

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS

Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė

**BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ
INDIVIDUALIOJO VOKALINIO
UGDYMO STRATEGIJA**

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

edukologija

Vilnius, 2013

Daktaro disertacija rengta 2006–2013 metais Lietuvos edukologijos universitete.

Disertacinį tyrimą iš dalies rėmė:

Valstybinis studijų fondas 2007–2008 m. m., 2009–2011 m. m.; Europos edukacinių tyrimų asociacija (*European Educational Research Association*) 2010 m. ir 2012 m.

Mokslinė vadovė:

Prof. dr. **Aldona Vilkėlienė**

(Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

© Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2013

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2013

TURINYS

IVADAS	5
1. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO TEORINIAI PAGRINDAI	17
1.1. Vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos filosofiniai, psichologiniai ir pedagoginiai aspektai	17
1.2. Muzikos mokytojų vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai muzikinio ugdymo kontekste ...	26
1.3. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo ypatumai	41
1.3.1. Individualiojo vokalinio ugdymo specifika	42
1.3.2. Vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių psichinis aspektas	46
1.3.3. Vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių fizinis aspektas.....	64
1.3.4. Vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių psichinio ir fizinio aspektų dermė individualiojo vokalinio ugdymo procese.....	72
2. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO TYRIMO METODOLOGIJA	89
2.1. Tyrimo strategija	89
2.2. Tyrimo etikos principai.....	92
2.3. Tyrimo eiga ir taikyti metodai.....	93
3. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO STRATEGINIŲ KOMPONENTŲ RAIŠKA	106
3.1. Vokalinis ugdymas muzikinio ugdymo kontekste.....	106
3.2. Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualųjį vokalinį ugdymą ir jo dinamika	116
3.3. Būsimųjų muzikos mokytojų vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių kaita.....	126
3.4. Individualiojo vokalinio ugdymo proceso vertinimas	145
3.4.1. Individualiojo vokalinio ugdymo metu tobulinami gebėjimai ir įgūdžiai ...	152
3.4.2. Individualiojo vokalinio ugdymo turinio ir ugdymo technologijų vertinimas....	156
3.5. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo proceso kaita....	164
3.6. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos ypatumai.....	168
DISKUSIJA.....	171
IŠVADOS.....	174
REKOMENDACIJOS.....	177
LITERATŪRA.....	178
PRIEDAI.....	195

IVADAS

Temos aktualumas ir ištirtumas. XXI a. muzikos pedagogų gebėjimas užtikrinti muzikinio ugdymo proceso kokybę tampa vis aktualesne problema. Globalizacija, skaitmeninių technologijų raidos šuolis, ryškūs socialinio gyvenimo pokyčiai, informacijos srauto didėjimas, masinės kultūros invazija į visas asmens gyvenimo sritis – visa tai turi reikšmės ir muzikinei kultūrai, muzikinio ugdymo procesui, muzikos mokytojo veiklai. Naujausi Lietuvos švietimo dokumentai – *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008), *Vidurinio ugdymo bendrosios programos* (2011) ir *Specializuoto ugdymo krypties programos* (2012) – nurodo gaires, kaip besimokantysis galėtų įgyti visapusišką muzikinį išsilavinimą ir vokaliųjų įgūdžių pagrindus. Dokumentuose suformuluoti reikalavimai mokinių vokaliniais gebėjimams ir įgūdžiams bei bendrosioms jų kompetencijoms atskleidžia, ko tikimasi ir iš muzikos mokytojo vokalinio ugdymo srityje, kaip jis turėtų užtikrinti visapusišką mokinio asmenybės raidą.

Užsienio ir Lietuvos mokslininkai – D. K. Taabelis (1980, 1990), D. J. Teachoutas (1997), J. Kisielytė-Sadauskienė (2001), A. Vilkelienė (2003), D. Rohwer, W. Henry (2004), J. Abramauskienė (2004), V. Matonis (2005a, 2005b), M. McCarthy (2012), J. Lasauskienė (2007, 2008, 2009, 2010), H. Šečkuvienė (2007, 2008), R. Girdzijauskienė (2008), V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė (2010b, 2011), J. Lasauskienė, A. Rauduvaitė (2013) – jau ne vieną dešimtmetį ieško dermės tarp asmeninių muzikos mokytojų savybių, muzikinių ir pedagoginių gebėjimų bei įgūdžių, atskleisdami vis naujus muzikos mokytojų kompetencijų aspektus.

Užsienio mokslinėje literatūroje daug dėmesio skiriama vokalinio, taip pat ir individualiojo vokalinio ugdymo problematikai: I. R. Titze'as (2006) pagrindė *mioelastinės-aerodinaminės vokalinės fonacijos teoriją*; V. P. Morozovas (Морозов, 2002) – *rezonansinio dainavimo teoriją ir techniką*; J. W. Davidson (2003), L. Carriage (2001, 2011), M. McCarthy (2012), J. L. Chapman (2012), J. Schmidtas, H. C. Schmidt (2008), V. I. Jušmanovas (Юшманов, 2002), R. Milleris (1995, 1996, 2004, 2011) atskleidė *vokalinio ugdymo, vokalinės technikos ir atlikėjo veiklos ypatumus*; F. M. Alexanderis (2001), M. Kedzior (2006), J. Vintturi (2001), V. I. Jonsdottir (2003), S. Simberg (2004), E. J. Hunter ir kt. (2011), M. Petrovic-Lazić ir kt. (2009), J. Williams ir kt. (2005), T. Rinta, G. F. Welch (2008) nagrinėjo *balso aparato apsaugos ir jo funkcionavimo klausimus*; G. F. Welch ir kt. (2005), P. H. Wilson ir kt. (2006), D. M. Howard ir kt. (2007) tyrė *inovatyvių technologijų ir metodų taikymą*

vokalinio ugdymo procese; G. F. Welchas (2005, 2006a, 2006b) nagrinėjo *komunikacinius vokalinės raiškos aspektus bei vokalinės raiškos ir vokalinio ugdymo ypatumus*; K. Diufrenas (Дюфрен, 2011), I. Iljičevs (Ильичев, 2010), A. Matijoli (Маттиоли, 2010), E. J. Šarma (Шарма, 2007), O. V. Daleckis (Далецкий, 2007), J. A. Stark (2003) apibendrino *žymiausių pasaulio dainininkų vokalinę patirtį, įvairių vokalinų mokymų metodikas*; E. A. Serebriakova (Серебрякова, 2005), A. V. Artemova (Артемова, 2006) gvildeno *individualiojo-grupinio vokalinio ugdymo klausimus*; K. Kleinerman (2007, 2008, 2010) atskleidė *dainavimo ir identiteto formavimosi bei lyderystės gebėjimų ugdymo ryšį*; I. A. Kaminskaja (Каминская, 2011) atskleidė *savarankiško darbo vokalinio ugdymo procese svarbą*; R. Love (2003), V. P. Morozovas ir I. S. Makarovas (Морозов, Макаров, 2010) analizavo *bendruosius kalbamojo ir dainuojamojo balso lavinimo aspektus*; D. Hughes (2010) nagrinėjo *muzikos mokytojo vokalinius gebėjimus ir įgūdžius muzikos pamokoje*.

Lietuvoje per XXI a. pirmąjį dešimtmetį taip pat sulaukta publikacijų ir metodinių priemonių įvairiais vokalinio ugdymo aspektais. *Filosofinius ir estetinius vokalinio ugdymo ypatumus* yra analizavę: J. Kievišas (1997, 2007), V. Matonis (2003a, 2003b), Z. Rinkevičius (2002, 2005, 2009), E. Balčytis (2003, 2004); *akademinių individualiojo vokalinio ugdymo metodikas* aptarė I. Argustienė (1998, 2003, 2004), V. Sadauskienė (2004), A. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė (2002, 2006), V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė (2010a), Z. Grigienė (Grigienė, Lasauskienė 2012). Specifinius vokalinio ugdymo aspektus – *dainavimo taikymą muzikos terapijoje* gvildeno A. Vilkelienė (2007a, 2007b, 2011, 2013), *balso mutaciją* – S. Kačinskienė, Z. Kariniauskienė (2003), *vokalizacijos reikšmę balso aparatui* – T. Vainauskienė (2001, 2004a), *kūno padėtį ir fizinį paruošimą* – V. J. Lygutas (2011), *taisyklingą kvėpavimą* – R. Pečeliūnas (2011), *projektinę veiklą, tartį ir tarmę* – Z. Grigienė (2005, 2010), *interpretaciją* – J. Čiurilaitė (2006), A. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė, J. Čiurilaitė (2007), A. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė (2011). *Vaikų vokalinės kultūros ir estetinio ugdymo klausimus* tyrinėjo R. Pečeliūnas (2001, 2003), S. Jareckaitė (2009), dainavimui kaip *populiariosios muzikos* atlikimo formai daug dėmesio skyrė A. Rauduvaitė (2007).

Individualusis vokalinis ugdymas užima svarbią vietą vokalinio (chorinio, ansamblinio, individualiojo) ugdymo procese, yra nukreiptas į kiekvieno besimokančiojo konkrečius poreikius bei pasižymi individualizuotu poveikiu. Vis dėlto individualusis vokalinis ugdymas, ypač būsimųjų muzikos mokytojų, Lietuvoje yra sritis, kurioje pasigendama fundamentalių mokslo darbų, todėl mokslininkai turėtų nagrinėti šią problemą. Būsimųjų muzikos mokytojų vokaliniams gebėjimams ugdyti neskiriama pakankamai dėmesio – trūksta norminių dokumentų, apibrėžiančių, kokius voka-

linius gebėjimus ir įgūdžius turi būti įgijęs būsimojis muzikos mokytojas, kokiais principais vadovaujamasi, organizuojant būsimojo muzikos mokytojo individualųjį vokalinį ugdymą ir kuo jis turi skirtis nuo vokalistų profesionalo ugdymo; nėra tyrimų, kokia strategija grindžiant būsimojo muzikos mokytojo individualųjį vokalinį ugdymą būtų optimaliausias. Tyrimai (Girdzijauskas, 2010; Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė, 2011; Meninio ugdymo pamoka..., 2012) rodo, kad muzikos mokytojo kompetencijos nėra pakankamos, nedaug dėmesio skiriama mokinių vokalinei raiškai, ypač aukštesnėse klasėse. Būsimojo muzikos mokytojo individualųjį vokalinį ugdymą turėtų būti efektyvinamas, ieškant naujos ugdymo strategijos, atsižvelgiant į jo profesijos specifiką – tokia kryptimi atliekamas šis tyrimas, tai ir sudaro disertacinio darbo **naujumą**.

Dėmesys individualiojo vokalinio ugdymo problematikai tampa **aktualus**, kalbant apie būsimuosius muzikos mokytojus, kurie, siekdami užtikrinti visavertį savo ugdytinių tobulėjimą, turi įgyti tvirtą vokalinį žinių, gebėjimų ir įgūdžių pagrindą, plėtoti ne tik savo dalykines, bet ir bendrąsias kompetencijas. Būsimojis muzikos mokytojas savo identitetą pirmiausia turi susieti su mokytojo, o tik po to su atlikėjo / muziko vaidmeniu, tuo pat metu tarp šių dviejų vaidmenų išlaikydamas dermę, kuri reikalinga, norint apriboti atsirandančias tendencijas, kai muzikos mokytojas negeba, nenori naudotis savo vokaliniais gebėjimais ir įgūdžiais muzikos pamokoje ir ugdyti asmeniniu pavyzdžiu; yra nepasirengęs priimti atsakomybės už mokinių balso aparato sveikatą; prisinga iniciatyvos stabdyti vokalinės raiškos nykimo procesus bendrojo ugdymo institucijose. Siekiant keisti susidariusią situaciją, reikia atsisakyti Lietuvoje nusistovėjusio būsimojo muzikos mokytojo vokalinio ugdymo, daugiausia susieto su vokalinės technikos plėtra ir paremto vokalistų profesionalo ugdymo patirtimi, nes muzikos mokytojo veiklos spektras yra žymiai platesnis, universalesnis ir siejamas su visapusiškos asmenybės ugdymu.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) ir *Vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2011) atskleidžiama, kad mokinių vokalinis ugdymas mokykloje turi apimti labai platų specifinių ir bendrųjų žinių, gebėjimų ir įgūdžių bei nuostatų lauką, integruotis į mokinių pasiekimų visumą ir padėti formuoti bendrosioms ir dalykinėms kompetencijoms. Tai leidžia suformuluoti **mokslinę tyrimo problemą**: kaip tobulinti individualiojo vokalinio ugdymo procesą, rengiant būsimąjį muzikos mokytoją.

Sprendžiant šią problemą, disertacijoje ieškoma atsakymų į tokius **probleminius tyrimo klausimus**:

- Kokia yra individualiojo vokalinio ugdymo specifika būsimųjų muzikos mokytojų kompetencijų plėtros kontekste?
- Kokie individualiojo vokalinio ugdymo komponentai leistų tobulinti būsimųjų muzikos mokytojų rengimą?

Disertacijos tyrimo objektas – individualiojo vokalinio ugdymo strategijos konstravimas, rengiant būsimuosius muzikos mokytojus.

Disertacijos tyrimo tikslas – parengti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategiją.

Disertacijos tyrimo uždaviniai:

1. Apibūdinti ir teoriškai pagrįsti individualiojo vokalinio ugdymo esmę muzikinio ugdymo procese.
2. Išryškinti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo ypatumus muzikos mokytojo rengimo kontekste.
3. Atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį ir jo dinamiką į individualiojo vokalinio ugdymo procesą, jo metu plėtojamus gebėjimus ir įgūdžius.
4. Apibrėžti individualiojo vokalinio ugdymo komponentus ir parengti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategiją.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

1. Vokalinis ugdymas yra vienas iš pagrindinių muzikinio ugdymo komponentų, todėl būsimiesiems muzikos mokytojams būtini išugdyti vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai.
2. Individualusis vokalinis ugdymas sudaro palankias sąlygas individualizuoti ugdymo turinį ir technologijas, prisitaikyti prie konkretaus būsimąjo muzikos mokytojo poreikių ir galimybių.
3. Holistiniu požiūriu ir ugdomų vokalinių gebėjimų bei įgūdžių psichinio ir fizinio aspektų derme pagrįsta individualiojo vokalinio ugdymo strategija yra svarbi, plėtojant muzikos mokytojo vaidmenį ir ugdant kompetencijas.

Disertacijos teorinis ir metodologinis pagrindas remiasi:

- *Humanistinio ugdymo teorija* (Gage, Berliner, 1994; Lepeškienė, 1996; Bitinas, 2000; Lepeškienė ir kt., 2001), akcentuojančia galimybių sudarymą bręstančios asmenybės tobulėjimui ir jos prigimtį atsiskleidimui, ugdytinio problemų ir jo saviraidos tikslų suvokimą, saviraiškos svarbą, pabrėžiančia aktyviuosius mokymo(si) metodus, kritinio mąstymo ugdymo, probleminio mokymo reikšmę, ugdytojo ir ugdytinio harmoningų santykių siekius. Individualiojo vokalinio ugdymo kontekste ši nuostata įgauna ypatingą prasmę, būsimąjį muzikos moky-

- toją ugdant kaip vientisą asmenybę, aprėpiant jo emocijas, vertybines nuostatas, bendravimą ir tai susiejant su kokybiškų vokalinųjų gebėjimų ir įgūdžių plėtra.
- *Pragmatizmo filosofija* (Nekrašas, 2004; Creswell, 2007; Krathwohl, 2009), objekto pažinimą siejančia su praktiniais padariniais, išryškinančia idėjų instrumentinę funkciją ir jų galimybes per praktiką būti susiejamomis su empirine tikrove, jų galią nukreipti asmens veiksmus, o jų teisingumas ar klaidingumas yra įvertinamas pagal efektyvumą ir lūkesčių pateisinimą, atsižvelgiant į rezultatą. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo tikslas yra susijęs su konkrečiais asmens gebėjimais ir įgūdžiais vokalinėje srityje. Besimokantieji tampa ne pasyvūs stebėtojai, o aktyvūs proceso dalyviai, individualiojo vokalinio ugdymo procese praktiškai tobulinantys savo kompetencijas, kurios padėtų veikti realioje ugdymo institucijos muzikinėje veikloje su būsimaisiais ugdytiniais.
 - *Pozityviosios psichologijos teorija* (Csikszentmihalyi, 2000; 2008), atskleidžiančia motyvacijos, kūrybingumo, dėmesio sąsajas su ugdymo proceso metu patiriamomis teigiamomis emocijomis ir jų ryšiu su mokymosi rezultatais. Besimokančiojo psichologinis nusiteikimas, emocijos turi ypatingos reikšmės individualiojo vokalinio ugdymo procese, nes tiesiogiai yra susieti su balso aparato funkcionavimo parametrais, vokalinės raiškos kokybe, individualiojo vokalinio ugdymo rezultatais ir asmenybės augimu.
 - *Socialinio konstruktyvizmo teorija* (Vygotsky, 1978; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999; Pollard, 2006; Martišauskienė, 2008a), nusakančia mokymosi prioritetą prieš mokymą, pabrėžiančia mokymosi proceso aktyvumą. Ši teorija akcentuoja ne informacijos perdavimą, o padeda ugdyti paties ugdytinio supratimą, savarankiškumą, aktyvumą, individualųjį veiklos stilių ir kurti nuoširdžius pedagoginius santykius. Būsimasis muzikos mokytojas yra skatinamas individualiojo vokalinio ugdymo procesą konstruoti pagal savo individualius poreikius ir galimybes, vertinama jo turima patirtis, kurios pagrindu besimokančiajam vokalinė raiška tampa jo eksperimentų lauku, leidžia siekti asmeninio įprasminimo ir saviraiškos.
 - *Refleksyvosios patirties teorija* (Cowan, 1998; Jarvis, 2001; Bubnys, 2009), siejančia teoriją ir praktiką, suvokiant veiksmo atlikimo būdą, nuolatinį mokymąsi, mokymąsi per analizavimą, konkrečios situacijos sąmoningą apmąstymą (refleksiją) ir dėl to vykstančią subjekto kaitą. Būsimųjų muzikos mokytojų individualusis vokalinis ugdymas savo esme yra neatsiejamas nuo nuolatinio reflektavimo proceso – teorinio žinojimo nuolatinio taikymo praktikoje, t. y.

vokalinės raiškos srityje, ir jų dermės rezultatų analizavimo, taip pat įgyjamų žinių, gebėjimų ir įgūdžių visumos projektavimo į būsimojo ugdytinio poreikius.

- *Mokymo(si) aukštojoje mokykloje nuostatomis* (Ramsden, 2000; Juodaitytė, 2004; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007), pabrėžiančiomis ugdymo kaip prielaidų mokymuisi sudarymo svarbą, studentų giluminio požiūrio į mokymąsi, pozityvios nuostatos bei aktyvaus įsitraukimo į ugdomąją veiklą skatinimo būtinybę. Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas aukštojoje mokykloje siejamas su jų kompetencijų visumos plėtra, t. y. jis apima ne vien dalykinį, bet ir asmeninį, bendrąjį bei profesinį tobulėjimą.

Disertacijos duomenų rinkimo metodai

Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė pasitelkta, siekiant išsiaiškinti vokalinio (chorinio, ansamblinio, individualiojo) ugdymo aktualumą bendrojo ugdymo institucijose ir aukštosiose universitetinėse mokyklose, rengiančiose muzikos mokytojus. Analizės metu eksplikuota individualiojo vokalinio ugdymo svarba, identifikuoti šio proceso komponentai, atskleistos įvairių metodų, priemonių taikymo galimybės būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procese.

Apklausa (naudojant uždarus ir kombinuotus klausimus) taikyta kaip kiekybinių duomenų ir diagnostinės informacijos rinkimo būdas. Būsimieji muzikos mokytojai (189 respondentai) ir jau dirbantys muzikos mokytojai (315 respondentų) raštu išreiškė savo nuomonę apie vokalinio ugdymo aktualumą, jo svarbą ir reikšmę besimokančiojo asmeniniam tobulėjimui, taip pat nurodė, kiek aktualūs vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai pačiam muzikos mokytojui, kokia jų svarba muzikinio ugdymo kontekste.

Veiklos tyrimas naudotas kaip kokybinio tyrimo strategija per praktinę patirtį, atskleidžiant veiksmingiausius individualiojo vokalinio ugdymo proceso komponentus, rengiant būsimuosius muzikos mokytojus. Veiklos tyrime, kuris vyko 2009–2013 m. m. ir jame iš viso dalyvavo 3 tiriamųjų grupės, t. y. 34 dalyviai, taikyti tokie duomenų rinkimo metodai:

Apklausa (naudojant atviro tipo klausimus) pasitelkta, apklausiant veiklos tyrime dalyvavusius tiriamuosius (34 informantai) I semestro pradžioje ir III semestro pabaigoje, siekiant išsamiau atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį ir išankstinę nuomonę apie individualųjį vokalinį ugdymą, atskirus jo komponentus, individualiojo vokalinio ugdymo kaip būsimojo muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių ugdymo procesą, taip pat išsiaiškinti požiūrio dinamiką.

Grupinė diskusija buvo surengta pirmajai būsimųjų muzikos mokytojų grupei (9 informantai). Siekta nuodugniau atskleisti besimokančiųjų požiūrį į individualųjį

vokalinį ugdymą, ugdymo technologijas, pasitelktas šiame procese. Atskleistos detalės, kurios galėjo neišryškėti, taikant kitus tyrimo metodus.

Interviu naudotas su antrąja ir trečiąja būsimųjų muzikos mokytojų grupe (6 informantai), tiriamiesiems suteikiant galimybę atskleisti daugiau asmeninės informacijos, nei tai įmanoma padaryti grupinės diskusijos metu, stebint informantų reakcijas į klausimus, norint suvokti jų patirtį individualiojo vokalinio ugdymo procese.

Stebėjimas vyko, siekiant susieti būsimųjų muzikos mokytojų atskleistus lūkesčius ir poreikius individualiojo vokalinio ugdymo procese su jų realizacija praktikoje, įžvelgti tiriamųjų veiklos aspektus, kurie neišryškėjo, jiems atsakant į klausimus, išsiaiškinti, kiek yra veiksmingi per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus taikomi metodai ir priemonės. Stebėjimas vyko visose trijose veiklos tyrime dalyvavusiose besimokančiųjų grupėse (6 stebimieji). Būsimieji muzikos mokytojai dalyvavo viešuose atsiskaitymuose ir muzikiniuose edukaciniuose projektuose, kurie buvo fiksuojami garso ir vaizdo priemonėmis ir visa medžiaga buvo prieinama daugkartiniai peržiūrai, pildant stebėjimo protokolus. Stebėjimo protokolai, sudaryti disertacijos autorės, naudoti būsimųjų muzikos mokytojų viešiesiems vokaliniais pasirodymams vertinti. Šis metodas leido patikrinti kitais būdais gautų duomenų informatyvumą, atsiriboti nuo tiriamųjų šališkumo, jo rezultatai buvo lyginti su apklausos, grupinės diskusijos bei interviu metu gautais duomenimis.

Disertacijos tyrimo duomenų analizės metodai

Taikyta *statistinė analizė*, naudojant *SPSS Statistics 17.0* statistinių duomenų apdorojimo programą: aprašomoji statistika – skaičiuoti absoliutūs, procentiniai dažniai, chi kvadratas (χ^2); *Cronbacho alpha* koeficientas; atlikta Spirmeno (*Spearman*) koreliacinė analizė; skaičiuotas populiarumo indeksas (PI).

Veiklos tyrimo metu (apklausos, grupinės diskusijos, interviu) gautiems duomenims apdoroti pasitelkta *kokybinė turinio analizė*, grįsta daugkartiniu transkribuoto teksto skaitymu, subkategorijų ir kategorijų išskyrimu ir jų interpretavimu.

Mokslinis teorinis ir praktinis reikšmingumas

Disertacijos teorinis reikšmingumas

Pirmą kartą Lietuvos edukologijos moksle teoriškai atskleista ir veiklos tyrimo metu empiriškai pagrįsta individualiojo vokalinio ugdymo reikšmė, rengiant būsimuosius muzikos mokytojus. Išryškintas platus individualiojo vokalinio ugdymo funkcijų laukas.

Integruotos vokalinio ugdymo praktikoje ir empiriškai pagrįstos šiuolaikinės mokslinės žinios apie balso aparato sistemas leido atskleisti sinergetinių ryšių tarp būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo fizinio ir psichinio aspektų reikšmę, tobulinant būsimųjų muzikos mokytojų vokalius gebėjimus ir įgūdžius.

Išanalizuotos ir susistemintos Lietuvoje ir užsienyje naudojamos individualiojo vokalinio ugdymo technologijos – metodai, ugdymo formos ir priemonės; rezultatai panaudoti būsimųjų muzikos mokytojų rengimo strategijai.

Atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo turinio ir ugdymo technologijų komponentai bei jų sąveikos principai.

Pirmą kartą šalies edukologijos moksle parengta būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija, atsižvelgiant į muzikos pedagogų rengimo specifiką.

Disertacijos praktinis reikšmingumas

Tyrimo rezultatai sudaro prielaidas efektyvinti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procesą, šioje srityje vykdyti naujus tyrimus kitais aspektais.

Disertacijos teorine dalimi, tyrimo rezultatų apžvalga ir parengta būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija gali naudotis pedagogai, savo veiklą siejantys su vokaliniu ugdymu.

Parengti diagnostiniai instrumentai, išskirti vertinimo kriterijai gali būti taikomi praktikoje, vertinant individualiojo vokalinio ugdymo proceso dalyvių gebėjimus ir įgūdžius.

Detalus veiklos tyrimo aprašymas ir rekomendacijos galėtų būti panaudoti būsimųjų muzikos mokytojų rengimo procesui tobulinti.

Darbo struktūra ir apimtis: darbą sudaro įvadas, 3 dalys, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas (407 šaltiniai), priedai. Darbas iliustruotas 5 paveikslais, 27 lentelėmis, 15 priedų. Darbo apimtis be priedų 194 puslapiai.

Disertacijos rezultatų aprobavimas:

Publikacijos disertacijos tema recenzuojamuose leidiniuose:

1. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). The individual vocal expression in future music teacher's personal competence development. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 102, p. 130–134.
2. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). The Future Music Teacher's Competences Development. Iš: *Актуальные проблемы мировой художественной культуры*, ч. 2, Гродно: ГрГУ им Я. Купалы, с. 182–186.

3. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010). Individuali vokalinė raiška kaip būsimų muzikos mokytojų kompetencijų plėtojimo veiksnys. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 98, p. 56–61.
4. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010). The Individual Vocal Expression as the Future Music Teacher's Competences Development Component. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, t. 1 (26), p. 134–138.

Metodinis leidinys:

1. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010). *Vokalinio ugdymo ypatumai*. Vilnius: VPU leidykla. ISBN 978-9955-20-541-8.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2013). Balso vystymasis ir vokalinis ugdymas: nuo ikimokyklinuko iki jaunuolio. *XI tarptautinė muzikinio ugdymo konferencija „Vaikas ir muzika“*, B. Dvariono dešimtmetė muzikos mokykla, Vilnius [kovo 24–26 d.].
2. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2012). Individual Vocal Studies in the Context of Future Music Teachers' Education. *European Conference on Educational Research 2012 "The need for Educational Research to champion Freedom, Education and Development for All"* (tarptautinėje konferencijoje), Kadizo universitetas, Kadizas (Ispanija) [rugsėjo 17–21 d.].
3. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2012). Vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos svarba muzikiniame ugdyme. *20th EAS Conference Craftsmanship and Artistry* (tarptautinėje konferencijoje), Karališkoji konservatorija, Haga (Olandija) [balandžio 19–22 d.].
4. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2012). Lyderystė ir individualios vokalo studijos: Lietuvos, Švedijos, Suomijos patirtis. *20th EAS Conference Craftsmanship and Artistry* (tarptautinėje konferencijoje), Karališkoji konservatorija, Haga (Olandija) [balandžio 19–22 d.].
5. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2012). Vocal Training in the Musical Education System: Situation in Four Baltic Region Countries" (bendraautorai: Katri-Liis Vainio, Timo Pikanenas). *ATEE Spring University 2012: 20 years for sustainable development: learning from each other* (tarptautinėje konferencijoje), Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius [gegužės 3–5 d.].

6. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). Vokalinės studijos ir būsimųjų muzikos mokytojų ugdymas. *Vaikų vokalinio ugdymo ypatumai (tarptautinėje konferencijoje)*, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius [spalio 25 d.].
7. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). The Vocal Education in the Future Music Teacher's Leadership Features Training. *ATEE Spring University 2011: Educational innovation for creative society (tarptautinėje konferencijoje)*, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius [gegužės 5–7 d.].
8. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). Būsimų muzikos mokytojų vokalo studijos: lyderystės savybių ugdymas naujų muzikos mokytojo vaidmenų įtvirtinimo kontekste. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos (tarptautinėje tęstinėje mokslinėje konferencijoje)*, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius [balandžio 14 d.].
9. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010). The Individual Vocal Expression in the Future Music Teacher's Personal Competences Development. *European Conference on Educational Research (tarptautinėje mokslinėje konferencijoje)*, Helsinkio universitetas, Helsinkis (Suomija) [rugpjūčio 23–27 d.].
10. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010). The Individual Vocal Expression as the Future Music Teacher's Competencies Development Component. *International Conference of Young Scientists (tarptautinėje mokslinėje konferencijoje)*, Šiaulių universitetas, Šiauliai [balandžio 29–30 d.].
11. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2009). Individuali vokalinė raiška būsimųjų muzikos mokytojų ugdymo kontekste. *Efektyvaus meninio ugdymo problemos – VI (tarptautinėje mokslinėje konferencijoje)*, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius [lapkričio 19 d.].
12. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2006). Veiksniai, darantys įtaką mokymosi motyvacijai. *Efektyvaus meninio ugdymo problemos – III (tarptautinėje mokslinėje konferencijoje)*, Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius [lapkričio 30 d. – gruodžio 1 d.].

Remiantis disertacijos įžvalgomis surengta tarptautinė konferencija „Vaikų vokalinio ugdymo ypatumai“ (Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2011 m. spalio 25 d.). Disertantė buvo viena iš dviejų projekto vadovių ir konferencijos kuratorių.

Disertacijos autorė 2010 m. vyko į stažuotę Geteborgo universitete (Švedija), kurios metu buvo tobulinami akademinio rašymo (angl. *academic writing*) gebėjimai.

Pagrindinės disertacijoje vartojamos sąvokos

Vokalinės muzikos definicija siejama su dainuoti ar giedoti skirta muzika, t. y. muzika, skirta atlikti balsui: vienam ar daugiau, su instrumento pritarimu ar be jo (Muzikos enciklopedija, 2007; Krutulys, 1975). Šis terminas (angl. *vocal*) panašiai apibrėžiamas ir šaltiniuose anglų kalba: žodžio reikšmė siejama su gebėjimu balsu išgauti bet kokius garsus (kalbos, muzikinius, juoko, kūkčiojimo ir kt.), akcentuojama platesnė balso panaudojimo erdvė, nei vartojant sąvokas *dainavimas*, *dainuoti* (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2011; Oxford Dictionaries, 2013; Collins English Dictionary, 2003; Potter, Sorrell, 2012). Vokalinės muzikos sąvoka gali apibrėžti tokius skirtingus vokalinės muzikos stilius kaip *repas*, *rečitacija*, *bytboksas* (angl. *beat box*), *choralas*, *bel canto* (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003; Stowell, Plumbley, 2008; Muzikos enciklopedija, 2000; Krutulys, 1975 ir kt.) ir daugelį kitų stilių.

Vokalinio ugdymo / pedagogikos sąvokos dažnai vartojamos mokslininkų bei tyrėjų darbuose (Jareckaitė, 1993, 2009; Vainauskienė, 1993; Ware, 1997; Wilson ir kt., 2006; Артемова, 2006 ir kt.), aukštųjų universitetinių mokyklų studijų programose, skirtose rengti būsimuosius muzikos mokytojus (Šiaulių universitetas, Lietuvos edukologijos universitetas.)

Individualiojo vokalinio ugdymo sąvoka apibrėžia vokalinio ugdymo specifiką ir formą (*individualus* reiškia asmeninis, susijęs su atskiru asmeniu (Lietuvių kalbos žodynas, 2005); individualusis mokymas – „mokymo forma, kai mokomas vienas asmuo“ (Jovaiša, 2007, p. 91). Anksčiau populiarus terminas *solinis* daugiau nurodo į muzikinio kūrinio atlikimo būdą ir atlikėjų skaičių: solinis – atliekamas solo (vieno atlikėjo pasirodymas), pvz., solinis vakaras, kūrinys, skirtas atlikti solo, t. y. vienam šokėjui, balsui, instrumentui (Lietuvių kalbos žodynas, 2005; Tarptautinių žodžių žodynas, 2003; Muzikos enciklopedija, 2007). Nors yra bandymų atskirti „individualaus požiūrio“ ir „mokymo individualizavimo“ sąvokas (Šiaučiukėnienė, 1997, p. 24), pabrėžiant, kad pastaroji yra universalesnė ir išauganti iki individualizuoto ugdymo sistemos, tačiau tęsiant autorių, susijusių su vokaliniu ugdymu (pvz., angl. *individual singing* – Goetze, 1989; Goetze ir kt., 1990; Cooper, 1995; Rutkowski, 1996; rus. *индивидуальное обучение вокалу* – Артемова, 2006; Егорова, 2009; Серебрякова, 2005), sąvokų vartojimo tradiciją, šiame darbe, atskiriant vienam asmeniui skirtą vokalinio ugdymo procesą ir norint atskleisti jo pobūdį, paskirtį, tikslus, metodus, vartojama definicija *individualusis vokalinis ugdymas* (plačiau 1.3.1 skyriuje).

Vokalinės raiškos sąvoka vartojama, remiantis meninės raiškos samprata. Vokalinė raiška, kaip meninės raiškos dalis, turi išreikšti šios esmę, apibrėžiamą kaip „veikla, kuri nukreipta kūrinio perteikiamų dvasinių vertybių sistemai reorganizuoti, ieškoti

jų pristatymų variantų“ (Kievišas, Kievišas, 2004, p. 53), ir yra „visuotinai suvokiama bei priimtina asmens saviraiškos kokybė“ (Kievišas, 2007, p. 20) kultūros, kurioje ji skleidžiasi, kontekste. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2008) meninė raiška apibrėžiama kaip veikla, kurios metu besimokantieji, remdamiesi savo patirtimi, vaizduote, atskleisdami savo mintis, jausmus, požiūrį ir taikydami įvairias menų priemones, būdus, technikas, kelia idėjas ir sprendžia jų išraiškos klausimus. Vokalinės raiškos sąvoka taip pat turėtų būti suvokiama kaip besimokančiojo meninė raiška, kaip turiningas ir dainuojančiajam vertybiškai aktualus muzikinio mąstymo išorinis pasireiškimas (Rinkevičius, 2002).

Gebėjimo sąvoka vartojama, remiantis L. Jovaišos (2007) definicija, jog tai „fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą, veiklą, poelgį“ (p. 80). Fizinis gebėjimo pagrindas – sveikata; psichologinis – gabumai, įgyti sugebėjimai, intelektas; pedagoginis – žinios, mokėjimai, įgūdžiai; socialinis – teisė veikti ir kt. H. Šečkvienė (2004) *muzikinius gebėjimus* apibrėžia kaip gebėjimus, kurie „gali būti įgyti tik ugdymo procese, o jų įgijimo sėkmę lemia muzikiniai gabumai, apie kurių išsivystymo lygį galima spręsti tik atsižvelgiant į gebėjimus atlikti tam tikrą muzikinį veiksmą“ (p. 10).

Įgūdžio sąvoka vartojama, remiantis Lietuvių kalbos žodyne (2005) nurodyta reikšme, kad tai kartojimu įgytas sugebėjimas įvykdyti kurį nors praktinį veiksmą. Šiam apibrėžimui artima ir L. Jovaišos (2007) definicija, jog tai „mąstymo ir daiktinės, praktinės veiklos automatizuotas veiksmas, kuriam susidaryti reikia pratybų, jungiančių kelias fazes: nuo sąmoningos, tikslingos judesių kontrolės, nereikalingų judesių ir veiksmų išnykimo iki reikiamų veiksmų automatizacijos“ (p. 91). Vadinas, įgūdžiai – tai gerai išmokti veiksmas, atliekami be sąmoningos kontrolės, t. y. automatiškai (Lekavičienė ir kt., 2010). Gebėjimai ir įgūdžiai yra kompetencijų sudedamosios dalys (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

Strategijos definicija šioje disertacijoje atitinka Oksfordo žodyne (*Oxford Dictionaries*, 2013) pateikiamą apibendrintą apibrėžimą – tai veiksmų planas, sukurtas pasiekti ilgalaikius ar bendrus tikslus; B. Miniotienės ir I. Žindžiuvienės (2006) pateikiamą strategijos apibrėžimą – kaip „organizuotos, tikslingos, reglamentuotos veiksmų eilės, pasirinktam uždaviniui spręsti“; taip pat S. K. Soni (2004) suvokimą, kaip platesnės plano sampratos, organizuojant įvairius metodus, technikas ir išteklius. **Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija** suprantama kaip organizuotas, tikslingas veiksmų planas, skirtas numatytam ilgalaikiam tikslui pasiekti, įvardijant uždavinius, taip pat nusakant principus, priemones, technikas ir metodus, kuriais remiantis bus siekiama tikslo.

1. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO TEORINIAI PAGRINDAI

Vokalinė raiška siekia ankstyviausius žmonijos gyvavimo metus. Dėl savo specifikos ji yra neatsiejama nuo žmogaus, tai jo savasties dalis. Evoliucijos raidoje vokalinė raiška atliko ir atlieka svarbų vaidmenį, ji yra viena pagrindinių patirties, emocijų, minčių perdavimo instrumentų. Nutolusi nuo pirmykščio sinkretizmo bei susiformavusi kaip atskira muzikos meno rūšis, istorijos tėkmėje ji tapo vienu iš pagrindinių žmogaus saviraiškos būdų bei reikšminga asmens ugdymo dalimi.

1.1. Vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos filosofiniai, psichologiniai ir pedagoginiai aspektai

Vokalinė raiška, nepriklausomai nuo lokalizacijos ir laiko – tiek Rytų, tiek Vakarų civilizacijose ir laikotarpiuose, skaičiuojančiuose metus prieš Kristų, ir po jo gimimo, buvo laikoma svarbia gyvenimo sudedamąja dalimi. Išlikę senųjų kultūrų meno kūriniai ir dokumentų fragmentai, tokie kaip Mesopotamijos himnų dievams bei karaliams skirti tekstai ir skulptūros (pvz., karaliaus Iblul-il dvaro vyriausio dainininko skulptūra *Ur-nanshe*, datuojama 2500 m. pr. m. e.), Indijos „Vedų“, kurių seniausios datuojamos 1500 (1700) m. pr. m. e., dalis *Samaveda* (tekstai su melodijomis), kinų dainų, himnų, baladžių tekstai „Dainų knygoje“ – *Shijing*, datuojamoje VI a. pr. m. e., Egipto stelių – Inaros, Pehet, Nebankh tekstai, datuojami 323 m. pr. m. e. – 393 m. ir kt., parodo, kad vokalinė raiška šiose civilizacijose užėmė ypatingą vietą. Graikijos kultūriniame gyvenime vokalinė raiška taip pat buvo svarbi – mitinis Orfėjas Olimpo papėdėje vadovavo dainavimo mokyklai; Homeras (VIII a. pr. m. e.) aprašė Mikėnų civilizacijos dainuojančius karalius; klestėjo Apolono, vėliau Dioniso garbinimo chorų tradicija¹; balso kokybė ir balso aparato lavinimas šioje civilizacijoje buvo vienas iš reikšmingų asmens ugdymo sričių².

Dažnai vokalinė raiška tapdavo pagrindu, kuriuo mąstytojai grindė ugdymo koncepcijas savo filosofiniuose apmąstymuose: Konfucijus (551–479 m. pr. m. e.) ir jo pasekėjai teigė, kad „Dainų knygos“ kūriniai, ypač atlikti kartu su senovine muzika,

¹ Katkus, 2013.

² Laver, 1975.

yra klausytojo emocijų darnos, moralės ugdymo priemonė (The Book of Songs..., 1996); jogos, indų filosofijos mokymo, ypač Nada jogos, propaguotojai teigė, kad garsas yra energija, kuri gali būti panaudota dvasinio tobulėjimo tikslais. Jie savo mokymus derino su vokaline raiška, o balso aparato lavinimą suvokė kaip galimybę paveikti kūno cheminius, psichologinius ir dvasinius procesus (Russill, 2006; Michael, 2010). Vakarų civilizacijos mąstytojai giedojimą, dainavimą taip pat siejo su žmogaus pakylėjimu virš materijos. A. B. Lordas (2000) pažymi, kad homerinis epinis dainavimas savo laiku buvo ne „menas dėl paties meno“ (p. 36), bet turėjo religinę ir platesnę prasmę, o atlikėjas tuo pat metu buvo ir dainininkas, ir kompozitorius, ir poetas. Ypatingą muzikos ir sielos ryšį akcentavo filosofas Pitagoras (582 m. pr. m. e. – 496 m. pr. m. e.), muziką laikęs svarbia savo ugdymo sistemos dalimi, įkūręs mokyklą ir religinę politinę bendruomenę, kurios nariai – pitagoriečiai privalomai giedodavo giesmes Apolonui, o įvairias muzikos dermes naudojo, siekdami dvasinės ramybės ir terapinių tikslų. Pvz., išlikęs pasakojimas, kaip, sugiedojus tam tikros dermės melodiją, buvo nuramintas įsiūčio apimtas jaunuolis, kuris ruošėsi padegti mylimosios namus³. Platono raštuose (428/427 m. pr. m. e. – 348/347 m. pr. m. e.) vokalinė raiška minima kontekstuose, susietuose su dievams ir deivėms (mūzoms) giedamomis giesmėmis, jų išaukštinimu, įsiklausymu į dievų giesmes ir jų atkartojimu (Platonas, 1968). Aristotelis (384 m. pr. m. e. – 322 m. pr. m. e.) vokalinę raišką, kaip ir visą muziką, laikė svarbia jauno žmogaus ugdymo priemone, o balsą įvardijo kaip gyvos būtybės sielos apraišką (Aristotelis, 1990). Šventosios Romos imperijoje vokalinė raiška taip pat nenustojo savo svarbos – Horacijaus, Verglijaus, Ovidijaus kūriniai buvo viena iš vokalinės raiškos rūšių, o vokalinis ugdymas buvo ritualų⁴ ir ugdymo⁵ sudedamoji dalis. Kalbant apie dainavimą senovės Graikijos ir Romos istorijos kontekste, pabrėžtina, kad jis buvo neatsiejamas nuo poezijos, melodijos ir judesio⁶.

Krikščioniškoje kultūroje – lotyniškosios krikščionybės liturginėse giesmėse⁷ vokalinė raiška taip pat atliko ypač svarbias funkcijas – tikėjimo išpažinimo, Dievo šlovinimo bei švietimo, kurias skatino įrašai Biblijoje. Anot J. Ratzingerio (2000), dvi Senojo Testamento knygos (*Giesmių giesmė* ir *Psalmynas*) yra tiesiogiai susijusios su muzika, o pats žodis „giedoti“ (su sinonimais „giesmė“ ir kt.) Senajame ir Naujajame

³ Guthrie, 1987.

⁴ Habinek, 2005.

⁵ Čiurilaitė, 2011.

⁶ Comotti, 1991.

⁷ Anot J. Vilimo (2012), lotyniškoji krikščionybė apima įvairias liturgines tradicijas, turėjusias savitus giedojimus – ambraziškią, gališkią, mozarabiškią ir dominavusią grigališkią choralą.

Testamentuose sutinkamas 345 kartus. Taigi vokalinės raiškos reikšmė buvo labai didelė, nes „kai žmogus kontaktuoja su Dievu, vien kalbos nebepakanka“ (ten pat, p. 136). Vokalinė raiška dėl savo ypatybės stipriai veikti žmogaus emocijas tapdavo ir ypač gilios dvasinės kaitos priežastimi, nulemdavusia net žmogaus apsisprendimą pakeisti religiją (pvz., šv. Augustino galutinį atsivertimą išprovokavo krikščioniškasis giedojimas Milano katedroje⁸).

Kaip viso žmogaus gyvenimo atspindys ir jo sukurtos kultūros dalis vokalinė raiška atliepdavo socialinius, ekonominius, politinius, religinius, švietimo pasikeitimus, todėl įkandin jų kito ir muzikos estetikos suvokimas bei vokaliniai žanrai. Po Laodikijos susirinkime 364 m. priimto nutarimo, kai pamaldų metu krikščioniškosios bendruomenės giedojimą pakeitė bažnytinio giedojimo mokyklų auklėtiniai⁹ ir sustiprėjo dėmesys profesionaliam vokaliniam atlikimui, palaipsniui susikūrė dvi muzikinės veiklos kryptys – vienuolynų, universitetų, išsimokslinusių žmonių, su bažnyčia susijusi kryptis ir pasaulietinė, dažniausiai atmintimi ir žodine, o ne rašytine forma besiremianti muzikinė tradicija. Vokalinė raiška išliko reikšminga, atspindama savo vietą ne tik religinėse apeigose bei ten pasiekusi išieškotos formos ir ypatingos atlikimo kokybės (pvz., grigališkajame chorale), bet ir trubadūrų, truverių, minezingerių, menestrelų, bardų, žonglierių, skomorochų kūryboje ir pasirodymuose, kurių negausūs aprašymai ir išlikę užrašyti pavyzdžiai liudija apie itin profesionalų požiūrį į vokalinį meną, rafinuoto, individualaus skambesio paieškas.

XIII a. pab. – XIV a. pr. Prancūzijoje vokalinė muzika skirstyta į tris *cantus* (*gesto*, ornamentuotojo (lot. *cantus coronatus*) ir kupletinio (lot. *cantus vericulus*) dainavimo) ir dvi *chanson* – rondelio (lot. *rotundam*) ir *ductio* dainavimo – rūšis. Taip pat jau buvo nusistovėjusios vokalinio atlikimo taisyklės (balsas naudotas plačiame vokaliname spektre: šnabždesiai, rečitacija, riksmas, deklamacija), net griežti profesinės specializacijos reglamentai¹⁰. Šių pasaulietinių vokalių žanrų plėtra neatsiejamai atspindėjo ir besikeičiantį požiūrį į asmenybę, akcentuojant jos individualybę ir išskirtinumą (pvz., tuo metu rengiami pobūviai ir miesto šventės būdavo pažymėtos menestrelų varžybų, organizuoti net suvažiavimai), o muzikinėje srityje reikėsi improvizacijomis, buvo ieškoma naujovių, atsisakoma kartojimui ir stereotipinių klišių¹¹.

Renesanso epochoje šios tendencijos įgavo dar didesnę jėgą – tolstant nuo krikščioniškojo asketizmo ir teocentristinės kultūros bei ryškėjant „individo, *homo singo-*

⁸ Aurelijus Augustinas, 2004.

⁹ Gerulaitis, 1994.

¹⁰ Katkus, 2013.

¹¹ Katkus, 2013.

lare atradimo ir personalistinių kūrybinių savybių įtvirtinimo“ (Andrijauskas, 1995, p. 380) aspektams, vokalinė raiška tapo būdu išgarsėti, įamžinti savo vardą, išsiskirti iš aplinkinių, ėmė plisti soliniai kūriniai balsui su styginio instrumento pritarimu¹². Ypač svarbus postūmis vokalinei raiškai suklestėti buvo operos žanro (iš pradžių vadinto it. *dramma per musica*) Baroko epochoje atsiradimas ir įsitvirtinimas. Būtent šis žanras vokalinės muzikos atlikėjui leido tapti muzikinio vyksmo ašimi, t. y. dainininkai tapo svarbiausiais veikėjais, prie jų galimybių, norų, net įgeidžių buvo derinama visa kūrinio partitūra, „jų dainavimo manieros vertė, o ne kokie formalūs kūrinių struktūros principai tapo operos esme“ (Katkus, 2013, p. 119). Dainininkų luomas tapo privilegijuotas – dainininkai buvo gerbiami, vertinami, o jų pavardės minimos greta didikų ir kitų menininkų (Kaukaitė, 2009). Šis laikotarpis buvo atspirties taškas formuojantis balso grožio idealui ir *bel canto* dainavimo stiliui, vėliau romantizme opera laikyta socialiniu reiškiniu (ypač Italijoje, Prancūzijoje), vokalinė raiška per virtuosines, melodingas, ekspresyvias, prisotintas emocijų ir dramatiškų išgyvenimų arijas bei įspūdingus chorus tapo reikšminga gyvenimo dalimi. Kitas vokalinis žanras – daina (vok. *Lied*) įtvirtino jausmų, intuicijos reikšmę, buvo su-reikšmintas vokalistų kaip menininko individualumas, subjektyvumas, jo vidinis gyvenimas, emocinių būsenų raiška, „intymus kalbėjimas sau pačiam“ (Katkus, 2013, p. 333). Tai buvo naujos pasaulėžiūros, nukreiptos į asmens subjektyvų pasaulį, atspindys. Individualumas romantizme įgavo ypač didelę reikšmę – muzikinė kūryba buvo visapusiška asmenybės raiškos priemonė, tą atspindėjo ir naujai formuluojamos idėjos ir dėl jų įtakos kintantys vokaliniai ir instrumentiniai žanrai, kur atlikėjas buvo ir kompozitorius (pvz., G. A. Rossini, N. Paganini, F. Lisztas, F. Chopinas ir kt.), tad kūriniai buvo pritaikyti prie konkretaus asmens atlikimo technikos, fizinių savybių ir galimybių. Daina, kaip žanras (ypač F. Schuberto kūryba), pasižymėjo muzikos ir žodžio derme bei giluminiu jų ryšiu. Poeziją to meto filosofas G. W. F. Hegelis skelbė aukščiausia meno rūšimi, absorbuojančia kitų meno rūšių privalumus, o muzikoje, akcentuodamas daugiau jausminį jos pradą, įžvelgė galimybę pasinerti į subjektyvaus pasaulio sritį (Andrijauskas, 1995).

Vokalinė raiška, išgyvenusi ryškią kaitą ir nutolusi nuo pirmykščio sinkretizmo – muzikos, meno, šokio vienovės – bei tapusi atskira muzikos meno rūšimi, tolimesnėje istorijos tėkmėje pradėta laikyti vienu iš pagrindinių žmogaus asmenybės saviraiškos būdų. Romantizmo epochoje atskleistam ir išgrynintam „asmeniniam kūrėjo „Aš““ (Gerulaitis, 1994, p. 106) individualioji vokalinė raiška tapo begaline erdve sklaidai,

¹² Gerulaitis, 1994.

o vokalinių žanrų, stilių įvairovė, atsiradusi kartu su ryškiais ir greitais pokyčiais pasaulio istorijoje, su filosofinių koncepcijų ir estetinių nuostatų kaita sudarė sąlygas tiek modernizmo, tiek vėlesniais laikais kiekvienam, siekiančiam saviraiškos vokalinės muzikos srityje, surasti savo žanrą, stilių, manierą, o XX a. ir XXI a. pr. originalumas, asmeniškumas bei atlikėjo individualybės svarba tapo absoliutūs (Katkus, 2013) kaip prielaida išvengti niveliacijos bei standartizavimo.

Estetiniai jausmai, išgyvenami dainuojant, giedant, susipina su žmogaus dorovės ugdymu, proto aktyvinimu, nes „asmens muzikinė kultūra visais žmogaus amžiaus tarpsniais suprantama kaip neatskiriama jo jausmų, intelekto ir dvasinės kultūros dalis“ (Žilionis, Gasparkaitė, 2002, p. 38). Tai pastebėję religiniai bendruomenių vadai, o vėliau ir mokytojai nuo seniausių laikų aktyviai propagavo vokalinę raišką, siekdami žmogaus ugdymo ir dvasinio tobulėjimo, griežtai kontroliuodami atliekamos muzikos kokybę. Vokalinė raiška visomis savo formomis (dainavimas, giedojimas, rečitavimas, šūksniai ir kt.) visais laikais buvo susijusi su įvairiais bendruomenės ritualais, kuriuose be vokalinės raiškos buvo neįmanoma tiesiogiai dalyvauti, todėl būtinybė dainuoti būdinga visame pasaulyje (Potter, Sorrell, 2012). Žmogaus balsas buvo ir yra priemonė, kuri pirmiausiai tampa *bendravimo su išoriniu pasauliu instrumentu*, pajėgiu išreikšti visą gamą žmogiškų jausmų ir emocijų: meilę, švelnumą, neapykantą, abejingumą, t. y. jame atsispindi žmogaus asmenybė, jo psichika. Balsas įvardijamas kaip „įgarsinta“ siela (Кацур, 2005, p. 4), nes jis yra ankstyviausias, unikaliausias, natūraliausias, taip pat ir intymiausias instrumentas saviraiškai ir komunikacijai, suteikiantis galimybę *bendrauti su pačiu savimi ir aplinka* (Ulilig, 2006).

G. F. Welch (2005) teigia, kad vokaliniai garsai yra tai, kas apibūdina žmonių. Jų bendrumas, gausumas ir įvairovė atskiria žmonių rūšį nuo kitų gyvų būtybių. Plačiame spektre garsų, kuriuos žmonės išgauna savo balsais, yra dvi konsteliacijos, turinčios ypatingą socialinę-kultūrinę reikšmę – tai kalba ir dainavimas. Viena pagrindinių dainavimo funkcijų susijusi ne tik su bendravimu, bet ir su *komunikacija*, t. y. keitimusi informacija (Almonaitienė, 2003; Lekavičienė ir kt., 2010). Apie dainavimo komunikacinę reikšmę kalba ir Z. Rinkevičius (2002), V. Matonis (2003a), E. Balčytis (2003). Anot G. F. Welcho (2005), „balsas yra esminis žmogiškojo identiteto aspektas: kas mes esame, kaip mes jaučiamės, kaip mes bendraujame ir kaip kiti žmonės mus pažįsta“ (p. 245). Jis mano, kad dainuojantis žmogus dalyvauja nuolatinės komunikacijos procese – tuo pat metu jis kuria įvairius signalus ir juos suvokia. Ši komunikacija yra dvilypė ir gali būti apibrėžta kaip *intrapersonalinė* (suteikianti žinias apie muzikines savybes, vokalinę kokybę, emocinę būseną ir asmeninį identitetą) ir *interpersonalinė* (muzikinis, referentinis (per tekstą), emocinis bendravimas

su klausytoju ir nemuzikinis bendravimas, nurodantis narystę tam tikroje socialinėje ar kultūrinėje grupėje). Vokalinė raiška sukuria bendrystę su kitais žmonėmis, nes menininkų „sukurtas pasaulis, paženklintas jų mąstymu ir vaizduote, yra tarsi *kito* pasaulio įvaizdis, įsismelkiantis savo formomis į kasdienę mūsų esatį“ (Žilionis, 2007, p. 62).

Vokalinė raiška, kaip interpersonalinė komunikacija, turi glaudų giluminį ryšį ir su asmens tautine savivoka. Z. Rinkevičius (2005) teigia, kad dainavimas kaip komunikacinis ryšys dažnai lyginamas su gimtąja kalba, o tai yra itin „reikšminga tautinio ugdymo, tautinės pasaulėjautos ir savimonės, tautos kultūros tęstinumo požiūriu“ (ten pat, p. 188). Čia didelę svarbą įgauna ir vokalinės raiškos forma, šiuo atveju – liaudies daina ar sutartinė, kuri sukuria ypatingą dvasinę būseną – artumo jausmą su kartu dainuojančiais ir iki tol dainavusiais žmonėmis. Liaudies dainos, giesmės savo prigimtimi buvo skirtos tiesiogiai dalyvauti pačiame vokalinės raiškos procese, o ne kurtos tik klausyti, greičiau – atskleisti savo išgyvenimus ir tuo pat metu bendrauti. Ypač tai pasakytina apie sutartines, kurios būdavo atliekamos sustojus ratu (Palubinskienė, 2011) ir tapdavo savotiška grupine meditacija. P. Cooper (1981) taip pat akcentuoja asmens praktinio dalyvavimo vokalinės raiškos procese aspektą, sietiną su aktyvia socialine veikla religinėje bendruomenėje, mokyklose, namie ir bendruomenės renginiuose, o ne pasyvų klausymą ir tapimą „akustiniu žiūrovu“ (angl. *aural spectator*) (ten pat, p. 17) koncertų salėse, roko festivaliuose, diskotekose. Dainavimas, „paremtas liaudies dainomis, buvo ir yra pats tikriausias ir tiesiausias, paprasčiausias ir prieinamiausias kelias į muziką, jos pagrindų suvokimą, o kartu ir į asmens muzikinę kultūrą“ (Vitkauskas ir kt., 2012, p. 36). Vadinas, vokalinė raiška ***stiprina tautinį ir kultūrinį asmens identitetą*** ir tuo pat metu yra ***savo identiteto atradimo būdas***. K. Kleinerman (2007, 2010) teigia, kad egzistuoja integralus ryšys tarp balso ir identiteto. Jos nuomone, vokalinė raiška yra vienas iš savęs atradimo būdų, suvokimo naujų savo aspektų, kurie jį išplečia ir transformuoja. „Balso naudojimas išvysto stiprų savasties jausmą, <...> savęs pažinimą, pasitikėjimo savimi, savivertės, veiksmingumo, pasididžiavimo jausmą ir identitetą <...>, sugebėjimą komunikuoti, pasitikėti kitais, prisiimti atsakomybę už tai, kuo tiki“ (Kleinerman, 2007, p. 4), todėl vokalinė raiška yra ir vienas iš būdų išsaugoti savąjį identitetą (Newham, 1998).

Vokalinė raiška, būdama natūraliausiu muzikos atlikimo būdu, tampa ir viena iš subtiliausių žmogaus muzikinės ***saviraiškos priemonių ir formų*** (Matonis, 2003a; Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, 2010; Grigienė, 2010), tenkinanti reikšmingą asmens poreikį (Maslow, 2006). Dėl savo specifikos ji turi ir ***ugdomąją poveikį*** – „muzikinis ugdymas galimas dainuojant, grojant, klausant muzikos. Tai konkreti veikla. Per ją

atsiskleidžia asmens kultūra ir išlaikomas ryšys su kultūros kontekstu, taip asmuo patiria atitinkamą poveikį. Kūriniu, kuris yra neatskiriama muzikinės veiklos ir konteksto turinio dalis, veikiama asmens kultūros meninė kokybė“ (Kievišas ir kt., 2001, p. 204). Muzikinės žinios yra internalizuojamos ir tampa dainuojančiojo savastimi (Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, 2010), o tai leidžia lengvai įsisavinti visą muzikinio ugdymo teikiamą naudą, todėl, kalbant apie vokalinę raišką, visada egzistuoja ir vokalinio ugdymo aspektas.

Kokybiška vokalinė raiška yra susijusi su įvaldytu balso aparatu, žiniomis bei gebėjimu meniškai interpretuoti. P. H. Wilson ir kt. (2006) pažymi, kad gamta žmogų apdovanoja geru balsu, tačiau jo atsiskleidimas ir panaudojimas priklauso nuo apdovanotojo asmens įgytų gebėjimų ir įgūdžių – „vien gamtos neužtenka. Tai ir yra vokalo pedagogikos menas (ir mokslas), kuris pasiekia optimalų įgimtos balso dovanos naudojimą“ (ten pat, p. 2). Autoriai (Wilson ir kt., 2006) mano, kad vokalinis ugdymas apima kompleksą tarpusavyje susijusių užduočių, įtraukiančių kūną, protą ir dvasią, vokalinė raiška turi svarbų vaidmenį, **ugdant visapusišką asmenybę**. Ji leidžia skleisti ir konkretiems asmens gebėjimams, ir įgūdžiams, sudaro sąlygas lavinti loginį, žodinį, garsinį pasaulio suvokimą, taip pat formuoti pažintinius bendravimo, savistabos įgūdžius, leidžia pabusti jausmams, juos suvokti (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003). Vokalinis ugdymas, kaip muzikinio ugdymo dalis, lavina ir asmens **muzikinį intelektą**, t. y. gebėjimą spręsti su garso (balso) panaudojimu susijusias problemas daugelyje veiklos sričių (Kazragytė, 2008). Vokalinė raiška kartu su vokaliniu ugdymu turi daug funkcijų ir pasižymi įvairiapusiu poveikiu žmogaus asmenybei, nes konverguoja su muzika, literatūra, teatru, o „aukščiausioje vokalinės muzikos poreikio išsivystymo stadijoje įvyksta gilus estetinių žinių, meno kūrinių vertybinių kriterijų prasiskverbimas asmenybės santykiuose su muzika“ (Pečeliūnas, 2003, p. 20–21). Taigi dainavimas, kaip muzikinė-estetinė veikla, daro įtaką asmenybės ugdymui. Kiti autoriai taip pat pabrėžia vokalinės raiškos ir vokalinio ugdymo multifunkcionalumą: E. Velička (1995) išvelgia tobulėjimą **fiziologiniu, psichologiniu ir etiniu požiūriu**; G. F. Welch (2006a) išskiria vokalinio ugdymo **fizinius, psichologinius, socialinius bei pedagoginius** aspektus.

Vokalinis ugdymas įgyja ypatingą svarbą ir prasmę jaunesniame amžiuje, kai dar tik formuojasi asmenybė, ugdomi gebėjimai, įgūdžiai, atsiranda tam tikra vokalinių ir muzikinių žinių bazė. R. Pečeliūnas (2003) tvirtina, kad tiek pats dainavimas, tiek įgytos muzikinės žinios lavina vaikų protinius gebėjimus, o tinkamai organizuotas dainavimas turi teigiamą įtaką fiziniam vaiko vystymuisi. Vokalinis ugdymas svarbus savo **integracine funkcija**, nes padeda sujungti ne tik įvairius muzikos pamokos

elementus – natų pažinimą, solfedžiavimą, muzikos klausymą, įtvirtinti teorinę medžiagą ir bendrojo lavinimo dalykų temas, tačiau gali tapti efektyvia priemone mokant ir kitų bendrojo ugdymo dalykų, pvz., užsienio kalbų (Ilčiukienė, 2008).

Išskirtinos vokalinio ugdymo funkcijas, kurios sudaro sąlygas visapusiškos asmenybės raidai ir yra susijusios su plačiu fiziologinių ir psichinių procesų spektru:

1. **Emocinio, vertybinio, estetinio ugdymo funkcija** – tai jausmų, emocijų, nuotaikų kaitos, užfiksuotų poetiniame ir muzikiniame tekstuose, suvokimas, įsisavinimas ir perteikimas; emocijų išgyvenimų žadinimas ir gilinimas (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003; Pečeliūnas, 2003). Čia ypač pabrėžtinas teigiamų emocijų ir išgyvenimų sukėlimas, taip pat empatijos ugdymas per *emocinį* vokalinės muzikos išgyvenimą (Стоянова, 1996; Pečeliūnas, 2003). Emocinis lygmuo – neatskiriamas vertybių struktūros komponentas (kaip ir pažinimo lygmuo). Anot R. Vasiliausko (2005), jis laikomas tokiu svarbiu, kad vertybės dažnai apibrėžiamos kaip „individo betarpiškos emocinės reakcijos“ (p. 13). Vadinasi, emociniai išgyvenimai, patiriami vokalinės raiškos procese, atliekant dainą ar kitą vokalinį kūrinį, yra *vertybių* sistemos kūrėjai, turintys sąsajų ir su doroviniu bei estetiniu besimokančiojo ugdymu (Jareckaitė, 2009; Girdzijauskas, 2010; Gerulis ir kt., 2011). Vokalinio kūrinio teksto prasminis suvokimas, poetinio vyksmo analizė, jų siejimas su muzikiniu kontekstu, šių procesų išgyvenimas, panaudojant jutiminę patirtį, atsiskleidžia kaip *estetinė* raiška (Pečeliūnas, 2003; Rinkevičius, 2002; Jareckaitė, 2009).

2. **Psichinių procesų aktyvinimo ir mentalinių gebėjimų ugdymo funkcija** – loginio, žodinio, garsinio pasaulio suvokimo plėtra (Pečeliūnas, 2003; Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003; Kleinerman, 2007; Slottje, 2010); mąstymo, vaizduotės, atminties, dėmesio, kūrybingumo (Reynolds ir kt., 2004), pasitikėjimo savimi ugdymas (Pečeliūnas, 2003), individo nuotaikos gerinimas (Unwin ir kt., 2002; Kreutz ir kt., 2004).

3. **Socializavimosi skatinimo funkcija** veikia per bendravimo ir komunikacijos gebėjimų bei įgūdžių ugdymą, verbalinio ir neverbalinio bendravimo būdų įsisavinimą; socializacinė vokalinės raiškos reikšmė – ryšių tarp žmonių užmezgimo facilitacinė funkcija, bendrumo, solidarumo jausmo kūrimas (Rinkevičius, 2002; Kisielytė-Sadauskienė, 2001, 2003; Slottje, 2010).

4. **Etninės patirties ir tautinio identiteto suvokimo ugdymo funkcija**, besireiškianti tautinio paveldo tąsa, tradicijų saugojimu ir perdavimu naujoms kartoms, savęs suvokimo kaip tautos, bendruomenės dalies skatinimu (Velička, 1995; Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, 2010; Rinkevičius, 2002).

5. **Fizinio kūno pažinimo funkcija** atsiskleidžianti per mokymąsi pažinti savo kūną, jame vykstančius fiziologinius procesus ir tiesioginį sveikatinimą: stiprinami

kvėpavimo organai, balso aparatas, tonizuojami abdominaliniai raumenys, stimuliuojama kraujotaka (normalizuojamas kraujo spaudimas, kas daro poveikį kardiologinei sistemai), vyksta vadinamasis *vidinis masažas*, kuris reikšmingas visoms vidaus organų sistemoms, stiprinama imuninė sistema (Slottje, 2010; Кацєр, 2005; Kačiušytė-Skramtai, 2005; Pečeliūnas, 2003); aktyvinama artikuliacinio aparato ir klausos sistemos veikla (Ilčiukienė, 2008); sprendžiamos balso aparato, kalbos sutrikimų ir logopedinės problemos, pvz., mikčiojimo ir rinolalijos (Kačiušytė-Skramtai, 2005; Baliliūnienė, Markevičienė, 2006); gydamos plaučių ligos (Cheng, 2013), išryškinamos balso tembro savybės, plečiamas diapazonas, didinama balso aparato ištvermė, o tai turi reikšmę vokalinei raiškai, kalbėjimo išraiškingumui ir įtaigai bei balso aparato ligų prevencijai (Pečeliūnas, 2003; Rinta, Welch, 2008; Кацєр, 2005).

6. Terapinė funkcija – vokalinė raiška tampa tarpininku, instrumentu, koreguojant psichinius ir fizinius sutrikimus, pvz., sutrikusio intelekto, afazijos ir kt. atvejais (Oaklander, 2007; Pečeliūnas, 2003; Vilkelienė, 2007a, 2007b, 2011, 2013).

7. Muzikinio ugdymo funkcija – klausos (vokalinės ir muzikinės), muzikinės atminties, muzikinės raiškos, muzikinio mąstymo, muzikinės kultūros plėtra (Кацєр, 2005; Rinkevičius, 2002). Šią funkciją vokalinė raiška ir vokalinis ugdymas atlieka be jokių papildomų priemonių, nes balso aparatas – tai instrumentas, esantis visada kartu su asmeniu ir gali būti naudojamas net tuo atveju, jei dainuojantysis nepažįsta muzikinio rašto ar nemoka groti instrumentu (Girdzijauskienė, 2003), todėl vokalinei raiškai būdingas ypatingas betarpiškumas ir aktualumas situacijai.

Vokalinė raiška buvo ir yra svarbi žmonijos būties dalis, aktuali nepriklausomai nuo lokalizacijos ir laiko. Vokalinė raiška tapdavo pagrindu, kuriuo mąstytojai grindė savo ugdymo koncepcijas. Jos poveikis naudotas dvasinio tobulėjimo tikslais ir net fizinio kūno fiziologiniams procesams veikti. Vokalinė raiška apibrėžiama kaip bendravimo su išoriniu pasauliu instrumentas, stiprinantis asmeninį, tautinį, kultūrinį identitetą, asmeniui esanti kaip natūrali saviraiškos priemonė ir forma, ugdanči visapusišką asmenybę psichologiniu, etiniu požiūriu ir fiziškai ją sustiprinanti bei padedanti socializuotis. Vokalinė raiška ir vokalinis ugdymas yra glaudžiai persipynę ir vienas nuo kito priklausomi procesai, konverguojantys su muzika, poezija, vaidyba ir kt. bei pasižymintys multifunkcionalumu.

1.2. Muzikos mokytojų vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai muzikinio ugdymo kontekste

Vokalinis ugdymas yra svarbus visavertės ir brandžios asmenybės formavimosi pagrindas, todėl *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2008) ir *Vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2011) dainavimas šalia grojimo ir kūrybos yra viena iš trijų (aukštesnėse klasėse dar ir šalia pasirodymo – viena iš keturių) muzikinės raiškos sričių. Jis išskiriamas kaip atskiras muzikinio ugdymo komponentas. Apibrėžiama, kokius konkrečius dainavimo gebėjimus ir įgūdžius privalo įgyti mokinys tiek pradinio ugdymo laikotarpiu, tiek baigiant mokyklą. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2008) taip pat pabrėžiama, kad muzikos pedagogas turi būti įgijęs reikiamą muzikinę kompetenciją, kurios svarbia sudedamąja dalimi išskiriamama išlavinta vokalinė klausa.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) ir *Vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2011) nurodoma, kad mokinys turi būti įgijęs visą kompleksą kokybiškų vokaliųjų įgūdžių. Programose pateikiamose mokinių pasiekimų, jų ugdymo gairių, turinio apimtys ir pasiekimų lygių požymių lentelėse tiksliai ir aiškiai apibrėžiama, kokius vokaliuos gebėjimus ir įgūdžius mokiniai turi įgyti kiekvienoje klasėje. Iš mokinio tikimasi, jog jis gebės perteikti dainos nuotaikas (balsu ir kūno raiška), tiksliai intonuoti, taisyklingai kvėpuoti, ritmiškai skanduoti paskirus žodžius ir dainos tekstą, laikysis reikiamo tempo. Visa tai atliks natūraliai ir išraiškingai, gebės tai daryti ir grupėje, ir pavieniui. Įsiliedamas į vokalinę raišką grupėje, mokinys gebės girdėti ir derinti savo balsą prie kitų, drauge pradės ir užbaigs vokalinį kūrinį. Taip pat siekiama laipsniškai plėsti mokinio balso diapazoną, kartu su mokytoju (o vėliau vienas) jis dainuodamas vokalinį kūrinį turėtų atlikti ostinatinio pobūdžio antrą balsą (mokomasi girdėti dvibalsę faktūrą) bei perteikti nurodytus interpretacinius ženklus (pvz., *forte* – *piano*; *legato* – *staccato* ir kt.).

Aukštesnėse klasėse tai derinama, kartu aptariant savo vokalinę raišką, taikant mokytojo nurodytas dainavimo mokymosi strategijas, numatant tobulinimosi būdus. Laukiama, kad mokinys taikys žinomas raiškos priemones, sudarys interpretacinį dainos planą ir kontroliuos mokymosi procesą, nusakys savo sėkmę ir sunkumus vokalinėje veikloje, įsiklausys ir mokysis dainavimo iš draugų bei profesionalių atlikėjų, apibūdins savo balso ypatumus, iš klausos mokės pritaikyti antrą balsą liaudies dainoms ir iš natų tiksliai perskaitys dainos melodiją. Mokinys turėtų gebėti paaiškinti įvairių faktūrų atlikimo ypatumus (kanonas, sutartinė, daina, lydima akompanimento ir kt.). Turi būti

nuosekliai pereinama prie taisyklingo garso formavimo, nuolat atliekami kvėpavimo ir vokaliųjų įgūdžių lavinimo pratimai. Programų sudarytojai iš mokinio tikisi išraiškingo ir tinkamo frazavimo, pagrindinės dainos minties, dramaturgijos supratimo. Ugdymo procese naudojamų vokaliųjų kūrinių repertuaras turi apimti įvairesnės stilistikos dainas – lietuvių liaudies (vaikų, darbo ir kalendorines dainas) ir autorines dainas, kanonus, sutartines. Rekomenduojama suplanuoti pasirodymus klasės ir mokyklos renginiuose, juose dalyvauti, tam pasirinkti, atitinkantį dainos stilių, kostiumą.

Ugdymo plėtotės centro parengtose *Muzikos dalyko pagrindiniam ugdymui metodinėse rekomendacijose* (2009) pateikiama ir laipsniška bei nuosekli vokaliųjų gebėjimų ugdymo perspektyva (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Vokaliųjų gebėjimų ugdymo perspektyva

Laikotarpis	1–4 klasės	5–6 klasės	7–8 klasės	9–12 klasės
Gairės	Vokaliųjų įgūdžių (vokalinės klausos, taisyklingo kvėpavimo, garso formavimo ir laikysenos, pulsacijos pojūčio) lavinimas ir diapazono plėtra; natūralaus išraiškingumo siekis	Vokaliųjų įgūdžių ir diapazono plėtra. Intonacijos švarinimas. Sąmoningas išraiškingumas	Tiksli intonacija. Sąmoningas vokaliųjų įgūdžių ir išraiškos priemonių taikymas dainuojant. Interpretacinė veikla. Repavimas (<i>mutacijos</i> laikotarpis)	Tiksli intonacija, stilingas dainavimas. Autentiškas dainos interpretavimas

Pagal Muzikos dalyko pagrindiniam ugdymui metodines rekomendacijas, 2009

Tam, kad mokinys įgytų kokybiškus vokaliuosius įgūdžius, specialiai pritaikyti ir muzikos vadovėliai. E. Balčyčio (2003) teigimu, 1999–2002 metų 5–10 klasės vadovėliuose iš viso buvo pateikiama apie 800 įvairaus turinio ir sudėtingumo vokaliųjų kūrinių.

Išanalizuotuose dokumentuose vokalinio ugdymo aprašymai labai išsamūs. Besimokančiojo pasiekimai vokalinio ugdymo srityje turėtų būti pakankamai išvystyti ir gilūs savo turiniu, taip pat apimti labai platų spektrą (nuo pradinio siauro diapazono paprastos dainelės intonavimo iki kostiuminio vokalinio pasirodymo bendruomenei), vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių ugdymas turi būti išdėstytas per visą mokymosi mokykloje laikotarpį.

Vadinasi, muzikos mokytojas, siekdamas įgyvendinti Lietuvos švietimo dokumentuose numatytus reikalavimus ir tinkamai ugdyti mokinius vokalinėje srityje, turi būti

įgijęs ne atsitiktinį, o gilų ir visavertį vokalinių išprusimą bei vokalinio muzikavimo patirtį. A. Darafėjienė (1998) pastebi: „Mokiniai daugiausia dainų išmoka ir įgūdžių įgyja mėgdžiodami mokytoją, todėl šis turi dainuoti aiškiai, emocionaliai, raiškiai, balsas turi skambėti be didelio rezonanso, be vibrato ir be jėgos. Jis turi būti lankstus ir malonus. Gražus balsas – tai ir tikslus intonavimas, ir meniškai padainuota daina“ (p. 4). Tik kompetentingas mokytojas gali plėtoti mokinių kompetencijas (Martišauskienė, 2009), taigi muzikos mokytojas privalo pasižymėti itin išplėtotomis dalykinėmis kompetencijomis. Mokslininkų tyrimų duomenys rodo, kad situacija šiuo klausimu sudėtinga. Nustatyta, kad net trečdalis pradinį klasių mokytojų (dažniausiai jie veda ir muzikos pamokas) pripažino, kad jiems nepakanka turimų vokalinių įgūdžių, o dalis mokytojų bando perteikti žinias, ugdyti vokalinius gebėjimus ir įgūdžius, patys nemokėdami teisingai naudotis balso aparatu, net neintonuodami garsų (Abramauskienė, 2004). Toks mokytojas stengiasi išvengti veiklos, kuriai atlikti trūksta kompetencijos, taip formuodamas ir besimokančiųjų požiūrį į vokalinių ugdymą. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros tyrimas (Meninio ugdymo pamoka..., 2012), vykdytas 2007–2010 m., ir išorinio vertinimo metu stebėtos meninio ugdymo pamokos (daugiausia stebėta muzikos pamokų – 36 proc.) rodo, kad meninio ugdymo (taip pat ir muzikos) mokytojų kompetencijos nėra pakankamos. Išvadose pabrėžta, kad beveik visų stebėtų meninio ugdymo pamokų struktūra buvo tradicinė, vyravo žinių perteikimas, atkartojimas, svarbiausias pamokos veikėjas buvo mokytojas, metodai retai buvo parenkami, atsižvelgiant į mokinius (jų poreikius, amžių, gebėjimus ir mokymosi stilių), t. y. neindividualizuojami, retai sudaromos sąlygos ugdytis mokinių kūrybingumui, originalumui, iniciatyvumui, vyravo akademiškas mokymas. Prasčiausia pamokų kokybė nustatyta aukštesnėse – 7–10 klasėse. Rekomendacijose akcentuota būtinybė atkreipti dėmesį į meninio ugdymo (taip pat ir muzikos) mokytojų rengimą ir jų kvalifikacijos tobulinimą.

R. Girdzijauskienė ir S. Rimkutė-Jankuvienė (2011), tyrusios 150 muzikos pamokų muzikines veiklas ir struktūrines pamokos dalis, pastebi, kad „muzikos pamokose vyrauja scientistinė ugdymo samprata, t. y. orientuojamasi į žinių įsiminimą ir atkūrimą. Lyginant tyrimo duomenis pagal mokinių klases, konstatuojama, kad, mokiniams augant, mažėja dėmesys muzikinių gebėjimų ugdymui, daugiau laiko skiriama muzikos analizei, naujos informacijos teikimui, jos kartojimui, kontrolei“ (p. 131). Taip pat pastebėta, kad aukštesnėse klasėse ypač mažėja dėmesys kūrybiškam muzikos atlikimui (dažniausiai dainavimui). Vyresnių mokinių (9–12 klasių) retai prašoma įsijausti į muzikos nuotaiką, perteikti savo santykį (tai pastebėta tik 18 proc. muzikos pamokų), panaudoti tinkamas muzikos išraiškos priemones (fiksuoja 12 proc. muzikos pamokų), siūlyti savitą muzikos atlikimo variantą (10 proc.), sieti muzikos atlikimą su

savo patirtimi bei įvairiomis aplinkybėmis (18 proc.), suvokti atliekamo muzikos kūrinio pagrindinę mintį (22 proc.), paaiškinti, kokiomis muzikos išraiškos priemonėmis galima ją įgyvendinti (2 proc.). Taigi kokybiškai svarbūs muzikinės veiklos aspektai daugiau nei $\frac{3}{4}$ muzikos pamokų nėra akcentuojami, ypač jei tai susiję su vokaline raiška.

A. Girdzijauskas (2010, p. 11), tirdamas ryšius tarp muzikinės veiklos ir dorovinės mokinių kultūros, nustatė, kad mažiau nei pusė tyrime dalyvavusių aukštesniųjų klasių mokinių per muzikos pamoką išdrišta reikšti savo jausmus ir jaučia, kad muzikos mokytojas žiūri į juos kaip į asmenybę. V. Jucevičiūtės (2005, p. 141–145) tyrimas atskleidė, kad daugiau kaip pusė (54 proc.) vyresniųjų paauglių kaip dažniausią emocinę būseną, patiriamą muzikos pamokoje, nurodė nuobodulį ir abejingumą. J. Abramauskienė ir S. Judickaitė (2009, p. 101–102), tirdamos pradinį klasių mokinių muzikinio ugdymo situaciją, nustatė, kad pradinį klasių mokiniai muzikos pamokose, ypač vedamose mokytojų dalykininkų, deklaruoja dažnai patiria neigiamas emocijas, atsirandančias dėl neetiško pedagogų elgesio, todėl teigė šių pamokų nemėgstantys. A. Rauduvaitės (2007, p. 75) tyrimo rezultatai rodo, kad tik daugiau kaip trečdalis jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų (35,6 proc. berniukų ir 37,7 proc. mergaičių), besimokančių 2–4 klasėse (kuriems vokalinis ugdymas pagal ugdymo bendrąsias programas ypač rekomenduojamas), dainavimą išskiria kaip reikšmingiausią veikseną. Taigi ribotos muzikos mokytojo kompetencijos – ir dalykinės, ir bendrosios – gali būti viena iš priežasčių, sudarančių sąlygas muzikos pamokose jausti emocinį diskomfortą, nemėgti muzikinių veiklų ir formuoti atsainų besimokančiųjų požiūrį į muzikos pamoką ir vokalinį ugdymą.

Besimokantieji bendrojo ugdymo institucijose, per muzikos pamokas daugiausia susidurdami su žinių reproduktivumu, formaliu muzikos teorijos atkartojimu, muzikos mokytojo nekompetencija vokalinėje srityje, neturi galimybių išsiugdyti vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių, nesiekia įsijungti į neformalųjį ugdymą (dainavimą kaip pirmąjį pasirinkimą nurodė 5,99 proc. 5–11 klasių mokinių (Ruškus ir kt., 2009, p. 24–25) bei patobulinti savo vokaliuosius gebėjimus. S. Jareckaitės (2009, p. 83) atlikto tyrimo metu tik 29,2 proc. merginų ir 1,9 proc. vaikų nurodė, kad norėtų dainuoti chore, 75,0 proc. vaikų ir 25,5 proc. merginų jokiam chore nedalyvavo visų mokykloje praleistų metų laikotarpiu. A. Petrauskas (2011) pažymi, kad per paskutinius 20 metų chorų skaičius sparčiai mažėja. Lietuvoje yra apie 1300 vidurinių mokyklų, jose yra tik apie 25 mišrius choras, kuriuose dainuoja vaikinai (pvz., Kaune liko tik 3 mišrūs gimnazijų chorai). R. Gudelio (2009) duomenimis, nuo XIX a. pabaigos iki Pirmojo pasaulinio karo Lietuvoje veikė apie 150 bažnytinių chorų, o visas chorų skaičius galėjo siekti apie 170, nes dar veikė apie 20 pasaulietinių chorų. Lietuva ir berniukų chorų skaičiumi žymiai nusileidžia kitoms Baltijos šalims, pvz., Estijoje beveik kiekviena mokykla turi

berniukų choras – jų priskaičiuojama keli šimtai, Latvijoje berniukų chorų yra apie 80, o Lietuvoje prieš kelerius metus bebuvo likę 7 berniukų chorai (Liausa, 2005).

Nepakankamos muzikos mokytojo kompetencijos, neišugdyti jų vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai gali tapti demotyvuojančiais veiksniais, kurie įsuka ydingą ratą – mokiniai nejaučia susidomėjimo muzikos pamokoje, nesiekia plėtoti savo vokaliųjų galimybių nei mokykloje, nei už jos ribų, tačiau tokie mokiniai vis dėlto gali pasirinkti muzikos mokytojo profesiją. R. Vitkausko ir Z. Rinkevičiaus (2007) atlikto tyrimo metu gauti duomenys rodo, kad dainavimą kaip prioritetą muzikos pamokoje pasirinktų mažiau nei 20 proc. būsimųjų muzikos mokytojų, taigi naujos kartos mokytojų. J. Lasauskienės (2007) tyrimo rezultatai atskleidė, kad, remiantis būsimųjų muzikos mokytojų dalykinės kompetencijos raiškos ir įsivertinimo duomenimis, meniškas muzikavimas balsu solo ir ansamblyje, taip pat gyvas atlikimas būsimiesiems muzikos mokytojams nėra reikšmingas per muzikos pamokas. Vadinas, net pasirinkusieji muzikos mokytojo kelią, tačiau mokykloje nesuvokę vokalinio ugdymo svarbos, būsimieji pedagogai ne visada per trumpą studijų laiką (palyginti su mokykloje praleistais metais) sugeba pakeisti savo požiūrį ir pasisemti žinių, išugdyti vokaliuosius gebėjimus, įgūdžius ir pasiekti reikiamo lygio kompetencijas, laiduosiančias sklandų jau kitos kartos ugdymo procesą.

Siekiant išsiaiškinti, kodėl muzikos mokytojų kompetencijos nėra pakankamos, kad mokiniams laiduotų žinių, gebėjimų ir įgūdžių, numatytų švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose, įgijimą, priešasčių reikėtų ieškoti ir būsimųjų muzikos mokytojų rengimo studijų programose. Lietuvoje šiuo metu muzikos mokytojų rengimo pirmos pakopos universitetines studijų programas vykdo Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuvos muzikos ir teatro akademija, Klaipėdos universitetas, Šiaulių universitetas, Vytauto Didžiojo universitetas. Būsimųjų muzikos mokytojų rengimo studijų programos yra sudarytos, remiantis Lietuvos¹³ ir Europos Sąjungos¹⁴ švietimą reglamentuojančiais dokumentais, kurie nustato pedagoginių studijų apimtį – kreditų skaičių, teorinės ir praktinės dalių apimtį ir santykį, kurios lemia nustatytų žinių ir supratimo įgijimą, gebėjimų ir vertybių ugdymą, studento savarankiško darbo ir kontaktinių valandų su dėstytoju kiekį, pasirenkamų dalykų skaičių, vieno ar dviejų kryptų kvalifikacijos laipsnių suteikimo tvarką, programos dalykų skaičių per semestrą, tinkamą studijuojamų dalykų tikslų ir turinio dermę, studijų metodų, reikalavimų stojantiems sąsają su studijų programos

¹³ Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas (2000), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011), Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas (2009), Pedagogų rengimo reglamentas (2012), Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007), Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas (2010).

¹⁴ Bolonijos deklaracija (Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai..., 2005), Dublino aprašai (Shared 'Dublin' descriptors..., 2004), Veiksmų programa mokymosi visą gyvenimą srityje (2006), Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001).

tikslais, apibrėžiama pedagoginio ir mokslinio personalo kvalifikacija, materialioji studijų bazė. Vis dėlto šie dokumentai detaliai ir tiksliai nenurodo, kokių žinių, gebėjimų ir įgūdžių (taip pat ir vokalinį) turi būti įgiję šių studijų programų absolventai.

Tarp švietimą reglamentuojančių dokumentų išskirtinas *Pagrindinės mokyklos muzikos mokytojo rengimo standartas* (2008), kuriame nurodoma, kad būsimasis muzikos mokytojas, ugdydamas praktinius muzikavimo įgūdžius dainavimo metu, turi lavinti balsą, dainuoti iš klausos ir iš natų, taikyti asmeninius kūrybinius muzikavimo (dainavimo) ir muzikinės kultūros įgūdžius. Jo kompetencija šalia kitų komponentų (dirigavimo, instrumento valdymo ir kt.) vertinama atsižvelgiant į vestą dainavimo veiklą pagal muzikinio ugdymo didaktinius reikalavimus, pademonstruotus asmeninius vokalius įgūdžius. *Pagrindinės mokyklos muzikos mokytojo rengimo standarte* (2008) pabrėžiama, kad pagrindinės mokyklos muzikos mokytojo darbui reikalingi tokie bendrieji gebėjimai: atsakingumas, organizuotumas, kūrybingumas, savarankiškumas, priimant sprendimus, komandinis darbas, taktiškumas, tolerantiškumas. Aptartuoju dokumentu remiasi aukštosios mokyklos, rengiančios pagrindinės mokyklos muzikos mokytojus ir vykdančios studijas pagal neuniversitetinių studijų programas. Šis dokumentas, nors ir labai lakoniškai, apibrėžia būtinus įgyti vokalius gebėjimus ir įgūdžius. Aukštosios universitetinės mokyklos neprivalo vadovautis šiuo standartu, todėl jų vykdomų studijų programų turinio esmė yra priklausoma nuo programų sudarytojų kompetencijų ir universitetų požiūrio į ruošiamą specialistą.

Ankstesnių metų tyrimai atskleidžia, kad vokalinis ugdymas sudarydavo didelę būsimųjų muzikos mokytojų studijų programų plano dalį. S. Jareckaitės (2003, p. 24–32) analizė rodo, kad Klaipėdos universitete 1974–1999 m. vokalinio chorvedybinio ugdymo dalis sudarė 53 proc. studijų programos apimtį. Autorė (Jareckaitė, 2001) pabrėžia, kad vokalinis-chorvedybinis rengimas 1972–1992 m. laikotarpiu dominavo ir ryškėjo šios krypties dalykų gausėjimo tendencijos. E. Balčytis (2004, p. 34–41), lygindamas Klaipėdos universiteto, Šiaulių universiteto, Vilniaus pedagoginio universiteto ir Lietuvos muzikos ir teatro akademijos Kauno fakulteto muzikos mokytojų rengimo studijų programas, nurodo, kad chorvedybos ir vokalinio ugdymo dalykai užėmė nuo 45 proc. iki 63 proc. visų auditoriniam darbui skirtų valandų. 2012–2013 m. m. chorvedybos ir vokalinio ugdymo dalykai (skaiciuojant kreditais) Lietuvos edukologijos universitete¹⁵

¹⁵ Studijų programa *Muzikos pedagogika* (suteikiamas kvalifikacinis laipsnis / profesinė kvalifikacija – meno pedagogikos, muzikos bakalaurs, pedagogo kvalifikacija); dalykai: *dainavimas (solo ir choro studija)*, *chorvedyba (dainavimas, dirigavimas ir choro studija)* – individualieji vokaliniai užsiėmimai integruoti į bendrą modulį. Prieiga per internetą: <http://www.vpu.lt/kmei/mk/Page.aspx?pageID=2044>.

sudarė 24 proc. visos programos, Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje¹⁶ – 26 proc., Vytauto Didžiojo universitete¹⁷ – 18 proc., Šiaulių universitete¹⁸ – 17 proc., Klaipėdos universitete¹⁹ – 26 proc. Vadinasi, chorinio dirigavimo ir vokaliniam ugdymui imta skirti žymiai mažiau laiko, o individualusis vokalinis ugdymas sulaukia dar mažiau dėmesio (išvardytuose universitetuose ilgiausias laikas, skiriamas individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimams, – 4 semestrai, o kai kuriuose iš jų laiko šiems užsiėmimams iš viso neskiriama). Kitų šalių mokslininkų (Ekici, Bilen, 2010) teigimu, individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai turėtų tęstis ne mažiau kaip 8 semestrus.

Švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose neatsispindi vienas ypač svarbus vokalinio ugdymo aspektas – muzikos mokytojas turi suvokti ir prisiimti atsakomybę už mokinio balso aparato sveikatą. Vokalinio ugdymo metu neatsakingai parinkti balso aparato naudojimo būdai, taikomi ugdymo metodai, neįvertintas krūvis, netinkamas repertuaras, t. y. neteisingas darbas su besimokančiųjų balsais, lemia balso aparato sveikatos problemas ir vokalinius sunkumus suaugus, o defektų taisymas, įsisenėjusių įpročių koregavimas ar net balso aparato gydymas užima daug laiko ir ne visada būna sėkmingas. „Vaikų balsus reikia nuolat atidžiai stebėti – tai labai profesionalaus patyrusio dėstytojo, ne eksperimentatoriaus, darbas. Dar blogiau, kai vaikus dainuoti moko visiškai neturintys reikiamų profesinių žinių žmonės. <...> Lavinti jaunus balsus turi geriausiai vokalą išmanantys pedagogai, o ne bet kuris, turintis muzikinį išsilavinimą“ (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003, p. 35). Mokslininkai, tyrėjai, vokalo pedagogai ir gydytojai foniatrai (Левидов, 1939; Сеффер, 1996; Гарсия, 1956; Sadauskienė, 2004; Baliliūnienė, Markevičienė, 2006) nurodo tokias problemas, atsirandančias dėl neteisingo vokalinio ugdymo: nuvargęs balso aparatas, balso aparato įvaržos, balso tembro pakitimai (nosinis, gerklinis balso atspalvis, balso

¹⁶ Studijų programa *Bendroji muzikos didaktika* (suteikiamas kvalifikacinis laipsnis / profesinė kvalifikacija – meno pedagogikos bakalauras, pedagogo kvalifikacija); dalykas: *dainavimas* – vyksta individualusis vokalinis ugdymas. Prieiga per internetą: <http://lmta.lt/lt/bendroji-muzikos-didaktika-1>.

¹⁷ Studijų programa *Muzikos pedagogika* (suteikiamas kvalifikacinis laipsnis / profesinė kvalifikacija – meno pedagogikos bakalauras, pedagogo kvalifikacija); nenurodoma, kad vykėtų individualieji vokaliniai užsiėmimai. Prieiga per internetą: <http://www.vdu.lt/lt/study/program/subject/194>.

¹⁸ Studijų programa *Muzika* (suteikiamas kvalifikacinis laipsnis / profesinė kvalifikacija – meno pedagogikos, muzikos bakalauras, pedagogo kvalifikacija); dalykai: *meno kolektyvų studija ir vokalinis ugdymas 1–2* (individualieji vokaliniai užsiėmimai integruoti į bendrą modulį, nors to ir neatspindi modulio pavadinimas – tai išryškėja dalyko apraše). Dviem modulių dalykams skiriama 6 kreditai (96 val.) per kiekvieną semestrą, kiek iš jų skiriama individualiajam vokaliniam ugdymui, nepatikslinama. Prieiga per internetą: http://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_public.tinklelis?p_sand_id=3145&p_year=2012&p_lang=LT.

¹⁹ Studijų programa *Muzikos pedagogika* (suteikiamas kvalifikacinis laipsnis / profesinė kvalifikacija – meno pedagogikos, muzikos bakalauras, mokytojas); dalykas: *choro studija ir solinis dainavimas 1–4* (individualieji vokaliniai užsiėmimai integruoti į bendrą modulį). Prieiga per internetą: https://web.liemsis.lt/kuis/stp_report_ects.card_ml?p_valkod=612X14002&p_year=2011&p_lang=LT.

duslumas, atviras, šviesus, „baltas“, plokščias balso tembras, balso rėksmingumas), balso tremolas, veido grimasos, kaklo venų ir viso kūno įtampa dainuojant, bloga dikcija (balsių ir priebalsių deformacija), kraujo išsiliejimai ir fibromos ant balso klosčių, balso klosčių raumenų atrofija, negebėjimas tinkamai naudotis kalbamuoju ir dainuojamuoju balsais²⁰. D. Hughes (2010) teigia, kad vokalinis ugdymas yra daugiau nei instruktavimas dėl dainos interpretavimo, pristatymo ar atlikimo, jis reikalauja muzikinės išvalgos ir plačios erudicijos – įkūnydamas interpretacinius elementus, jis aprėpia balso aparato anatomijos, jo funkcionavimo žinias. Neatsitiktinai mokslininkai ir tyrėjai pabrėžia, kad asmenys, dirbantys vokalinio meno srityje, turi išmanyti balso prigimtį ir savybes bei fiziologines galimybes (Pečeliūnas, 2011), turėti perspektyvinio besimokančiojo balso viziją ir tam taikyti atitinkamus vokalinio ugdymo metodus ir metodikas (Perelšteinas, 1993; Argustienė, 1998). D. Hedden (2012) tvirtina, kad muzikos mokytojas turi atsakingai įvertinti daugybę veiksnių, kurie daro poveikį jų ugdytinių vokalinei raiškai, tačiau prieš tai jie patys turi būti tinkamai instrukuoti apie pedagogines strategijas, konkrečius metodus. Reikalavimus muzikos mokytojui nulemia jo profesijos paskirtis – jo, kaip ugdytojo, misija. J. Lasauskienė (2009) pažymi, kad muzikos mokytojų dalykinio rengimo Lietuvos aukštosiose mokyklose studijų programose vyrauja akademinis profesionalių muzikos atlikėjų rengimo profilis. Rengiant muzikos mokytojus buvo „pasirinktas muzikos mokytojų – choro dirigentų (net teoretikų) – specialybės variantas, artimas tuometinės Lietuvos valstybinės konservatorijos (dabar – Lietuvos muzikos ir teatro akademijos) aukštiems profesiniams reikalavimams“ (ten pat, p. 33). Takoskyros tarp būsimojo atlikėjo ir būsimojo muzikos mokytojo ugdymo nubrėžimo svarbą ir būtinybę yra pabrėžę J. Kievišas (Kievišas ir kt., 2001) ir Z. Rinkevičius (2002). Mokslininkų teigimu, tokios takoskyros atsiradimas leidžia siekti būsimojo muzikos mokytojo ugdymo nuoseklumo ir išvengti problemų, susijusių su vienu kompetencijų dominavimu kitų atžvilgiu.

²⁰ Kalbamas (kalbėjimo) ir dainuojamasis (dainavimo) balsai turi savų formavimosi proceso ypatumų. I. Kozlianinova ir E. Čarelis (2001, p. 10) teigia, kad jie yra valdomi skirtingų centrinės nervų sistemos dalių, taip pat gali skirtis tembru, diapazonu, naudojamos skirtingos gerklų padėty. V. P. Morozovas ir I. S. Makarovas (Морозов, Макаров, 2010, p. 69), apibūdindami dainuojamąjį balsą, akcentuoja keturis jo pagrindinius skirtumus – padidintą galią, didelį diapazoną, vibrato buvimą ir spektro charakteristikas (žemosios ir aukštosios dainavimo formančių buvimas lemia balso skambumą, lakumą, ryškumą ir tuo pačiu metu minkštumą, švelnumą, svorį), todėl norint atskirti šiuos du skirtingus procesus, literatūroje vartojamos dvi sąvokos: *kalbamas balsas* (angl. *speaking voice*, rus. *речевой голос*) (Kozlianinova, Čarelis, 2001; Love, 2003; Lamarche, 2009), arba *šnekamasis balsas* (Budrienė, 1998); *dainuojamasis balsas* (angl. *singing voice*, rus. *певческий голос*) (Kozlianinova, Čarelis, 2001; Rinkevičius, 2002; Grigienė, Lasauskienė, 2012; Love, 2003; Lamarche, 2009), arba vokalinis balsas (Budrienė, 1998).

Per paskutinį dešimtmetį švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ir mokslininkų darbuose dėmesys, skiriamas mokytojo kompetencijoms, buvo ypač didelis. Įvairiuose Lietuvos ir Europos Sąjungos norminiuose dokumentuose mokytojo kompetencijos buvo skirtingai apibrėžiamos ir skirstomos (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Mokytojo kompetencijų modelių suvestinė

Pedagogų rengimo koncepcija (2004)²¹	Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams. Projektas (2004)	Bendrieji europiniai principai mokytojų kompetencijoms ir kvalifikacijoms (2005)²²	Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)	Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas (2010)	Tuning: Europos švietimo struktūrų suderinimas (2010)²³
Bendroji kultūrinė kompetencija	Bendrakultūrinės kompetencijos	Funkcinės kompetencijos	Bendrakultūrinė kompetencija	Bendrosios kompetencijos	Bendrosios kompetencijos (instrumentinės, tarpasmeninės, sisteminės)
Dalykinė kompetencija	Perkeliamosios kompetencijos	Kognityvinės kompetencijos	Bendroji kompetencija	Funkcinės kompetencijos	Dalykinės kompetencijos
Pedagogo profesinė kompetencija	Bendrosios pedagoginės kompetencijos	Asmeninės kompetencijos	Profesinė kompetencija	Pažintinės kompetencijos	
	Specialiosios pedagoginės kompetencijos	Etinės kompetencijos	Specialioji kompetencija		

²¹ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymu Nr. V-54 dokumentas paskelbtas netekusiu galios.

²² Šis modelis (angl. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*) detalai nagrinėjamas *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaitoje* (2006), Lietuvos švietimo sistemoje jį integruoja ir jo pagrindu tyrimus atlieka mokslininkai edukologai: V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė (2006), E. Martišauskienė, M. Gaigalienė (2007), E. Martišauskienė (2008b, 2010) ir kt.

²³ Šis modelis (angl. *Tuning Educational Structures in Europe Project*) įtvirtintas Europos Komisijos projektu (*Tuning: Europos švietimo struktūrų suderinimas...*, 2010; *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles...*, 2010), juo remiasi ir Lietuvos mokslininkai bei tyrėjai: T. Bulajeva, A. Jakubė, D. Lepaitė, M. Teresevičienė, V. Zuzevičiūtė (2011), R. Rimšaitė, V. Umbrasienė (2011) ir kt.

Pati kompetencijos definicija šiuose dokumentuose taip pat šiek tiek skirtingai aiškinama. Išsamiausiai ji apibrėžiama taip: *kompetencija* – dinamiškas žinių, gebėjimų, įgūdžių, vertybių ir požiūrių derinys, leidžiantis tinkamai atlikti veiklą (Tuning: Europos švietimo struktūrų suderinimas..., 2010; A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles..., 2010).

Švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose pedagogo kompetencijų modeliuose priklausomai nuo sudarytojų požiūrio kaip svarbiausi akcentuojami skirtingi mokytojo kompetencijų komponentai. Vis dėlto kompetencijų struktūra pernelyg apibendrinama, nes pritaikoma visų sričių mokytojams, ji nepakankamai atskleidžia mokytojo darbo paskirtį (Martišauskienė, 2008b), o *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas* (2007), net reglamentuodamas mokytojo profesinės veiklos pagal įvairias programas kompetencijų grupes, gebėjimus ir įgūdžius, taip pat neaktualizuoja pavienių dalykų mokytojų gebėjimų specifikos (Girdzijauskienė, 2008). Muzikos mokytojo kompetencijas (žinias, gebėjimus, įgūdžius) apibrėžiančio reglamento ar standarto, pritaikyto aukštųjų universitetinių mokyklų studijų programoms, nėra sukurta (Lasauskienė, Rauduvaitė, 2013), todėl siekiant išsamiau ir detaliau suvokti muzikos mokytojo kompetencijas svarbu remtis mokslininkų išvadomis ir rekomendacijomis, susijusiomis su muzikos mokytojo kompetencijų tobulinimu.

Kompetencijų turinį daugiausia išreiškia funkciniai gebėjimai atlikti tam tikrą veiklą (Martišauskienė, 2008b). Šie gebėjimai, nors ir nebūdami vieninteliais kompetencijos komponentais, vis dėlto šalia žinių yra ta dalis, kurią galima išmatuoti ir įvertinti. D. K. Taabelis (1980), atlikęs tyrimą, apibrėžė muzikines ir ugdymo kompetencijas, jas detalai atskleisdamas per 110 gebėjimų. Remdamasis ankstesnio savo tyrimo rezultatais, šis mokslininkas (Taebel, 1990) akcentavo, kad vertinant muzikos mokytojo kompetencijas dėl šios profesijos specifiškumo reikia ypatingo dėmesio, o vertinant bendrąsias kompetencijas svarbu atsižvelgti ne tik į asmens verbalinę raišką, bet ir į neverbalinį elgesį. D. J. Teachoutas (1997), D. Rohwer, W. Henry (2004) veiksmingam muzikos mokytojo darbui kaip ypač svarbias įvardijo 3 gebėjimų kategorijas: ugdytojo gebėjimus (angl. *teaching skills*), asmenines charakteristikas (angl. *personality characteristics*) ir muzikinius gebėjimus (angl. *musical skills*). Lietuvos mokslininkai (Lasauskienė, 2010; Lasauskienė, Rauduvaitė, 2013), siekdami išsamiau apibūdinti muzikos mokytojo kompetencijas, susieja veiklos sritis, kompetencijas ir studijų rezultatus.

Atsižvelgiant į įvairius mokytojų kompetencijų grupavimo modelius (žr. 2 lentelę) ir mokslininkų (Šečkusienė, 2008; Lasauskienė, 2010; Lasauskienė, Rauduvaitė, 2013) deskripcijas, taikomas kompetencijoms ir gebėjimams susieti, muzikos mokytojo

kompetencijų skirstymą tiksliausiai galėtų išreikšti dichotominis kompetencijų modelis, išryškinantis *bendrąsias ir dalykines* kompetencijas (Tuning: Europos švietimo struktūrų suderinimas..., 2010) bei leidžiantis aiškiausiai suvokti muzikos mokytojo asmenybės (savybių, vertybių), gebėjimų, įgūdžių, žinių, jo, kaip ugdytojo, misijos ir muzikinio išprusimo dermę ugdymo procese. Bendrosioms kompetencijoms priskiriamos instrumentinės, sisteminės ir tarpasmeninės kompetencijos, kurios jungia tokius gebėjimus: gebėjimas mokytis ir dirbti *savarankiškai, bendrauti ir bendradarbiauti, atkaklumas, iniciatyvumas* (ten pat, p. 23, 57).

Išplėtotos kompetencijos muzikos mokytojui leidžia sėkmingai atlikti savo profesinius vaidmenis, kurių atsiranda vis naujų. Juos aprėpti gali tik (muzikos) mokytojas, pasirengęs kaitai, kai, anot M. Barkauskaitės ir P. Pečiuliauskienės (2007), į visumą sujungiamos kompetencijų dedamosios – pedagogo asmenybės vertybinis pasaulis, jo gebėjimai ir įgūdžiai, sudaromos sąlygos saviraiškai. Skirtingi autoriai, atsižvelgdami į aplinką, kurioje mokytojas turėtų veikti (mokykla, bendruomenė) ir kaip plačiai jis galėtų reikštis besimokančiojo gyvenime, išskiria nuo 5 iki 17 mokytojo vaidmenų (žr. 3 lentelę). Šiandien muzikos mokytojui taip pat svarbu įsisavinti naujus vaidmenis, nes jie padeda suvokti ir šiems vaidmenims atlikti reikalingą kvalifikaciją bei kompetencijas. Vis dėlto yra vaidmenų, kurie būdingi tik muzikos mokytojui. V. Matonio (2005a) nuomone, muzikos mokytojas, kaip ir visi meno srities mokytojai (Kudinovienė, Matonis, 2011), turėtų identifikuoti savo profesiją su tyrėjo, pedagogo, vadybininko, menininko, kultūros darbuotojo vaidmenimis. Šis požiūris artimas M. Räsänen (2005) meno pedagogų vaidmenų grupavimui (kultūros darbuotojas, pedagogas, menininkas, tyrėjas). J. Lasauskienė (2008) pabrėžia, kad muzikos mokytojas turi tapti tyrėju, kūrybišku ugdytoju, mokymosi organizatoriumi, partneriu, tarpininku, patarėju, galimybių kūrėju, talkininku. Anot autorės (ten pat, 2008), muziko-menininko ir muziko-pedagogo vaidmenys glaudžiai sąveikauja, ir tai lemia muzikos mokytojo edukacinės veiklos sėkmę.

Minėtų autorių įžvalgos atskleidžia vieną labai svarbią probleminę sritį, kuri kelia dideles diskusijas – tai ***muzikos mokytojo identiteto problema***. C. Wagoner (2011) teigia, kad muzikos mokytojo, kitaip nei kitų pedagogų, identiteto konstrukcija yra unikalesnė dėl muziko-mokytojo vaidmenų dualumo. Būsimieji muzikos mokytojai dažnai save identifikuoja ne su mokytojo, o su muziko (atlikėjo) vaidmeniu (Roberts, 1991a; 1991b; 2010; Bernard, 2005; Bouij, 2004). Anot C. Wagoner (2011) ir D. S. Isbell (2008), būsimųjų muzikos mokytojų identifikavimasis su muziko vaidmeniu įvyksta anksčiau nei savęs identifikavimas su mokytojo vaidmeniu. B. A. Roberts (1991a) tyrimų rezultatai rodo, kad dažnas būsimasis muzikos mokytojas atmeta mokytojo vaidmenį kartu su muzikinio ugdymo pasauliu, nes nemato „pozityvių identifikavimosi kons-

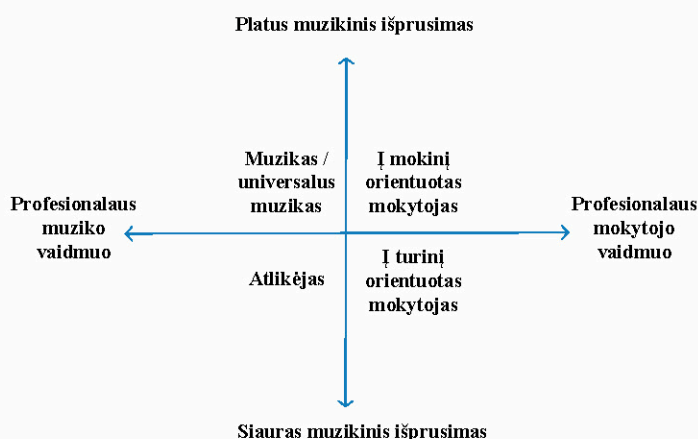
Mokytojo vaidmenų interpretacijos suvestinė

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos (2003)	MOKYTOJO VAIDMENYS			M. Teresevicienė, G. Gedvilienė (1999)
	Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos, Gairės 2003–2012 projektas (2003)	V. Tumėnienė, B. Janiūnaitė (2004)	N. Bankauskienė, G. Bankauskaitė-Šeileikienė (2006)	
1. Mokymosi organizatorius	1. Organizatorius	1. Mokymo organizatorius	1. Organizatorius	1. Organizatorius
2. Mokymosi patarėjas	2. Konsultantas	2. Konsultantas	2. Konsultantas	2. Patarėjas
3. Partneris	3. Partneris	3. Bendradarbiaujantis kolega	3. Bendradarbiaujantis kolega (mokosi ir sugeba dirbti komandoje)	3. Dalyvis
4. Mokymosi galimybių kūrėjas	4. Mokymosi padėjėjas		4. Patyręs vyresnysis draugas (padeda nugalėti klintis)	4. Padėjėjas
		4. Tyrėjas	5. Tyrėjas	5. Drąsintojas
		5. Novatorius	6. Novatorius (nuolat tobulinasi, domisi, generuoja, kuria ir diegia naujas idėjas)	6. Palaikytojas
			7. Klasės lyderis (geba daryti įtaką pozityvaus klasės psichologinio klimato formavimuisi)	7. Tyrėjas
5. Tarpininkas tarp mokinio ir šiuolaikinių informacijos šaltinių		6. Informacijos perteikėjas	8. Informacijos perteikėjas	8. Iniciatorius
		7. Socialinis pedagogas	9. Socialinis pedagogas	9. Pavyzdys
		8. Mokymosi proceso vadovas / skatintojas	10. Mokymosi procesų vadovas ir skatintojas (numato perspektyvas ir priemones tikslams pasiekti, derina mokymo ir mokymosi būdus, moko ugdytinius kaip mokytis, skatina kurybiškumą ir norą tobulėti ugdytinio pasirinktomis sąlygomis)	10. Režisierius
		9. Pokyčių tarpininkas	11. Pokyčių tarpininkas	11. Įkvėpėjas
		10. Dalyko mokytojas	12. Dalyko mokytojas	
		11. Auklėtojas (kartu bendradarbiaujantis vyresnysis draugas, klasės lyderis)	13. Auklėtojas	
		12. Metodininkas	14. Metodininkas	
		13. Katalizatorius (kartu filosofas ir klinicistas)	15. Filosofas	
	5. Mokyklos darbo vertintojas, tobulintojas			14. Vertintojas
	6. Švietimo turinio kūrėjas			15. Stebėtojas
7. Savarankiško mokinių mokymosi, kolektyvinių projektų vadovas			16. Klinicistas (organizuoja mokymąsi ir išmokimą, kuria efektyvias mokymosi strategijas, įvertina nukrypimus nuo instrukcijų, reguliuoja mokymo(ų) ir išmokimo situacijas)	
8. Įvairių neformalaus švietimo formų, socialinio darbo atlikėjas			17. Psichologas	
9. Visuomenės pilietinės kultūros ugdytojas				
10. Kultūros tradicijos perteikėjas				
11. Socialinės sanglaudos, teisingumo stiprintojas				

truktų“ (p. 45), todėl pasirenka labiau prestižinę muziko (atlikėjo) identitetą ir su tuo, jų nuomone, susijusį socialinį statusą, o įvardijamas kaip mokytojas jaučiasi stigmatizuotas. B. A. Roberts (2004) įžvelgia, kad šis identifikavimosi su muziko vaidmeniu procesas yra skatinamas iš išorės – šį požiūrį palaiko universitetinė bendruomenė ir studijų programos. Tačiau remiantis kitų autorių (Isbell, 2008; Lasauskienė, 2008; Räsänen, 2005; Matonis, 2005a) patirtimi galima teigti, kad tai ir būsimųjų muzikos mokytojų artimos aplinkos, taip pat mokyklų bei bendruomenių lūkesčiai – iš muzikos mokytojo tikimasi, kad jis bus ne tik mokytojas, bet ir menininkas-muzikas (atlikėjas).

Besimokantieji, glaudžiai susiję su vokaliniu ugdymu, anot B. A. Roberts (1991b), dar labiau nei kiti save identifikuoja su savo balsu, kuris yra jų esybės dalis, ir savo tapatybei pabrėžti renka specifines, jų balsą apibūdinančias etiketes – „tenoras“, „sopranas“, nesiidentifikuodami vien su vokalistu ar muziko vaidmeniu. Vadinas, suvokimas, kad individualusis vokalinis ugdymas yra susijęs tik su dalykine muzikos mokytojo kompetencija, o vienintelis jo tikslas – vokalinės technikos tobulinimas, turi labai gilų pagrindą ir reikalauja radikalesnių visuomenės požiūrio į muzikos mokytoją bei jo statusą pokyčių.

Pagal C. Bouij (2004, p. 7) modelį (žr. 1 pav.), atlikėjas ir į mokinį orientuotas muzikos mokytojas identiteto sektoriuose tampa antipodais. Nors autoriaus (Bouij, 2004) tyrimai rodo, kad į mokinį orientuotas muzikos mokytojas turi žemiausią statusą tarp besimokančiųjų, tačiau būtent tie, kurie orientuojasi į šį vaidmenį, dažnai yra labiau motyvuoti ir sąmoningi ugdymo procese, taigi galima teigti, kad būtent tokie būsimieji muzikos mokytojai yra siekiamybė.



1 pav. Pagrindiniai vaidmenys muzikinio ugdymo procese (pagal Bouij, 2004)

S. D. Harrison (2010) teigia, kad į būsimojo muzikos mokytojo ugdymą turėtų būti žvelgiama per tarpdalykinę prizmę, integruojant atlikėjo ir mokytojo rengimo komponentus.

Individualusis vokalinis ugdymas dėl savo specifikos – artimo kontakto su besimokančiuoju yra puiki proga įsiklausyti į būsimojo muzikos mokytojo poreikius, suvokti, kokį pagrindinį vaidmenį jis yra sau nusimatęs. Savo identiteto suvokimo kaitos procesas yra lėtas ir, kaip rodo J. Ballantyne ir kt. (2012) tyrimo rezultatai, kartais skausmingas bei keliantis sumišimą. Tad būsimajam muzikos mokytojui reikalinga pagalba, moralinis palaikymas iš jį ugdančio vokalo pedagogo, kuris galėtų lydėti besimokantįjį, R. Bernard (2005) žodžiais tariant, „individualiame tapsmo mokytoju procese“ (p. 28). Muzikos mokytojo profesija yra žymiai universalesnė ir platesnio profilio nei būsimojo muziko / atlikėjo, ir jos pagrindinis tikslas – *kitas asmuo*, t. y. mokinys, ***būsimojo muzikos mokytojo kompetencijos ir kvalifikacija tampa įrankiu ugdyti mokinį***, o būsimojo muziko / atlikėjo ugdymo specifika daugiausia koncentruojasi ***į paties besimokančiojo profesinį ir asmeninį tobulėjimą***. Taigi ugdant būsimąjį muzikos mokytoją individualusis vokalinis ugdymas yra instrumentas, kuris praktinės veiklos metu galėtų ir turėtų tapti ugdančia priemone daug didesniai kompetencijų skaičiui, nes muzikos mokytojas, skatinamas atlikti daugelį vaidmenų bei daug skirtingų funkcijų. Vadinasi, anot P. Pečiuliauskienės (2007), jis turi turėti daug skirtingų kompetencijų, taigi neapsiriboti vien siaura specializacija.

Padedant būsimajam muzikos mokytojui savo identitetą pirmiausia susieti su mokytojo, o tik po to su atlikėjo / muziko vaidmeniu, labai svarbu išlaikyti pusiausvyrą tarp šių dviejų vaidmenų, nes pastaruoju laiku pastebima tendencija, kai būsimeji muzikos mokytojai negali / nenori padainuoti (Pascale, 2003) ar pagroti instrumentu bei tampa „pasyviais muzikos vartotojais“ (Jorgensen, 2003, p. xi), tam tikslui pasiekti reikalinga tinkama strategija. Būsimojo muzikos mokytojo individualusis vokalinis ugdymas turėtų būti integruotas į bendrą būsimojo pedagogo ugdymo sistemą su aiškia kryptimi, orientuota daugiau į ugdymo „plotį“, tačiau ugdymo kokybė turi išlikti aukšto lygio. E. Velička (2007), akcentuodamas, kad muzikos mokytojas privalo turėti muzikinę klausą ir valdyti balsą bei išmanyti vaikų balso ypatumus, kalba apie muzikos mokytojo kompetencijas ir pabrėžia, kad tarp jų turėtų derėti dvi iš esmės skirtingos – pedagoginė ir muzikinė – kompetencijos. Taigi būsimasis muzikos mokytojas vokalinėje srityje turi būti įvaldęs gebėjimus ir įgūdžius, kurie derėtų su bendrojo (muzikinio) ugdymo tikslais ir uždaviniais.

M. McCarthy (2012) detalizuotuose aprašuose pateikia profesionalaus vokalistų ir vokalo mokytojo gebėjimų apibrėžimus bei juos atitinkančius elgesio aprašymus,

išskiria neapibendrintą muzikos mokytojo savybių kompleksą, bet atskirai išryškina pagrindinius vokalo mokytojo (angl. *Core Capabilities for Teachers*) ir dainininko gebėjimus (angl. *Core Capabilities for Singers*). Nors vokalo mokytojo ir muzikos mokytojo darbo specifika šiek tiek skiriasi, vis dėlto M. McCarthy (2012) išskirtos gairės gali padėti orientuotis, kokiais gebėjimais ir įgūdžiais iš akademinės profesionalių vokalistų ugdytojų srities turėtų būti praplėstas būsimojo muzikos mokytojo individualusis vokalinis ugdymas, kokie išryškėja skirtumai, kokios paralelės gali būti išvestos tarp vokalo ir muzikos mokytojų ugdomosios veiklos (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Pagrindiniai vokalo mokytojo ir dainininko gebėjimai

Asmenybinis vientisumas Savimonė Nuolatinis mokymasis Emocinis intelektas	Meistriškumas Artistiškumas Muzikalumas Atlikėjo gebėjimai	Profesinė / techninė erudicija Vokalinė / techninė erudicija	Komunikacija Santykių kūrimas ir palaikymas	Konceptualaus mąstymo įgūdžiai Kūrybiškumas / inovacijos Intuicija Tyrimas ir analizė
---	--	--	---	---

Pagal McCarthy, 2012

M. McCarthy (2012) išskiria ir tik mokytojui dar papildomai būtinus įgūdžius bei gebėjimus (žr. 5 lentelę), įžvelgdama, kad mokytojo veiklos laukas yra dar universalesnis ir platesnis nei atlikėjo.

5 lentelė

Pagrindiniai vokalo mokytojo gebėjimai

Asmenybinis vientisumas Lankstumas Motyvacija	Profesinė / techninė erudicija Holistinis požiūris Konsultavimo gebėjimai Sąžiningumas / etiškas elgesys Teorijos ir praktikos ryšio suvokimas	Komunikacija Komunikacija Kaitos facilitavimas Lavinamasis požiūris	Konceptualaus mąstymo įgūdžiai Problemų sprendimas
--	---	---	--

Pagal McCarthy, 2012

M. McCarthy (2012) aprašai parodo, kad dainininko ir vokalo mokytojo kompetencijų laukai persidengia. Apraše itin pabrėžta profesinės / techninės erudicijos ir komunikacijos komponentų svarba pedagogo veikloje. Autorės nuomone, meistriškumas ir profesinė / techninė erudicija turėtų būti išskiriami kaip skirtingi komponentai, nes profesinės / techninės erudicijos sudedamieji elementai yra labiau susiję

su pedagogo kompetencijomis, o meistriškumo elementai privalomi ir atliškėjo, ir pedagogo profesijoms.

Apibendrinant galima teigti, kad būsimo muzikos mokytojas turi įgyti vokalinius gebėjimus ir įgūdžius, kurie bendrojo ugdymo institucijoje padėtų atlikti sėkmingai ir kokybiškai muzikinę veiklą, užtikrinančią sklandžią ir visapusišką ugdytinio asmenybės plėtrą – tai atspindėta *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2008) ir *Vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2011). Švietimą ir ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose pateikiama apibendrinta pedagogo kompetencijų struktūra, nepakankamai atskleidžianti muzikos mokytojo darbo specifiką, ji nedetalizuoja ir neskatina įgyti gebėjimus bei įgūdžius, reikalingus veikti vokalinio ugdymo srityje. Muzikos mokytojo veiklos pagrindinis tikslas – *kitas asmuo*, t. y. mokiny, jo tobulėjimas, įgyjamos žinios, gebėjimai ir įgūdžiai. Muzikos mokytojo kvalifikacija ir kompetencijos tampa įrankiu mokiniui ugdyti. Ši profesija yra žymiai universalesnė, turinti integruoti žinias ir patirtį iš didesnio mokslo sričių skaičiaus nei muzikos atliškėjo, taip pat apimanti platesnį vaidmenų, reikalingų ugdymo procesui, spektrą, todėl būsimojo muzikos mokytojo ugdymo procese turėtų būti plėtojama ne tik dalykinė kompetencija, bet ir bendroji kompetencija, suteikianti galimybę būsimaam muzikos mokytojui ugdyti reikiamus vokalinius gebėjimus ir įgūdžius, suvokti jų svarbą bei pajėgti šiuos gebėjimus ir įgūdžius integruoti į savo ugdomasias veiklas.

1.3. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo ypatumai

Kiekvienas žmogus yra savitas, nepakartojamas, ypatingas ir individualus, nes turi skirtingą patirtį, jausmus, fizines ir psichines savybes. Ugdymo procesas, nukreiptas į konkretų besimokantįjį, konkrečią asmeninę situaciją, jo pasiekimus, lūkesčius, siekius, sudaro prielaidas tapti kūrybingu, aktyviai bendradarbiaujančiu ugdymo proceso dalyviu. Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu būsimo muzikos mokytojas turi didesnes galimybes ieškoti savo tapatybės, jaustis laisvas ir nevaržomas, o tik laisvas ir drąsiai save realizuojantis žmogus geba kurti (Rinkevičius, 2009).

1.3.1. Individualiojo vokalinio ugdymo specifika

Kalbant apie vokalinį ugdymą dažnai sutapatinamos jo formos, t. y. chorinis, ansamblinis vokalinis ugdymas neskiriamas nuo individualiojo vokalinio ugdymo. Kadangi vokaliniai būsimųjų muzikos mokytojų gebėjimai ir įgūdžiai dažniausiai ugdomi chorinių ir individualiųjų vokaliųjų užsiėmimų metu, toliau bus aptariamos tik šios dvi vokalinio ugdymo formos. Chorinis vokalinis ugdymas ryškiai skiriasi nuo individualiojo vokalinio ugdymo. Chorinio vokalinio ugdymo procese nėra galimybių išsigilinti į kiekvieno besimokančiojo situaciją, spręsti jo balso aparato problemas. M. Žibūdienė (1996) teigia: „Kvėpavimo lavinimas, kaip ir vokalo lavinimas apskritai, nėra choro darbo tikslas. Tai tik priemonė, kuri padeda kelti choro meistriškumą“ (p. 6), dažnai ir pats choras suvokiamas kaip priemonė siekti meninių muzikinių tikslų. O. L. Brownas (1996), Sh. Emmons, C. Chase (2006) pažymi, kad žmogaus balsas chore bendriausia prasme suvokiamas kaip muzikos instrumentas, neapdirbta medžiaga, su kuria dirba choro vadovas.

Anot G. P. Stulovos (Стулова, 1988), chorinis dainavimas turi savo specifiką – chore dainininkui reikia išsiugdyti mokėjimą girdėti ne tiek save, kiek kitus. Savo balsu įsiliesti į bendrą choro skambesį pagal aukštį, tembrą, dinamiką, siekiant ypatingo sinchroniškumo, suvienodinant teksto interpretaciją, intonaciją, perteikiant muzikinę notaciją (Ternstrom ir kt., 2012). Chorinio vokalinio ugdymo procese valdant kvėpavimą (grandininis kvėpavimas) yra sava technika, kurios paskirtis – geras choro skambesys. Tad choristo užduotis – prisiderinti prie bendro vokalinio kūrinio atlikimo proceso, neatsižvelgiant į savo individualius poreikius. O. Glinskaitė (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003) mano, kad choruose besimokantieji dainuoja kaip balsų visuma, vienu tembru ir tokiu būdu neįgyja vokaliųjų įgūdžių, kad galėtų juos taikyti savarankiškai, o balsas turėtų visas gerąsias savybes. V. Budrienė (1999) teigia, kad choro vadovai dažnai neturi pakankamai žinių apie balso aparato veiklą, todėl besimokantieji nekoreguojami, jei atsiranda neteisingų vokaliųjų įgūdžių formavimosi apraiškų, pvz., įprantama dainuoti pakeltu smakru, todėl gerklų padėtis būna netinkama, ir tai ilgainiui tampa beveik nepataisomais vokaliniais defektais. Brendimo laikotarpiu nepaisoma, kad balsai kimsta ir balso aparatas negali funkcionuoti visu pajėgumu. R. Aidukas (1998) kvestionuoja chorinį dainavimą dėstančių pedagogų vokalinę klausą, nes, siekiant gero choro atliekamų kūrinių skambesio, tikslios intonacijos, dažnai nekreipiama dėmesio į choro dalyvių balso aparato galimybes.

M. A. Ferrell (2010) kaip pagrindines chorinio vokalinio ugdymo problemas įvardija balso aparato nuovargį, įtampą, per didelę apkrovą (ypač stengiantis dainuoti be

vibrato, aukštoje tesitūroje, užsitęsiant repeticijoms, daug kartų kartojant vokalinį kūrinį). Sh. Emmons ir C. Chase (2006) pastebi, kad nuovargis, įtampa, piktnaudžiavimas balsu ir pastangos atitikti reikalavimus, kas neretai atsitinka chore, gali nulemti balso aparato pažeidimus. Dėl choro vadovų, kuriems trūksta vokaliųjų žinių ir kurie gerai nepažįsta balso aparato, kaltės dainuojantiems chore, ypač turintiems neišlavintą balso aparatą, gali atsirasti fizinių problemų. Vis dėlto R. Milleris (1995, 2011) ir M. Olson (2010) pabrėžia, kad neturėtų būti susipriešinimo (kuris egzistuoja seniai) tarp choro vadovų ir vokalo pedagogų, nors jų veiklų specifika ir stipriai skiriasi, kaip skiriasi ir tai, ko laukiama iš dainuojančiojo chore ir pasirodančiojo solo. M. A. Ferrell (2010) akcentuoja pagarbų bendradarbiavimą, ieškant ***besimokančiajam naudingiausio sprendimo, saugant jo balso aparatą ir leidžiant jam visapusiškai tobulėti***.

Individualusis vokalinis ugdymas – vokalinio ugdymo pagrindas. Jis sudaro sąlygas išlavinti balso aparatą, paruošia besimokantįjį ir choriniam, ir ansambliniam, ir individualiajam vokaliniam muzikavimui. R. Aidukas (1998) pabrėžia, „kad kryptingam chorinio dainavimo ugdymui itin svarbus papildomas dėmesys mokinio balso individualiam lavinimui, priežiūrai“ (p. 9). Individualusis vokalinis ugdymas yra nukreiptas į kiekvieno besimokančiojo konkrečius vokaliuosius poreikius bei pasižymi individualizuotu poveikiu. V. Budrienė (1999) teigia, kad individualieji vokaliniai užsiėmimai tampa „gydomąja gimnastika“ (p. 21) probleminiams, nuvargintiems balsams. Būdamas pagrindiniu balso aparato lavinimo instrumentu jis svarbus visapusiškai asmens raidai, todėl aukšto lygio chorai visada turi ir vokalo pedagogus, kurie užsiima choristų individualiuoju vokaliniu ugdymu.

Individualusis vokalinis ugdymas turi savo pranašumų dėl besimokančiojo ir jo pedagogo artimesnio tarpusavio ryšio. Tai itin aktualu. A. C. Lehmann ir kt. (2007) teigia, kad individualus darbas visada susijęs su didesne specializuota pedagogo patirtimi ir galimybe atsilipti į specifinius besimokančiojo poreikius. Dažniausiai susiklosto meistro ir pameistro (angl. *master-apprentice*) bei patarėjo ir draugo (angl. *mentor-friend*) santykių modeliai. Pirmuoju atveju pedagogas dalijasi savo patirtimi ir atskleidžia savo meistriškumą – tai dažniausiai viena linkme nukreipta komunikacija, lydima kopijavimo iš besimokančiojo pusės, antruoju – didesnė idėjų, minčių kaita tarp besimokančiojo ir jo pedagogo, lydima didesnės besimokančiojo autonomijos ir mokytojo atliepiamųjų reakcijų. Veiksmingas ugdymas, grįstas *giluminiu požiūriu* į mokymąsi, dažnai įvardijamas kaip tam tikros rūšies pokalbis, kur kalbėjimas ir klausymasis yra vienodai svarbūs (Ramsden, 2000), taigi „pedagogas ir mokinys tarsi sudaro vieningą sistemą, kurios funkcionalumą lemia ne kuris nors vienas, bet abu“ (Grigienė, 1998, p. 40). Todėl individualusis vokalinis ugdymas yra išskirtinis dėl

sustiprinto asmeninio glaudaus santykio ir kontakto su ugdytoju, jo metu sukuriamos optimalios individualizuoto ugdymo sąlygos, o žmogiškas kontaktas stiprina mokymosi motyvaciją. Galima išskirti individualiajam vokaliniam ugdymui reikšmingus komponentus, besisiejančius su bendraisiais individualizuoto ugdymo principais (Gage, Berliner, 1994; Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2010b; Kompetencijų ugdymas, 2012; Šiaučiukėnienė, 1997; Dabrišienė, 2001, Dabrišienė, Narkevičienė, 2002, 2003; Bukantienė, Navaitienė, 2008): 1) besimokančiojo galimybių ir poreikių įvertinimas (individuali balsinės medžiagos, vokaliųjų pasiekimų analizė; įsiklausymas į poreikius, renkant repertuarą); 2) ugdymo metodų individualizavimas (atsižvelgimas į psichologines besimokančiojo savybes, temperamentą, besimokančiojo mokymosi stilių, jo vokales galimybes); 3) mokymosi krūvio optimizavimas, tinkamas ugdymo tempo parinkimas (vokaliųjų užduočių kokybės ir kiekybės derinimas prie besimokančiojo vokaliųjų galimybių ir progreso tempo); 4) besimokančiojo pažangos ir pačios ugdomosios situacijos individualus stebėjimas bei vertinimas (kiekvieno užsiėmimo metu vykdoma nuolatinė stebėseną ir formuluojamos konkrečioms vokalinėms problemoms spręsti skirtos pastabos bei rekomendacijos, atsižvelgiant į besimokančiojo vokalinę raidą); 5) besimokančiojo savivertės jausmo stiprinimas (artimas besimokančiojo ir pedagogo kontaktas sudaro galimybes ugdytiniui pasijusti svarbiam, reikalingam, išskirtiniam), besiremiantis dažnesniu verbaliniu paskatinimu, skatinamas didesnis emocinis saugumas, motyvacija.

Anot T. Vainauskienės (2004b), „kiekvienas žmogus yra nepakartojama individualybė, turinti tik jai būdingas psichines, fizinės, vokales ypatybes“ (p. 223), todėl negali būti vienodų, visiems besimokantiems tinkamų balso formavimo ir lavinimo priemonių. Individualusis vokalinis ugdymas sudaro galimybes atsižvelgti į besimokančiojo amžių, fizinį, emocinį ir intelektualinį išsivystymą, gyvenimo būdą, muzikinį išsilavinimą ir atlikėjo patirtį, fizinius įgūdžius ir bendrąjį išsimokslinimą (Callaghan ir kt., 2012), taip pat leidžia surasti tinkamiausius metodus ir metodikas kiekvienam besimokančiajam atskirai, t. y. naudotis kalba, kuri „kalba individualiam studentui“ (Miller, 2011, p. 219). Neatsitiktinai tvirtinama, kad kiekvienas pedagogas ar atlikėjas turi savo individualų metodą, todėl ir metodų yra tiek, kiek atlikėjų (Argustienė, 2004), ir kiekvienas metodas ar metodika turėtų būti adaptuoti prie besimokančiojo poreikių ir galimybių.

D. Hoppe ir kt. (2006) atskleidžia dar vieną reikšmingą aspektą, pabrėžiantį individualiojo vokalinio ugdymo pranašumus. Chordinio vokalinio ugdymo metu, kai dainuojama keliose *vienu metu* (vokalinis ugdymas grupėje), susiformuoja fenomenas, vadinamas „socialiniu dykinėjimu“ (angl. *social loafing*) (p. 315). Tai tendencija

įdėti mažiau pastangų į užduotį, kai dirbama kaip grupės dalis, o ne po vieną, nes būdamas grupės dalimi asmuo jaučiasi mažiau atsakingas, mažiau jaudinasi dėl kitų nuomonės, gali įsivaizduoti, kad jo įnašas nėra būtinas (Gage, Berliner, 1994). Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose to įmanoma išvengti – besimokantieji psichologiškai nusiteikia intensyviai dirbti, jaučiasi atsakingi už rezultatus – tokiu būdu ugdymo procesas tampa veiksmingesnis, o rezultatai kokybiškesni.

J. Rutkowski (1996), atlikusi tyrimą su vaikais ir taikydama įvairias vokalinio ugdymo formas (individualus darbas, maža ir didelė grupė), pabrėžia individualaus darbo ir mažos grupės kaip darbo formos efektyvumą vokalinio ugdymo procese ir rekomenduoja muzikos mokytojams jas naudoti savo darbe. Individualusis vokalinis ugdymas, naudojamas rengiant muzikos mokytojus, būsimajam muzikos mokytojui ne tik suteikia galimybę tiesiogiai pajusti individualizuoto ugdymo pranašumus, bet vėliau šiuos įgūdžius praktiškai taikyti, ieškant asmeninio, individualaus santykio su kiekvienu mokiniu, sudarant individualizuoto ugdymo programas, atsižvelgiant į besimokančiojo poreikius, kas yra numatyta *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2008), ir pagal galimybes pasitelkiant individualųjį vokalinį ugdymą muzikos pamokose.

Apibendrinant pastebėtina, kad individualusis vokalinis ugdymas yra viso vokalinio – individualiojo, ansamblinio ir chorinio – ugdymo pagrindas. Individualusis vokalinis ugdymas išsiskiria savo specifika, taip pat pasižymi skirtingomis galimybėmis nei kitos vokalinio ugdymo rūšys, nes yra nukreiptas į konkretaus asmens balso aparato lavinimą ir leidžia atsižvelgti į besimokančiojo poreikius ir galimybes, padeda būsimajam muzikos mokytojui plėtoti savo vokalius gebėjimus ir įgūdžius, taip pat leidžia susiformuoti individualizuoto ugdymo sampratą ir praktiškai pajusti jo privalumus. Individualusis vokalinis ugdymas yra ypač vertinga būsimąjo muzikos mokytojo muzikinio ugdymo sudedamoji dalis, priartėjanti prie ugdymo proceso idealo, kai „sudarytos sąlygos ugdytinio individualybės raidai ir plėtrai, t. y. individualizuoti mokymą ir auklėjimą“ (Bitinas, 2000, p. 90). Jis glaudžiai siejasi su humanistinės filosofijos, psichologijos ir pedagogikos vertybėmis, atskleidžiančiomis, kaip svarbu orientuotis į asmenį, padėti jam atskleisti savąjį Aš, t. y. išreikšti save, derintis prie jo poreikių. Individualizuoto ugdymo bruožai ir individualaus ugdymo forma turėtų tapti pagrindiniais individualiojo vokalinio ugdymo būsimųjų muzikos mokytojų strategijos principais.

1.3.2. Vokalinių gebėjimų ir įgūdžių psichinis aspektas

Vokalinė raiška, palyginti su kitomis muzikinio meno rūšimis, turi specifinių ypatybių, susijusių su tuo, kad vokalistas, kaip bet kuris kitas instrumentalistas, yra priklausomas nuo gero instrumento – balso. „Jei instrumentalistai gali pasirinkti instrumentus, kuriuos jie gali patikrinti ir priderinti prie savo artistinio temperamento pagal toną ir techninį diapazoną, tai dainininkas neturi pasirinkimo, jo instrumentas – jo kūnas“ (Manen, 1974, p. 14). Tai muzikavimo priemonė, kurią, anot J. Bukauskaitės (1998), dar reikia pasigaminti ir išmokti juo naudotis. Šis instrumentas nuo kitų skiriasi, kad jis yra žmogaus kūne, paprastai neregimas ir, be muzikinės, atlieka biologinę funkciją (Olson, 2010), tai lemia, kad jo suvokimas ir įvaldymas visada buvo žymiai sunkesnis nei kitų instrumentų.

Balso aparato lavinimo ir individualiojo vokalinio ugdymo mokyklų, metodikų, technikų ir metodų plėtra istorijos raidoje buvo netolygi ir tamptariai susijusi su bendra mokslo pažanga. Pirmasis svarbus žingsnis nuo individualiojo vokalinio ugdymo, grįsto vien vokaline praktika, arba empiriniu metodu, link paremto moksliniais tyrimais buvo žengtas, kai Manuelis Garcia (Manuel Patricio Rodríguez García, 1805–1906) 1855 m. pristatė savo sukurtą laringoskopą ir galėjo moksliskai pagrįsti teiginį, kad oras, sklisdamas iš plaučių ir praeidamas gerklas, suvirpina balso klostes ir taip sukuria garsą (Manen, 1974). Pati teorija buvo įvardyta kaip tradicinė *mioelastinė teorija*, kurią plėtojo M. Garcia, A. Museholdas ir kt. (Mopozob, 2002). Fonacijos procesas imtas tapatinti su mechaniniu garso išgavimu, o tai siejosi su dideliu *tiesioginio poveikio* balso aparatui lavinti metodų populiarumu, kai atskirai ir izoliuotai treniruojamos atskiros organų sistemos (Vaigauskaitė, 2005) ir tokiu būdu siekiama kokybiškos vokalinės raiškos.

R. Hussono (Raul Husson, 1901–1967) 1950-aisiais paskelbta *neurochronaksinė teorija* (angl. *Neurochronaxic Theory*) privertė peržiūrėti nusistovėjusias nuostatas. Neurochronaksinės teorijos esmę sudarė požiūris, kad fonacija atsiranda, smegenims duodant impulsus balso klostėms, t. y. garsas atsiranda dėl galvos smegenų žievėje ir centrinėje nervų sistemoje vykstančių procesų. „Pagal neurochronaksinę, arba neurologinę, teoriją gerklose gimsta garsas, t. y. balso klosčių virpesiai susidaro ne vien tik dėl oro, iškvepiamo iš plaučių, spaudimo, bet ir dėl sąlyginių refleksų sukeltų nervinių impulsų, atsirandančių galvos smegenų žievėje, poveikio“ (Kozlianinova, Čarelis, 2001, p. 13). Teorijos šalininkai manė, kad balso klosčių vibracijos dažnis yra apibrėžtas *grįžtamojo nervo*, o ne kvėpavimo spaudimo ar raumenų įtampos. Kadangi kiekvienas balso stygų virpesys priklausomas nuo grįžtamojo gerklių nervo,

tad akustinis centras smegenyse reguliuoja virpesio greitį. Su šia teorija buvo susijęs *netiesioginio poveikio* balso aparatui lavinti metodų populiarumas (kai individualusis vokalinis ugdymas vyko remiantis vaizduotę stimuliuojančiais metodais), ypač ugdant kalbamąjį balsą Rusijoje (Vaigauskaitė, 2005). Šios teorijos kritikai teigė, kad raumenys negali taip greitai susitraukinėti ir taip sukelti virpėjimą. Nors šiuo metu nemanoma, kad ši teorija teisinga (Weiss, 1959; Rubin, 1960a, 1960b; Academic Dictionaries and Encyclopedias, 2000–2010), vis dėlto kai kurie šios teorijos elementai leidžia manyti, kad fonacija remiasi ir neurochronaksiniu, ir mioelastiniu mechanizmais (Bičiūnas, 1988).

Naujausiais tyrimų rezultatais grindžiama ***mioelastinė-aerodinaminė teorija*** (angl. *Myoelastic Aerodynamic Theory*), kurios pradininkas buvo Johannesas Peteris Mülleris (1801–1858), o ją pagrindė Janwillemas van den Bergas (1920–1985). XX a. viduryje mokslininkai, remdamiesi šio autoriaus tyrimais ir aiškindami balso klosčių virpėjimą, tai siejo su ***Bernoulli efektu***, nusakančiu, kad judantis oras sudaro mažesnę spaudimą nei stovintis, kuris sukuria uždara oro erdvę už balso klosčių; per balso klostes judantis oras priverčia jas susiliesti ir išsiskirti daug kartų per sekundę (Van den Berg, 1958; Smith, 2007). ***Mukonduliarinė teorija***²⁴ (angl. *Muco-undulatory Theory*), J. Laver (1975) ir B. D. White (1985) nuomone, yra papildanti mioelastinę-aerodinaminę teoriją, nes pagal ją gleiviniuose sluoksniuose, dengiančiuose balso klostes, stebimas banginis judėjimas. Jis balso klostėse pasireiškia ir vertikaliai, ir horizontaliai (Stark, 2003). ***Ingo Titze'o modelis*** (Titze, 2006), taip pat papildantis mioelastinę-aerodinaminę fonacijos teoriją, yra vienas naujausių. Jo autorius, atskleidamas visą balso klosčių veikimo mechanizmą, pabrėžia asimetrinį jų judėjimą, kuris reikalingas nuolatiniam balso klosčių virpėjimui palaikyti.

Fonacijos proceso teorijų apžvalga atskleidžia, kad, aiškinant vokalinio garso susidarymą, itin didelis dėmesys buvo skirtas pirminiam garso atsiradimo momentui, susijusiam su labai konkrečiais individo organais, daugiausia su balso klostėmis, plaučiais ir tarp jų vykstančia oro apykaita. Neurochronaksinė teorija, nors ir turėjusi spragų, tapo pagrindu naujam požiūriui ir leido į fonacijos procesą pažvelgti plačiau ir giliau. Atsirado suvokimas, leidžiantis suprasti asmens, kuriančio vokalinį garsą, organizme vykstančių procesų, įtraukiančių ir neurologinius mechanizmus, sudėtingumą:

„Visi organai, dalyvaujantys balsodaros procese, sudaro vadinamąjį balso aparatą. Į jo sudėtį įeina burnos ir nosies ertmės su esančiomis šalia ertmėmis, ryklė, gerklos su balso klostėmis, trachėja, bronchai, plaučiai, krūtinės ląsta su kvėpavimo raumenimis ir diafragma,

²⁴ Toks teorijos pavadinimas pateikiamas ir literatūroje lietuvių kalba – Budrienė, 1998.

pilvo srities raumenys <...>. Balsodaros procese dalyvauja ir nervų sistema: atitinkami nervų centrai smegenyse su motoriniais (judinamaisiais) nervais, sujungiantys šiuos centrus su visais nurodytais organais. Iš smegenų motoriniais nervais į šiuos organus eina įsakymai (referentinis ryšys). Sensoriniais (juntamaisiais) nervais ateina žinios apie dirbančių organų būseną (afe-rentinis ryšys). Organai, dalyvaujantys balsodaros procese, iš esmės yra techniniai vykdytojai įsakymų, sklindančių iš centrinės nervų sistemos, kaip rezultatas jos sudėtingos veiklos dainavimo metu. Balso organų darbo negalima analizuoti atskirai nuo centrinės nervų sistemos, organizuojančios jų funkcijas į vieną, nuoseklų dainavimo procesą, kuris yra sudėtingiausias psichologinis-fiziologinis aktas“ (Менабени, 1987, p. 4).

Individualiojo vokalinio ugdymo kontekste aktualiai skamba dar R. Dekarto (1978) išsakytos filosofinės įžvalgos, akcentuojančios žmogaus kūno dualizmą, apimančią dvasinę (lot. *res cognitans*) ir kūniškąją (lot. *res extensa*) substancijas. Balso naudojimas yra neatskiriamas nuo kūno naudojimo, tačiau impulsas komunikuoti pasitelkiant vokalinę raišką kyla iš asmenybės, ne iš vokaliųjų organų (McCallion, 1988), taigi balsas yra žmogaus dvasinės substancijos išraiška. Neurologinius mechanizmus, dalyvaujančius susidarant vokaliniam garsui, iš dalies reguliuoja požieviniai smegenų centrai, ypač tie, kurie siejasi su emocine veikla (Encyclopedia Britannica, 2013), o vokalinė raiška yra priklausoma ne tik nuo fizinės asmens būsenos, bet ir nuo emocijų bei intelekto, valios (Rinkevičius, 2005; Stasiūnaitė-Čepulkauskienė, 2006). O. L. Brownas (1996) akcentuoja, kad vokalinė raiška reikalauja ir mentalinės veiklos, nes vienu metu reikia galvoti apie vokalinio garso toną (dažniai), laiko santykį (trukmė, fazės), tempą (greitis), dinamiką (intensyvumas, garsumo laipsnis), nuotaiką (bangos forma, emocinis kontekstas) – smegenys kontroliuoja mąstymą, įsimena ir duoda impulsus raumenims, „balsas atsako į mentalinius konceptus, kurie yra to, ką jūs išgirdote, skaitėte, jautėte, matėte, įsivaizdavote ar patyrėte, akumuliacija“ (ten pat, p. 183), todėl vokalinį garsą vertinti taip pat kaip žmogaus sukurtų instrumentų mechaninį garsą būtų vienpusiška.

Vokalinė raiška galima kryptingai panaudojus žmogaus fiziologines funkcijas (specialiai organizuojant balso klosčių, plaučių, diafragmos, burnos ertmės ir kt. organų veiklą), jos kokybei svarbūs ir asmens psichologiniai ypatumai (emocinė būseną, savęs vertinimas, noras komunikuoti ir kt.), t. y. fiziniai²⁵ procesai itin tampriai koreliuoja su psichiniais²⁶ procesais. Vadinasi, aptariant vokalinę raišką, *analizuo-*

²⁵ Fizinis [gr. *physikos*] – atliekamas raumenimis, susijęs su žmogaus raumenų darbu; kūniškas, ne dvasinis (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003, p. 241).

²⁶ Psichinis – susijęs su psichika ir jos procesais; psichika [gr. *psychikos* – sielos (kilm.)], žmogaus ir kitų gyvūnų, turinčių išsibūlinusią nervų sistemą, įgimtų ir įgytų dvasinių savybių (intelektas, jausmų, valios) ir procesų visuma (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003, p. 613).

jant vokalinę techniką, vokalinius gebėjimus, dėmesio centre turi būti ir fizinis, ir psichinis aspektai.

Vokalinių gebėjimų psichinių ir fizinių aspektų išryškėjimas leidžia išsamiai apibrėžti vokalinės raiškos ir individualiojo vokalinio ugdymo procesus, jų sisteminę prigimtį, reikalaujančią holistinio suvokimo:

„Besimokydamas dainuoti žmogus turi pažinti savo balsą, suvokti jo skalę, jėgą, spalvą, tembrą, suprasti, ką daryti su kvėpavimu, su savo kūnu, kad paremtų balsą, išmokti atkreipti kitų dėmesį, reikšti emocijas ir jausmus, kad priverstų savęs klausyti. Toks darbas <...> ne tik vysto balsą, tai ugdo asmenybę – dainuojantysis turi pažinti savo fizines ir psichines galimybes, ugdyti savidiscipliną, įpročius, reikalingus organizuoti savo augimą ir progresą, dainuojantysis turi žinoti savo paties esmę, nes pats sau yra instrumentas, pats yra vystymosi ir tobulėjimo įrankis“ (Kleinerman, 2007, p. 2).

Vokalinis ugdymas visada pasižymėjo dideliu konservatyvumu, vokalo pedagogai nenoriai priimdavo mokslinių tyrimų atradimus į savo praktinę patirtimi grįstą vokalinio ugdymo procesą (Stark, 2003). R. Vaičiūnienė (2005) pažymi, kad šios tendencijos vis dar aktualios: „<...> šiuolaikinis mokslas apie dainininko balsą ir vokalinę praktiką egzistuoja tarsi paraleliai, beveik visai nesusiliesdami“ (p. 137).

Analizuojant literatūrą, skirtą vokalinio (individualiojo ir chorinio) ugdymo problematikai, konstatuotina, kad ten pateikiama empirinė patirtis ar tyrimų rezultatų interpretacijos neretai remiasi metodais ir metodikomis, daugiausiai akcentuojančiomis atskirų balso aparato sistemų lavinimą ir skirtomis vokalinei technikai tobulinti. Tęsiama mechaninio mokymosi tradicija, nepabrėžiant, kaip svarbu atsižvelgti į individualiojo vokalinio ugdymo psichinį aspektą bei surasti jų tarpusavio jungties elementus. Tik dalis autorių (pvz., DeVore, 2009; Stohrer, 2006; Brown, 1996; Hines, 1997; Chapman, 2012) daug dėmesio skiria vokalinio ugdymo metodų konvergencijai ir taiko platesnį – holistinį požiūrį į besimokantįjį vokalinio ugdymo procese, t. y. vokalinę praktiką sujungia su naujausiomis mokslinėmis žiniomis, kartu apimdami individualiojo vokalinio ugdymo fizinį ir psichinį aspektus.

Fonacijos, arba garso išgavimo, procese dalyvauja ir žmogaus kūnas, ir jo dvasinis pasaulis, tai reiškia, kad individualusis vokalinis ugdymas, sujungiantis fizinius ir psichinius procesus ir padedantis siekti kokybiškos vokalinės raiškos, kiekvienam besimokančiajam tampa itin išskirtinis ir individualus, vienijantis skirtingų fizinių asmens ypatybių ir psichinių savybių unikalias kombinacijas. Šių reiškinių suvokimas reikalauja gilių žinių psichologijos, fiziologijos, medicinos, akustikos, technikos srityse. Tai ypač svarbu muzikos mokytojui, kuris turi nuolat lavinti ir savo, ir ugdytinių balso aparatą bei rūpintis vokaliniu tobulėjimu, todėl jis privalo detalai išsiaiškinti ne tik

tai, *ko* siekti individualiojo vokalinio ugdymo procese, bet ir *kokiomis priemonėmis*, t. y. *kaip* to pasiekti.

Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai. Individualusis vokalinis ugdymas visapusiškai veikia visą asmenį, pareikalaudamas daug jėgų iš dainuojančiojo, įtraukdamas asmenį fiziniu ir psichiniu aspektu, todėl svarbu suvokti, kad pats vokalinio ugdymo procesas yra labai sudėtingas ir reikalaujantis gerai apgalvotų pedagoginių priemonių. R. Pečeliūnas (2011) ir G. Drąsutienė (2006) pažymi, kad, esant nerviniams pažeidimams, pirmiausia nukenčia balso funkcija, todėl, žinant šį tamprų ryšį, akcentuojama ramios atmosferos, geranoriškumo svarba individualiojo vokalinio užsiėmimų metu. Nervų sistemos veikla tiesiogiai siejasi su refleksų susidarymu, o tai vokalinio ugdymo procese ypač reikšminga. P. Newham (1998), I. Kozlianinova, E. Čarelis (2001) tvirtina, kad balsas ir psichologinė būseną yra tarpusavyje susiję, ir bet koks jaudulys, nerviniai sukrėtimai keičia balso parametrus. Besimokančiojo nuotaika turi didelės reikšmės ir suvokiant pagrindinius užsiėmimo uždavinius, tai sietina su kūrybiniu kontaktu, asmeninėmis emocijomis (Suncova, 1999). Psichologinė asmens būseną, arba emocinis tonusas, kaip tai įvardija I. Levidovas (Левидов, 1939), stipriai veikia kvėpavimą dainuojant: stiprius dvasinius išgyvenimus (pyktį, nerimą ir kt.) pirmiausia atspindi žmogaus kvėpavimo būdas – kvėpavimas tampa nervingas, gūsingas, trumpas. Psichologinė būseną daro įtaką ir veido išraiškai, kuri tiesiogiai susijusi su artikuliacijos sistema ir vadinamąja „aukšta pozicija“ bei teisinga intonacija, kai suaktyvinami galviniai rezonatoriai, pakeliamas minkštasis gomurys. L. Tetrzzini (Caruso, Tetrzzini, 1909) akcentuoja, kad neįmanoma gerai dainuoti, esant depresyvos būsenos, nes kokybiškai nukenčia balso rezonavimas, ypač siekiant išgauti aukštesnes natas.

Pirmosios vokalinės užduotys ir pirmieji vieši pasirodymai nedaugeliui yra sėkmingi. Dažniausiai jų metu, anot J. Schmidto ir H. C. Schmidt (2008), kyla kankinančio nesmagumo, drovėjimosi emocijos. Besimokantysis dažnai yra prašomas išgauti vokalinį garsą, kuris reikalauja nemažų pastangų ir net jam pačiam nepatinka ar skamba keistai (dėl to, kad dainuojantysis negali objektyviai girdėti savo sukuriama garso). Tad besimokančiojo dainuoti emocinė būseną yra labai trapi. Psichologiniu požiūriu susiklosto sudėtinga situacija, jei besimokantysis viešo vokalinio pasirodymo metu suklysta arba, jo subjektyviu manymu, patiria nesėkmę. E. N. Artemjeva (Артемьева, 1969), apibendrindama savo ilgamečius stebėjimus K. N. Dorliak dainavimo klasėje, teigia, kad labai atsargiai buvo žiūrima į pirmuosius studentų pasirodymus viešai, nes per ankstyvi koncertai ir jų gausa gali traumatuoti studentus psichologiškai, o tai stabdo vokalinį progresą. K. N. Dorliak akcentavo moralinio palaikymo svarbą – po

nepavykusio pasirodymo studentų niekada nebardavo, priešingai – stengdavosi sustiprinti pasitikėjimą savimi, neleisdavo prislėgtiems išeiti namo. Literatūroje gausu ir kitų pavyzdžių – F. Šaliapinas (Шалипин, 2010) labai ilgai nerodydavo savo ruošiamų kūrinių, o M. Magomajevs (Магомаев, 2011) kurį laiką nedrįso net prisipažinti, kad mokosi dainavimo, laukdavo, kol ištuštės muzikos mokykla, kad galėtų mokytis.

Formuluojant vertinimus, susijusius su besimokančiųjų vokaliniu ugdymu bet kuriuo amžiaus tarpsniu, reikalingas ypatingas jautrumas ir empatiškumas. G. F. Welch (2006a) tyrimo rezultatai atskleidžia, kad daugelį suaugusiųjų visą gyvenimą persekioja sumišimo, gėdos, gilaus nusiminimo, pažeminimo jausmai, siekiantys jų pirmųjų dainavimo įvertinimų prisiminimus. C. Whidden (2010) tyrimo duomenys taip pat pabrėžia dainavimą mokykloje vaikystės periodu kaip viešo pažeminimo patirtį. G. F. Welch, G. E. McPherson (2012) teigia, kad vokalinio ugdymo pradžioje (ypač vaikystėje) negatyvūs atsiliepimai iš besimokančiojo aplinkos apie jo vokalius gebėjimus ir įgūdžius dažniausiai paveikia jo identifikaciją, ir ugdytinio savęs priskyrimą prie „negalinčiųjų“ dainuoti dažnai išlieka visą gyvenimą.

Siekiant rezultatų individualiojo vokalinio ugdymo srityje labai svarbu suvokti besimokančiojo subjektyvius išgyvenimus, psichologinę, dvasinę būseną, priklausomus ir nuo individualiojo vokalinio užsiėmimo *emocinio fono*. Skirtingų autorių įvardijamo kaip psichologinis klimatas, atmosfera, moralinė aplinka, emocinė aplinka – šios sąvokos dažniausiai vartojamos, norint apibūdinti sąlygas, užtikrinančias besimokančiojo psichologinį saugumą ir teigiamas emocijas ugdomosios veiklos metu. Svarbiausi tokių sąlygų požymiai – visų bendraujančiųjų pojūtis, kad jie yra svarbūs, aplinkinių priimami, vertinami (Lekavičienė ir kt., 2010).

Apie ypač šiltą emocinį užsiėmimų foną, vyravusį jų individualių vokalių užsiėmimų metu, prisimena daugelis žymių vokalistų – M. Magomajevs (Магомаев, 2011), F. Šaliapinas (Шалипин, 2010), M. Kalas (Дюфрен, 2011). M. Kalas apie savo pirmąją pedagogę iki gyvenimo galo atsiliepdavo su ypatinga šiluma ir, K. Diufreno (Дюфрен, 2011) teigimu, ją laikė savo antrąja motina. Dažnai bendravimas individualiuosiuose vokaliniuose užsiėmimuose peržengdavo formalų mokinio ir mokytojo santykį, pvz. M. Magomajevs tvirtino: „Už kiekvieną pasisekusią pamoką ji [pedagogė S. Arkadijeva – aut. pastaba] mane vaišindavo mano mėgstamomis cukatomis“ (Магомаев, 2011, p. 58). R. Šeiko (Шейко, 1984), stebėjusi E. Obrazcovos individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, jų emocinį foną apibūdina taip – „mergaitiškas, studentiškas, lengvas“ (p. 234). Tai buvo derinama su maksimalaus atsidavimo, dėmesingumo ir koncentracijos reikalavimais, tačiau tuo pat metu nebuvo jokio „spaudimo, muštro; jokios distancijos, mentorystės, monotoniškai didingų metro kalbų“ (ten pat, p. 234),

užsiėmimai persunkti meilės, o pedagogė demonstravo linksmumą ir atsipalaidavimą. E. N. Artemjevos (Артемяева, 1969) teigimu, K. N. Dorliak taip pat didelį dėmesį skyrė individualių vokalinį užsiėmimų metu tvyrančiai nuotakai. Ji manė, kad darbinė atmosfera privalo būti budri, pakili, niekada nekeldavo tono, nes buvo įsitikinusi, kad tai studentą gali traumuoti psichologiškai.

Gero emocinio fono kaip *motyvuojančiojo veiksnio* svarba yra atskleista tyrimuose – S. Gerulio ir kt. (2011) analizė, skirta chorinio vokalinio ugdymo užsiėmimų lankymo priežastims tirti, parodė, kad ir besimokantieji, ir jų mokytojai emocinį foną išskyrė kaip vieną iš pačių svarbiausių. Geras užsiėmimų emocinis fonas sukuria sąlygas atsirasti teigiamai besimokančiojo psichologinei būsenai, plėtotis tarpusavio pasitikėjimui ir bendradarbiavimui tarp besimokančiojo ir jo pedagogo (Sadauskienė, 2004), kas pabrėžiama humanistinio ugdymo koncepcijoje (Lepeškienė, 1996; Lepeškienė ir kt., 2001). C. Whidden (2010) tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad mokytojo ir besimokančiojo interakcija yra priežastis, lemianti ugdytinių nenorą / norą dalyvauti vokalinio ugdymo procese.

Būsimasis muzikos mokytojas, tiesiogiai patirdamas pozityvų emocinį foną individualiojo vokalinio užsiėmimo metu, išmoka jį kurti savo praktikoje, o tai *Mokytojo profesijos kompetencijos apraše* (2007) apibrėžiama kaip gebėjimas „kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo(si) aplinką“ (p. 2). G. Kaukaitė (2009) atskleidama Z. Doluchanovos išvalgas, besiremiančias ilgamete vokaline patirtimi, pabrėžia, kad nesėkmės, susijusios su vokaline raiška, įsimenamos ilgai, prarandamas pasitikėjimas, nuleidžiamos rankos – dingsta ir noras dirbti. Pagalba tokioje situacijoje – sukurti sąlygas, kad besimokantysis patirtų sėkmę (Lepeškienė ir kt., 2001). Patyrus nesėkmę, reikia itin atsargiai rodyti užuojautą, nepabrėžti, kad nesėkmės priežastis – menki gebėjimai, tai verčia pasijusti bejėgiu, nevisaverčiam, silpnėjančiam, ir atvirkščiai – pajutę sėkmę besimokantieji įgauna pasitikėjimo savimi (Pečeliūnas, 2003), skatinamas vokalinis progresas. R. Jusienė, A. Laurinavičius (2007) tvirtina: „Jei žmogui sekasi kokia nors veikla, jis pasiekia gerų rezultatų, taigi jis yra patenkintas, laimingas, didžiuojasi savimi. Teigiamos emocijos jį paskatina toliau tęsti pradėtą veiklą, tobulinti save šioje srityje“ (p. 194). Ir priešingai, jausdamas nemalonias emocijas, jis imsis veiksmų, kad tokią padėtį pakeistų, jos išvengtų. Teigiamas emocijas vokalinio ugdymo užsiėmimo metu sukelia besimokančiojo verbalinis paskatinimas, taip pat situacijų, leidžiančių patirti sėkmę, kūrimas – į individualųjį vokalinį užsiėmimą svarbu įvesti užduočių, kad besimokantysis būtų skatinamas įsisąmoninti, jog jis nepakartojamas, vienintelis, ypatingas, unikalus, todėl jis ir visa, ką jis daro, vertinga. Sėkmės situacijų kūrimas sukuria prielaidas dažniau

naudoti ir verbalinį paskatinimą, kuris, anot M. Barkauskaitės ir E. Motiejūnienės (2004), suteikia grįžtamąją informaciją apie pageidaujamą jo elgesį, besimokantysis gauna socialinį patvirtinimą, kad padaryta ar pasielgta tinkamai.

Teigiamos emocijos, pozityvus emocinis fonas per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimą yra prielaida ugdyti ir plėtoti besimokančiojo emocijų valdymo, kontroliavimo ir reguliavimo įgūdžius bei gebėjimus, t. y. *psichinę savireguliaciją*. Išvardytų procesų kontrolė siejasi su psichine savireguliacija, kuri yra grįsta savo mąstymo, pažiūrų, elgesio derinimu prie veiklos ir elgesio reikalavimų (Jovaiša, 2007). Psichinės savireguliacijos sąvoka siauresne prasme suprantama kaip gebėjimai sumažinti psichinę įtampą ir valdyti savo psichinius procesus, kaip mokėjimą atsipalaiduoti (Psichologijos žodynas, 1993; Kirliauskienė, 2005), todėl baimės ir nerimo įveikimo gebėjimai ir įgūdžiai, taip pat pasitikėjimo savimi ugdymas yra neatskiriama psichinės savireguliacijos (plačiąja prasme) dalis ir gali būti įvardyti kaip psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai.

L. Pavarotis (Павароти, Райт, 1996) pasitikėjimą savimi apibrėžia kaip paties asmens įsitikinimą, kad jis turi visus duomenis sėkmei, taip pat sugebėjimą priversti tuo patikėti kitus. Tačiau pasitikėjimo savimi, sugebėjimo išeiti prieš publiką nereiktų painioti su pasipūtimu, o scenos baimės nebuvimą netapatinti su pasitikėjimu savimi. Pasipūtimas – tai įsitikinimas, kad viską visada darai puikiai, nuostata, kad padarysi didžius meno atradimus (Шейко, 1984), todėl pabrėžtina riba tarp pasitikėjimo savimi ir savimylės savybių susiformavimo (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2004). Vis dėlto svarbu neišjuokti ir besimokančiojo pasipūtimo, nes laikui bėgant jį ne taip sunku sumažinti, o išugdyti žmogaus pasitikėjimą savimi, kai jis to pasitikėjimo neturi, yra labai sunku (Шейко, 1984). Pakankamas pasitikėjimas savimi individualiojo vokalinio ugdymo procese yra privaloma sąlyga, kad besimokantysis sugebėtų įveikti *scenos baimę ir nerimą*.

Labai dažnai pradedantieji ugdyti savo vokaliinius gebėjimus turi klaidingą išankstinę nuostatą, kad scenos baimė, jaudulys nėra normalu ir šių emocijų iš viso neturėtų būti. L. Pavarotis (Павароти, Райт, 1996) yra nurodęs: „Prieš pasirodymą aš visada nervinuosi, nepriklausomai nuo to, ką turiu daryti. Jaudulys yra naudingas, jei jis neatima darbingumo. <...> aš nuolat bijau“ (p. 300–301). Panašiai kalbėjo ir F. Šaliapinas (Шалипин, 2010): „Baimė atimdavo iš manęs balsą ir priversdavo daryti klaidas, nors aš turėjau klausą ir muziką išmokdavau greitai“ (p. 35); „Aš iki šiol jaudinuosi scenoje, net kai dainuoju vaidmenį šimtąjį kartą“ (p. 61). Apie baimės priepuolius, išstikdavusius ir besitęsčius visą karjerą, kitos pasaulinę šlovę vokalo pasaulyje pelniusios dainininkės – M. Kallas gyvenime kalba ir K. Diufrenas (Дюфрен, 2011).

O. Glinskaitė (2003) mano, kad jaudinimasis trukdo susikaupti, sukausto, o paguoda „nesijaudink“, „nekreipk dėmesio“ (p. 11) neduoda rezultato ar net būna žalinga. Todėl besimokančiam reikia labai sąmoningo proceso supratimo. Svarbu įsisąmoninti, kad jaudulys prieš pasirodymą išliks visada, ir tai yra logiška sudedamoji pasirodymo dalis, tik iš dalies priklausanti nuo sceninės patirties. Kiekvieną kartą išeidamas prieš kitus atlikėjas turi patvirtinti savo vertę – savo balso išskirtinumą, savo interpretacijos unikalumą, savo sugebėjimą įtikinti kitus tuo, ką jis daro, teisingumu ir t. t. L. Pavarotis (Павароти, Райт, 1996) net išsako kitą prielaidą – jei atlikėjas nebijo, vadinasi, jis mano, kad tai lengva, o jei jis mano, kad tai lengva, jis nustos užsispyrusiai dirbti ir tokiu būdu neišnaudos visų savo gebėjimų. E. Valentine (2002) taip pat pažymi, kad tam tikras nerimo kiekis yra normalu ir naudinga, nes nuobodų pasirodymą paverčia gyvu ir jaudinančiu, A. Stasiūnaitės-Čepulkauskienės (2006) teigimu, sujaudinto žmogaus balsas kur kas labiau veikia klausytoją. Vis dėlto jaudulys prieš pasirodymą gali įgyti ir sunkiai valdomą pobūdį, kai besimokantysis nebepajėgia su juo susidoroti ir nukreipti sau naudinga kryptimi. Baimės, nerimo emocijos visada lydimos ir fiziologinės reakcijos.

Emocijos apima daug skirtingų psichikos ir fiziologinių procesų, kurie veikia ir vienas kitą. R. Jusienė, A. Laurinavičius (2007) išskiria tris pagrindines emocijų sudedamąsias dalis: fiziologinę (pokyčiai organizme), išraišką (kūno kalba ir naudojami ženklai) bei pažintinę (pažintiniai procesai). Anot J. Lapės, G. Naviko (2003), R. Jusienės, A. Laurinavičiaus (2007), emociškai susijaudinus (pvz., patiriant baimę) vyksta tokie fiziologiniai pokyčiai: 1) širdies darbo ir kraujo apytakos sistemoje: padažnėja pulsas, padidėja kraujospūdis, išsiplečia arba susitraukia kraujagyslės; 2) kvėpavimo sistemoje: padažnėja kvėpavimas; 3) virškinimo sistemoje: atsiranda šleikštulys, viduriavimas; 4) sutrinka seilių išsiskyrimas („sausas burna“); 5) pastebima raumenų įtampa ir jų tremoras; 6) pasireiškia energijos antplūdis; 7) daugiau prakaituojama; 8) išsiplėtus akių vyzdžiams, gaunama daugiau šviesos. Individualių vokalių pasirodymų metu šios fiziologinės reakcijos išgyvenamos labai dažnai, O. L. Brownas (1996) ypač pabrėžia emocijų poveikį virškinimo sistemai (pasireiškiantį net vėmimu).

Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai yra naudingi būsimajam muzikos mokytojui dvejopai – ne tik vokalinės raiškos procese, bet ir kaip pedagogui. Mokiniai klasėje – taip pat auditorija, kuri neretai yra ne pati supratingiausia, o muzikos mokytojas visada privalo būti pasiruošęs įvairiai vokalinei veiklai – atlikti dainelę, paniūniuoti pratimą, neatsižvelgdamas į savo psichologinę ar fizinę savijautą. V. Šilingienė (2011) pabrėžia, kad asmenys, „kurie pasitiki savimi, išreiškia pasitikėjimą savo gebėjimais ir tikėjimą tikslų realizavimu, skatina ir aplinkinių pasitikėjimą“

(p. 966), o tai svarbus elementas visame ugdymo procese. Būsimojo muzikos mokytojo psichinės savireguliacijos gebėjimams ir įgūdžiams svarbu skirti ypatingą dėmesį dar ir dėl to, kad didžioji šių mokytojų dalis niekada neplanavo tapti atlikėjais, o kai kurie iš jų tokį sprendimą padarė ir dėl didelio nerimo bei baimės pasirodyti viešai. Anot A. Stasiūnaitės-Čepulkauskienės (2006), sceninės patirties stoka yra vienas iš veiksnių, leidžiančių stiprėti nerimui ir mažėti psichinei savireguliacijai.

Būsimiesiems muzikos mokytojams skiriamas mažesnis individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų skaičius nei būsimajam vokalistui profesionalui, todėl jų patirtis mažesnė, mažiau yra laiko įvaldyti savo balso aparatą, būsimieji muzikos mokytojai dažniausiai pasižymi kokybiškai skirtingais vokaliniais gebėjimais ir įgūdžiais nei būsimieji vokalistai profesionalai, ir tai gerai suvokia patys – visi šie veiksniai tampa papildomu nerimo ir baimės šaltiniu, pradedant vokalinio ugdymo procesą ir atskleidžiant savo vokales galimybes.

E. Valentine (2002) rekomenduoja įvairias technikas, kurios padeda kontroliuoti nerimą ir baimę: pozityvų mąstymą ir „kalbėjimąsi su savimi“ (p. 178), susitelkimą ties užduotimi, o ne ties pasirodymu ir savęs įvertinimu, džiaugimąsi publika, o ne susitaikymą su teisiančiu požiūriu; elgesio technikas, tokias kaip sisteminis jautrumo mažinimas (desensitizacija) ir elgesio repeticijas; savitaigą, *Alexanderio techniką*, su relaksacija susijusias įvairias fizines treniruotes. Pastarąsias, kaip būdą mažinti didelę emocinę įtampą, muzikos mokytojams taip pat rekomenduoja S. Poteliūnienė ir kt. (2010). Remiantis R. Kirliauskienės (2005) sukurtu *psichinės savireguliacijos modeliu* aiškėja mechanizmas, kuris leidžia normalizuoti psichinę būseną – sumažinti sceninį nerimą ir baimę. Per teigiamas emocijas (pozityvią būseną) – teigiamą savitaigą, pasitikėjimą savimi, dvasinį pasitenkinimą – galima pasiekti natūralaus arba vidutinio jaudinimosi lygmenį, kai ima funkcionuoti bipoliarinė baimės antidominantė, t. y. „galvos smegenų žievėje sukuriamas naujas jaudinimo židiny, slopinantis baimės emociją“ (p. 98). R. Kirliauskienė (2005) numato tokias prevencines sceninio nerimo įveikimo priemones, siekiant skatinti pozityvią besimokančiojo būseną: 1) lengvinti studentų koncertinių pasirodymų programą; 2) skatinti ugdytinio norus atlikti vieną ar kitą kūrinį (patarti, pasiūlyti matant aspiracijų ir galimybių neatitikimą); 3) kiekvieną ugdytinį vertinti pagal jo pasiekimų lygį, iškeliant gerąsias savybes; 4) ugdytiniais, turintiems sceninio nerimo problemų, parinkti jiems patinkančią programą; 5) tobuliau parengti kūrinius; 6) kaupti savo repertuarą, nuolat jį kartoti ir tobulinti; 7) kuo dažniau pasirodyti scenoje.

Pasitikėjimas savimi, scenos baimė ir nerimas yra susiję su pačia balso prigimtimi. K. Kleinerman (2008) teigia, jog „turėti balsą – reiškia turėti identitetą“ (p. 17). R. Love (2003) tvirtindamas: „Jūsų balsas yra jūsų intymi dalis“ (p. 3), išryškina

fenomeną, kai, klausant kito žmogaus balso, jis mintyse vizualizuojamas ir susikuriamas jo vaizdas. Iš balso sprendžiama apie žmogaus humoro jausmą, jo prieinamumą, jo energijos lygį, ši informacija absorbuojama intuityviai. G. F. Welchas (2005), R. Lekavičienė ir kt. (2010) nurodo, kad dainavimo veiksmas perteikia ir tokią informaciją apie asmenį kaip amžius, lytis, kultūra, socialinė grupė, nuotaika ir kt., taigi „mūsų vokaliniai įpročiai įteikia mūsų dosjė kiekvienam sutiktajam“ (Love, 2003, p. 9). Todėl visiškai instinktyvi ir pateisinama reakcija – baimė, nerimas, kai kritikuojamas mūsų balsas (arba tikimasi sulaukti kritikos). Išugdyti psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai besimokančiajam padeda pasirengti *kritikai* jo balso, išvaizdos, elgsenos atžvilgiu. Anot L. Pavaročio (Павароти, Райт, 1996), atlikėjas turi būti pasiruošęs sutikti pačią netikėčiausią kritiką iš visų pusių – tai yra besimokančiojo kasdienybė (individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai dažniausiai susiję su negatyviomis pastabomis). Kritika ir kritiškas atlikėjo vertinimas, kaip ir vokalinės nesėkmės, yra neatsiejama individualiojo vokalinio ugdymo dalis. Anot O. Seferi (Сефери, 1996), nėra nė vieno operos korifėjaus, kuris nors kartą nebuvo nušvilptas publikos.

Kritika turi ir teigiamą pusę – ji paskatina ieškoti naujų kelių vokalinei technikai tobulinti, tačiau taip pat – ir neigiamą, nes gali pažeisti trapų pasitikėjimą savimi. Tokias pat teigiamas ir neigiamas puses turi ir *savikritika*. Per didelis noras surasti visus savo trūkumus gali lemti nebegalėjimą susitelkti ties esminiais vokalinio darbo elementais. Besimokančiajam, anot K. F. Surmani (1995), nauji balso garsai dažnai gali būti nemalonūs, todėl reikėtų vengti per didelės savikritikos ir galvoti apie tai kaip apie galimybę įsiklausyti ir objektyviai koreguoti problemą. S. Stohrer (2006) net pataria pažvelgti į savo vokales pratybas tarsi į laboratoriją – iš šono įvertinti, kokie metodai veiksmingi, kokie – ne, ir jokių būdu nesutapatinti savo vertės su vokaliniais pasiekimais scenoje, per egzaminus ar vokalius užsiėmimus.

Kiekvienas vokalinio kūrinio atlikimas yra individualus ir nepakartojamas, tai lemia atlikėjo dvasinė būseną, nuotaiką, techninis parengtumą, tačiau kūrinio visuma kiekvieno klausytojo priimama skirtingai. Anot A. Gaižučio (2004), visų klausytojų vaizdiniai yra skirtingi, priklausantys nuo asmens buvimo vietos, įtampos pasikeitimų, sutelktos klausos, emocinės nuotaikos, nors pats atlikimas nesikeičia, todėl nuomonė apie atlikimą ir atlikėją visada bus skirtinga, vadinasi, ir kritika vokalinio atlikimo atžvilgiu visada turi labai daug subjektyvumo.

Kritika, vertinimas (pažymiai, lyginimas su kitais) visuomet suvokiama kaip grėsmė, tad išsaugoti psichologinį besimokančiojo saugumą, o kartu sudaryti sąlygas jo kūrybingumui gali empatiškas elgesys ir kiekvieno besimokančiojo asmens pripažini-

mas kaip vertingos individualybės bei išankstinių sąlygų (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). O. V. Daleckio (Далецкий, 2007) teigimu, individualiojo vokalinio ugdymo procese turi būti treniruojamas ne tik balso aparatas, bet ir psichika, turi būti mokoma nusiramino ar tonizavimo žodinių formulių, pasitelkiant įsivaizdavimą.

Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas individualiojo vokalinio užsiėmimo metu tobulina ne tik vokalius gebėjimus, bet ir tampa reikšminga sude-damąja dalimi muzikos mokytojo kompetencijų ugdymo kontekste, nes pasitikėjimas savimi turi poveikį mūsų veiksmų kokybei, o, anot D. Lawrence (1999), mokytojas neturintis pasitikėjimo savimi, ugdo savimi nepasitikinčius mokinius.

Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai bei įgūdžiai. J. S. Ivatovičius (Иватович, 2011) individualųjį muzikinį pedagoginį bendravimą apibūdina, atskleis-damas tokius jo uždavinius: informacijos perdavimas (informacinė-komunikacinė funkcija), besimokančiojo asmenybės pažinimas bendravimo procese, emocinio ir estetinio proceso valdymas ir veiksmų korekcija muzikinėje veikloje (reguliacinė funkcija), kūrybinių santykių sukūrimas, poveikis besimokančiojo ir jo pedagogo asmenybių afektinėms pusėms (afektinė-komunikacinė funkcija). Individualusis vokalinis ugdymas taip pat yra neišvengiamai susijęs su bendravimu ir bendradar-biavimu, o būsimųjų muzikos mokytojų ugdymo procese individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai galėtų tapti bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių plėtos procesu, nes nors jie yra skirtingi, tačiau, siekiant ugdyti bendradarbiavimo gebėjimus ir įgūdžius, bendravimo gebėjimų ir įgūdžių plėtra yra būtinybė, kurios galima sąmoningai siekti. Anot J. Almonaitienės (2003), bendravimo įgūdžiai ir įpro-čiai nėra priklausomi tik nuo įgimtų asmenybės savybių, todėl bendravimo galima išmokyti, t. y. šie gebėjimai ir įgūdžiai yra susiję su asmens žiniomis, elgesiu ir veikla.

O. L. Brownas (1996) išskiria du procesus, būtinus individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose bei susijusius su ***bendravimu ir bendradarbiavimu tarp pedagogo ir besimokančiojo***: siekti grįžtamojo ryšio ir mokytis iš savo studentų. Pedagogas būtiną kiekį žinių gauna iš savo mokytojų, o tada mokosi to, ką tikrai turi žinoti iš savo mokinių (Love, 2003), todėl ir individualiojo vokalinio ugdymo procesas turėtų būti suvokiamas kaip *abipusiai naudingas* bendradarbiavimas. Jis turėtų būti grįstas dialogu tarp ugdytinio ir ugdytojo, kurie vienas kitam yra „ne objektai, stovintys vienas priešais kitą, bet esantys vienas šalia kito, susieti bendra veikla“ (Stančienė, Žilionis, 2006, p. 44). Labai svarbu, kad bendravimas būtų veiksmingas, t. y., anot V. Gudonio ir R. Steponavičienės (2008), atsirastų tokie požymiai: tinkamas balso tonas ir laikysena, empatija, dėmesingas klausymasis ir kt., bei tai leistų sukurti sąlygas formuoti geriems tarpasmeniniams santykiams, kurie atsiskleidžia vienu

arba keliais aspektais – intelektiniu, emociniu ir fiziniu artumu. E. N. Artemjeva (Артемьева, 1969), stebėdama K. N. Dorliak dainavimo klasėje darbą su studentais, pažymi, kad ypač daug dėmesio buvo skiriama bendravimui su ugdytiniais. Kiekvienas užsiėmimas prasidėdavo nuo nedidelio pokalbio, kuris niekada nebūdavo formalus: dėstytoja klausdavo apie studento savijautą tą dieną – ir psichologinę, ir fizinę. Trumpas pokalbis, lyg neturintis nieko bendra su vokaliniu procesu, iš tikro besimokantįjį nuteikdavo darbui, sukurdavo pozityvų emocinį foną, o vokalo pedagogui suteikdavo ir konkrečios informacijos, nes nuo fizinės ir psichologinės būsenos priklauso balso aparato funkcionavimas ir užsiėmimo rezultatai. O. L. Brownas (1996) pabrėžia teigiamo nusiteikimo studentų atžvilgiu svarbą – šis nusiteikimas atitinkamai turėtų būti reiškiamas verbaliai ir studentui turėtų suteikti moralinį palaikymą. Toks požiūris atskleidžia, kad reikia siekti kokybiško bendravimo bei bendradarbiavimo ir užsiėmimo metu kurti teigiamą emocinį foną, nes tai tampa pavyzdžiu besimokančiajam plėtojant savo bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus ir įgūdžius bei juos pasitelkiant savo, kaip būsimojo ugdytojo, veikloje.

Individualiojo vokalinio ugdymo procese ypatingą reikšmę turi ir **bendravimas bei bendradarbiavimas su koncertmeisteriu**, nes nuo šių procesų sėkmės stipriai priklauso pasirodymo kokybė. Atliekant kai kurių kompozitorių (pvz., F. Schuberto) kūrinius reikia itin gerai išlaikyti balso ir akompanimento lygiavertiškumą (Stasiūnaitė-Čepulkauskienė, Čiurilaitė, 2007), o ir pats individualiojo vokalinio ugdymo procesas yra beveik neįmanomas, nedalyvaujant koncertmeisteriui (Скопоборатов, 2007), todėl nuo pat pradžių besimokantysis turi ugdyti savo bendravimo ir bendradarbiavimo su kolega gebėjimus bei įgūdžius, suvokti partnerystės, atliekant muzikinius kūrinius, svarbą ir naudą.

Bendravimas bei bendradarbiavimas labai svarbus **ir tarp pačių besimokančiųjų**, o tokiems įgūdžiams plėtoti individualiojo vokalinio ugdymo proceso metu gali būti sudaromos sąlygos, pvz., bendrai ruošiantis muzikiniam edukaciniam projektui (Grigienė, 2005).

Dažnai bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių ugdymas individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose yra suvokiamas kaip savaime suprantama proceso dalis ir atskirai neakcentuojamas, tačiau, ugdant būsimųjų muzikos mokytojų vokalius gebėjimus ir įgūdžius, tai turėtų būti pabrėžiama. R. Girdzijauskienės (2008) atlikto tyrimo, kurio metu analizuotos muzikos mokytojo kompetencijos, duomenimis, tik 27 proc. muzikos mokytojų bendravimą ir bendradarbiavimą su mokiniais, jų tėvais, kolegomis laikė aktualiais gebėjimais ir tik 10 proc. šio dalyko mokytojų kaip svarbius nurodė darbą komandoje bei gebėjimą įtraukti į veiklą kitus asmenis (ten pat, p. 9).

Panašios tendencijos vyrauja ir tarp kitų sričių pedagogų. A. Vilkelienės (2003) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad bendravimą kaip svarbiausią savo gebėjimą akcentavo tik 18 proc. mokytojų. E. Martišauskienės (2010) tyrimo išvados atskleidė, kad mokytojams mažiausiai svarbūs gebėjimai dirbti komandoje ir bendrauti su ugdytiniais. Apie panašias tendencijas signalizuoja ir O. Monkevičienės (2011) atliktas pedagogų veiklos stebėjimas, kuris išryškino, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo grupėse mažiausiai praktikuojamos dialogo pedagogikos raiškos situacijos, kuriose itin svarbūs pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai.

Individualusis vokalinis ugdymas yra ypač tamptai susijęs su bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių bei gebėjimų ugdymu, ir tai vyksta keliais lygmenimis. Pirmiausia individualiojo vokalinio ugdymo procesas veikia balso aparatą – bendravimo instrumentą, kuris, keisdamas dainuojamojo balso parametrus, daro įtaką ir kalbamojo balso parametrams, t. y. keičiasi asmens balso unikalumą sukuriantys *paralingvistiniai kalbos aspektai*. Juos sudaro balso garsumas, tonas, tembras, tempas, ritmas, artikuliacija, t. y. pagrindinės žmogaus balso charakteristikos, kurias kontroliuojant galima sąmoningai kurti tam tikrą savo įvaizdį, pvz., tyrimais nustatyta, kad malonus, švelnus balso tonas, lėtesnis už vidutinį kalbos tempas, laisva ir sklandi kalbėsena sukuria patikimo žmogaus vaizdą (Lekavičienė ir kt., 2010), o tai ypač svarbu pedagogams. Kitas lygmuo – vokalinės raiškos metu su klausytoju bendraujama ir komunikuojama per vokalinį kūrinį, t. y. muzikos kalba perteikiamos emocijos, subjektyvūs išgyvenimai kitam asmeniui. Ir trečiasis lygmuo – individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu bendraujama ir bendradarbiaujama su pedagogu, koncertmeisteriu, partneriais (kūrinį atliekant duetu, tercetu ir t. t.), t. y. kartu siekiama bendro tikslo – kokybiško vokalinio kūrinio atlikimo, jo originalios interpretacijos, tam suvienijamos visų proceso dalyvių pastangos.

Būsimajam muzikos mokytojui visi lygmenys labai svarbūs. Jis savo balso aparatą turi nuolat naudoti dviem režimais – iš dainuojamojo balso pereiti į kalbamąjį, ir atvirkščiai, todėl svarbu, kad tai darytų nepažeisdamas balso ir gebėtų saugoti savo instrumentą bei tinkamai panaudotų vokalinės raiškos procese, kuris turėtų tapti bandymų lauku, ieškant būdų, kaip patraukti klausytojo dėmesį, kaip perteikti informaciją, kurią talpina kiekvienas vokalinis kūrinys, kaip įtikinti ir paveikti klausantįjį. R. Love (2003) teigia: „Puikus kalbėjimas ir dainavimas nereiškia būti geriausiu. Tai reiškia būti unikaliu. <...> priešastis, kodėl mums reikia vystyti balsą yra ta, kad turime leisti jam būti kiek įmanoma ekspresyvesniam ir lankstesniam“ (p. 7–8). Naudojimasis balsu su pasitikėjimu, išnaudojant jo jėgą, spalvą ir niuansus, reiškia, kad būsimasis muzikos mokytojas veiksmingiau perteiks savo patirtį, o besi-

mokantieji išgirs, *kas* ir *kaip* sakoma bei kokia asmenybė tai sako, – mokytojas ugdo ir savo perteikiamomis žiniomis, ir savo asmenybe.

Bendradarbiavimas su pedagogu, koncertmeisteriu ir partneriais būsimajam muzikos mokytojui tampa bendravimo gebėjimų ir įgūdžių įgijimo mokykla. Visa tai tiesiogiai bus panaudota, stovint prieš klasę muzikos pamokoje ir siekiant bendravimo bei bendradarbiavimo su ugdytiniais, todėl bendravimas ir bendradarbiavimas su studentu individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmime turėtų įgyti žymiai platesnę prasmę ir siekti būsimąjo muzikos mokytojo bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos plėtros (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Būsimasis muzikos mokytojas būsimoje savo veikloje turėtų atsižvelgti į rekomendacijas ir per muzikos pamoką neapsiriboti tik žinių (technikų) perteikimu, o siekti ugdyti mokinio meninę kultūrą, savo muzikos pamokas paversti bendravimu (Meninio ugdymo pamoka..., 2012), nes „ugdytojo paskirtis – sudaryti kuo daugiau situacijų, kuriose ugdytiniai išgyventų pozityvias bendravimo emocijas“ (Bitinas, 2004, p. 90), todėl bendravimas laikomas tokia svarbia mokytojo kompetencijos dalimi, kad kartais tapatinamas su visa kompetencijos esme (Martišauskienė, 2009).

Atkaklumo, tikslo siekimo, nuolatinio mokymosi gebėjimai ir įgūdžiai. J. Schmidtas ir H. C. Schmidt (2008) vokalinių ugdymą(si) įvardija kaip „niekada nesibaigiantį projektą“ (p. 2) – vokalinių įgūdžių tobulinimas užtrunka metų metus, nes tai susiję su daugybės raumenų koordinacija ir tuo primena naujos sporto šakos įvaldymą. Vokalinis tobulėjimas yra laipsniškas ir dažnai labai lėtas procesas, nes jis tiesiogiai konverguoja su žmogaus fiziologija – augimo procesais (atitinkamai ir su balso aparato formavimusi), kurie vyksta nuosaikiai ir iš lėto. Tyrimų duomenys rodo, kad balso aparato vystymasis atsilieka nuo bendro kūno augimo ir tęsiasi iki 22–23 metų (Jareckaitė, 2009). Pažymėtinas individualiojo vokalinio ugdymo proceso lėtumas ir su tuo susijęs kantrybės ugdymas, palaipsniškumo suvokimas, atkaklumo, disciplinos, planuoto sistemingo, reguliaraus ir nuoseklaus darbo reikšmė (Surmani, 1995; Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003; Aleknaitė-Bieliauskienė, 2004; Kaniava, 2008). O. Seferi (Сефери, 1996) teigia, kad kalbant apie vokalinių ugdymą mintyse reikia turėti 365 dienas, o ne 8–8,5 mėn. per metus intensyvių individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų, todėl atkaklumo, tikslo siekimo gebėjimai ir įgūdžiai glaudžiai susiję su nuolatinio mokymosi ir darbštumu. Individualiojo vokalinio ugdymo procese negali būti greitos sėkmės; lengvumas ar sunkumas, su kuriuo palaipsniui įvaldomas instrumentas – balso aparatas, priklauso nuo duomenų, kuriais besimokantįjį apdovanojo gamta, tačiau dėl to, kad balso aparatas nematomas, manoma, kad galima juo išmokti teisingai naudotis be rimto darbo (Фучито, Бейер, 1967). E. Caruso (ten pat, p. 59)

buvo įsitikinęs, kad vokalistas, besitikinčio, kad užteks pusmečio ar metų balso aparatui įvaldyti, sėkmė bus neilgalaike, nes labai greitai balso aparatas tiesiog sunyks.

K. Diufeno (Дюфен, 2011) teigimu, M. Kalas, nors ir turėjo ypatingą talentą, tačiau pasižymėjo nepaprastu darbštumu, pasmerkusi save nuolatiniam „savanoriškam katorgiškam darbui“ (p. 33) ir tikslo siekiui. Anot S. Fučito ir B. Beiero (Фучито, Бейер, 1967), tik sumanus ir sąmoningas darbas su savo balso aparatu suformavo ir E. Caruso fenomeną (pradėdamas mokytis jis nepasižymėjo nei ypatingu diapazonu, nei garso sodrumu). L. Pavarotis (Павароти, Райт, 1996) visada pabrėžė nuolatinio, nepertraukiamo darbo ir siekio tobulėti reikšmę, neatsižvelgiant į jau turimus pasiekimus. M. Magomajevs (Магомаев, 2011) taip pat akcentuoja vokalinio ugdymo proceso nepertraukiamumą, su tuo susijusią kantrybę, nuoseklumą ir darbštumą. Jis teigia, kad gera vokalinė technika įgyjama ne visam gyvenimui: mėnuo be vokaliųjų pratimų – ir viską reikia pradėti iš pradžių. Kaip rodo žymiausių pasaulio dainininkų pavyzdžiai, būtent atkaklumo, tikslo siekimo, noro mokytis gebėjimai ir įgūdžiai tapo jų sėkmės priežastimi.

„Už kiekvienos, išoriškai labai paprastos dainelės slepiasi ilgos darbo, mąstymo, ieškojimų valandos“ (Ильичев, 2010, p. 77). Šios mintys prieštarauja plačiai paplitusiam požiūriui, kurį dažnai turi pradedantieji lankyti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, kad vokalinis ugdymas ir dainavimas yra lengva, didelių pastangų nereikalaujanti veikla, o tai reiškia, kad nėra didelio reikalo ruoštis, nuolat ir sistemingai atlikti vokales užduotis. Toks požiūris dažnai trukdo ir būsimiesiems muzikos mokytojams, kurie nebūna susidūrę su individualiuoju vokaliu ugdymu, o neretai ir su chorine veikla, todėl prieš pradėdami visavertį, aktyvų darbą dažnas jų turi išgyventi didelę požiūrių ir nuostatų kaitą.

Anot D. Hargreavesas (1996), muzika yra unikali tuo, kad ją vertinti ir gerėti gali visi, ir bendrasis ugdymas šiuo aspektu yra universaliai naudingas, bet tuo pat metu muzika reikalauja specialių gebėjimų, lavinimo ir atsidavimo, norint sėkmingai ją atlikti kaip specialistui profesionalui. Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose būsimųjų muzikos mokytojų nuolatinio mokymosi, atkaklumo, tikslo siekimo gebėjimai bei įgūdžiai turėtų būti visokeriopai akcentuojami ir ugdomi, nes su tuo susijusi ne tik paties muzikos mokytojo vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių tobulinimo sėkmė, bet ir pati mokytojo profesijos specifika, paremta mokymosi visą gyvenimą nuostatomis – tik nuolat besimokantis pedagogas diegia naujoves ugdymo procese, „daro įtaką vidinei ir išorinei ugdymo institucijos veiklos kultūrai“ (Barkauskaitės, 2001, p. 66–67). Viena iš sėkmingo individualiojo vokalinio ugdymo sąlygų – suvokimas, kurį M. B. Dayme (2009) įvardija kaip gebėjimą „likti visą gyvenimą studentu“

(angl. *lifelong student*) (p. 23), siejasi su šiandien ypač aktualiu gebėjimu ir noru tobulėti – mokytis visą gyvenimą (*Veiksmų programa mokymosi visą gyvenimą srityje*, 2006; *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2001), kuris vis dar nėra tapęs savime suprantama mokytojo profesijos dalimi. E. Martišauskienės ir M. Gaigalienės (2007) tyrimo, kuriame buvo apklausiami profesijos mokytojai, rezultatai rodo, kad mažiau nei pusė profesijos mokytojų nurodė, kad „nori savarankiškai tobulinti savo kompetencijas“ (p. 129).

Anot V. Tavoro (2004), jei žinių poreikis netampa įpročiu, susiformuoja tik formalus žinių supratimas, todėl būsimojo muzikos mokytojo nuolatinio mokymosi ir atkaklumo, tikslo siekimo gebėjimų bei įgūdžių plėtra yra tokia reikšminga ir glaudžiai susijusi su savarankiškumo gebėjimais bei įgūdžiais.

Savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai. Šių gebėjimų ir įgūdžių ugdymas yra vieni pagrindinių praktinių ugdymo tikslų. Jie pasireiškia keliais lygiais: reproduktyviuoju (veikiama atkuriant turimas žinias), produktyviuoju (nauji sprendimai naujoje situacijoje remiantis esama patirtimi) ir kūrybinguoju (Jovaiša, 2007). Skatinti savarankiškumą yra svarbiausias iš individualaus ugdymo, humanistinio ugdymo tikslų (Gage, Berliner, 1994), taip pat itin svarbus vienas iš veiksmingo ugdymo principų, kuris sudaro galimybes atsirasti *giluminiam požiūriui* į mokymąsi (Ramsden, 2000), tačiau individualiojo vokalinio ugdymo procese egzistuoja tradicinis požiūris, kad besimokantysis turi būti griežtai kontroliuojamas vokalo pedagogo ir neretai nėra skatinamas dirbti savarankiškai (Sadauskienė, 2004). Vis dėlto savarankiškumas ir savarankiškos vokalinės praktikos yra ypač svarbūs aspektai būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo kelyje. „Išmokyti galima tik pačiam“, – teigė E. Obrazcova, kurios užsiėmimus stebėjo R. Šeiko (Шейко, 1984, p. 236), tuo nusakydama ir labai reikšmingą būsimųjų muzikos mokytojų ugdymo principą, kurį jie turi suvokti patys ir šį suvokimą perteikti savo ugdytiniais. Be iš(si)ugdytų gebėjimų ir įgūdžių savarankiškai mokytis, studentai visada bus linke į mechaninį žinių kartojimą (Teresevičienės ir kt., 2012). Individualiojo vokalinio ugdymo procese tai pasireiškia mechaniškai atliekant prasidainavimo pratimus, pakartotiniais bandymais išgauti aukštus garsus, nebandant giliau suvokti paties balso aparato funkcionavimo, vokalinio garso susidarymo mechanizmo, neišsiklausant į savo pojūčius, nelyginant kokybiškos ir nekokybiškos vokalinės fonacijos, todėl būtina skirti laiko asmeninei refleksijai ir savianalizei – būtent tam reikia laiko ir savarankiško darbo. Apie savarankiškumo gebėjimų ir įgūdžių ugdymo svarbą individualiojo vokalinio ugdymo procese kalba I. Levidovas (Левидов, 1939), J. Hinesas (1997), Z. Grigienė (2004). O. V. Daleckis (Далецкий, 2007) pabrėžia, kad besimokantysis turi pats imtis uždavinių, kuriuos gali įvykdyti, ir ugdyti savo savarankiško vokalinio darbo

įgūdžius, neatidėdamas jų formavimo iki vokalinės brandos meto. Apie būtinybę ruošti būsimąjį muzikos mokytoją savarankiškam vokaliniam darbui kalba ir I. A. Kaminskaja (Каминская, 2011), kuri pabrėžia šių gebėjimų ir įgūdžių svarbą besimokančiojo būsimoje veikloje, kai jis neteks nuolatinės vokalo pedagogo garso ir vaizdo kontrolės, vadovavimo, ir jį parengiant pačiam įveikti iškilsiančius sunkumus.

Būsimasis muzikos mokytojas, turėdamas labai ribotą laiko kiekį, skirtą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimams, turėtų būti įvairiapusiškai skatinamas apsispręsti mokytis savarankiškai ir tam išsiugdyti atitinkamus gebėjimus bei įgūdžius. Nors P. Jarvis (2001) teigia, kad savarankiškas mokymasis yra daugiau ideologizuota sąvoka, tačiau šiandienos besimokantieji turi daugybę prielaidų patys kontroliuoti savo ugdymo(si) procesą, o daugeliu atvejų tai netgi būtina. Šiuolaikinės techninės priemonės būsimajam muzikos mokytojui suteikia daug galimybių pačiam atlikti vokalius pratimus ir vykdyti savikontrolę, pasinaudojant garso ir vaizdo įrašais iš pamokų, specialiai savarankiškam darbui parengtomis kompaktinėmis plokštelėmis. Besimokantysis turi daugiau ruoštis savarankiškai – mokytis muzikinį ir poetinį tekstą, klausytis vokalių kūrinų įrašų, ieškoti sau tinkamo repertuaro ir tuo pat metu suvokti savarankiškumo gebėjimų ir įgūdžių ugdymo naudą. Laiku susiformavę savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai būsimajam muzikos mokytojui suteikia daugiau pasitikėjimo savimi ir iniciatyvos imtis sudėtingesnių užduočių individualiojo vokalinio ugdymo procese, leidžia greičiau pasiekti užsibrėžtą tikslą.

Vokalinės fonacijos proceso teorijų raida, mokslininkų, tyrėjų ir vokalo pedagogų tyrimų rezultatų apžvalga atskleidė, kad balso aparato sukuriamas garsas nėra tik mechaninės prigimties: vokalinė raiška įtraukia visą asmenį – jo fizinius ir psichinius procesus. Balso aparatas savo sandara yra labai sudėtingas, o kartu su ypatingo sudėtingumo psichofiziologiniu aktu tampa ir vokalinės raiškos procesu. Psichinė asmens būseną keičia balso parametrus. Pozityvus emocinis užsiėmimų fonas individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimo metu (teigiamos emocijos, verbaliniai paskatinimai, sėkmės situacijų kūrimas) yra prielaida ugdyti ir plėtoti besimokančiojo psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius, pasireiškiančius augančiu pasitikėjimu savimi ir mažėjančia scenos baime bei nerimu. Formuluoiant vertinimus, susijusius su besimokančiųjų vokaliu ugdymu bet kuriuo amžiaus tarpsniu, reikalingas ypatingas jautrumas ir empatiškumas. Kiti ypač svarbūs gebėjimai ir įgūdžiai individualiojo vokalinio ugdymo procese yra bendravimas ir bendradarbiavimas, atkaklumas, noras mokytis, tikslo siekis, savarankiškumas. Šis vokalių gebėjimų ir įgūdžių psichinis aspektas yra vienas iš svarbiausių komponentų, formuluoiant būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategiją.

1.3.3. Vokalinių gebėjimų ir įgūdžių fizinis aspektas

Vokalinė raiška iš dainuojančiojo pareikalauja daug psichinių jėgų, tačiau ne mažiau svarbus yra ir fizinis aspektas, kuris tiesiogiai susijęs su vokaline raiška ir individualiuoju vokaliniu ugdymu. Vokalinė fonacija galima tik dalyvaujant tam tikroms asmens organų sistemomis, kurios ir sukuria balsą tokį, koks yra girdimas.

Organai ir jų sistemos grupuojamos pagal atliekamą funkciją fonacijos procese. Skirtingi autoriai jas įvardina įvairiai. R. Ambrazevičius, R. Jakutavičiūtė (Muzikos enciklopedija, 2000, p. 119) teigia, kad balso aparatą sudaro 3 dalys: kompresorius (plaučiai, kvėpavimo takai ir kvėpavimo raumenys), skardžių garsų šaltinis (gerklės su balso klostėmis ir plyšiu tarp jų), rezonatorius (artikuliacinis aparatas su rezonansinėmis gerklės, nosies ir burnos ertmėmis). Kitų autorių pateikiamas kitoks balso aparato sistemų grupavimas: generatorius (plaučiai), vibratorius (balso klostės), rezonatorius (gerklės, nosies ir burnos ertmės), modulatorius (liežuvis, dantys, lūpos ir kt. burnos dalys) (Tool Module: The Human Vocal Apparatus, 2013); generatorius, vibratorius, rezonatorius (Smith, 2007, p. 13); periferinė sritis (generatorinė, rezonuojamoji, energetinė sistemos) ir centrinė sritis (galvos smegenys ir jų takai, garsinės kalbos valdymo ir reguliavimo sritis) (Kozlianinova, Čarelis, 2001, p. 12–13) ir t. t.

Detaliausiai balso aparatą sudarančių organų sistemos atskleidžiamos jas grupuojant tokiu būdu (Baliliūnienė, Markevičienė, 2006; Drąsutienė, 2006; Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2010a): balso aparato **energetinė** (kvėpavimo takai, sudaryti iš nosies ertmės, prienosinių sinusų, nosiaryklės ir gerklų, trachėja, bronchai, plaučiai ir kvėpavimo raumenys, krūtinės ląsta, tarpšonkauliniai raumenys, diafragma ir pilvas); **balso generavimo** (gerklės su balso klostėmis); **balso rezonavimo** (burnos, nosies, nosiaryklės ertmės, prienosiniai ančiai, galva, krūtinės ląsta, vidinė ryklė); **artikuliavimo** (lūpos, dantys, liežuvis, apatinis žandikaulis, kietasis ir minkštasis gomuriai, liežuvėlis, ryklė); **klausos**²⁷ (išorinė ausis – ausies kaušelis, išorinė klausomoji landa, vidurinė ausis – būgnelis su klausomaisiais kauliukais ir vidinė ausis – sraigė su ovaliniu ir apvaliuoju prieangio langeliu, klausos nervas (Benesch, 2001, p. 93).

Dainavimo proceso įsisavinimas fiziniu besimokančiojo lygmeniu prasideda nuo šių sistemų *pažinimo, suvokimo ir įvaldymo*. Besimokantysis pirmiausiai turi susipažinti su visomis sistemomis, suvokti funkcionavimo principus ir pats išmokti įvaldyti visas šias organų sistemas. Kiekviena iš šių sistemų yra neatsiejama nuo individualiojo

²⁷ Nors į išvardytų autorių balso aparato skirstymą klausos sistema nepatenka, tačiau vokalinė fonacija yra nepaprastai stipriai priklausoma nuo **klausos sistemos** (išsamiau apie tai šiame skyriuje vėliau), todėl, autorės nuomone, tik ją įtraukus į balso aparatą sudarančių organų sistemų sąrašą, jis tampa išbaigtas.

vokalinio ugdymo, taip pat jos tampriai siejasi viena su kita ir visapusiškai daro įtaką viena kitos funkcionavimui vokalinės fonacijos procese.

Balso aparato energetinė sistema. Energetinė sistema daugiausia susijusi su kvėpavimo organų sistema ir kvėpavimo funkcija. Vokalinis ir gyvenimiškas kvėpavimai skiriasi. O. V. Daleckis (Далецкий, 2007) kvėpavimą kasdieniame gyvenime apibrėžia kaip nesąmoningą procesą, jo metu įkvėpimo laikas lygus iškvėpimo laikui. I. Kozlianinova ir E. Čarelis (2001) jį įvardija kaip fiziologinį kvėpavimą. Vokalinis kvėpavimas pagal proceso seką gali būti dalijamas į tokias dalis: įkvėpimo laikotarpis (inhaliacinis), derinimo ir kontrolės laikotarpis (sulaikymo), iškvėpimo laikotarpis (fonacijos), poilsio ir atsigavimo laikotarpis (Vaigauskaitė, 2005; Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2010a).

Kvėpavimo reikšmę vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos procese pabrėžia didžioji dalis vokalo pedagogų. E. Caruso manė, kad kvėpavimas – dainavimo varomoji jėga (Фучито, Бейер, 1967), tad surasti teisingą kvėpavimo metodą yra kiekvieno, siekiančio vokalinio tobulėjimo, tikslas. Didžioji dalis vokalo pedagogų kvėpavimui skiria ypatingą dėmesį, nes *kvėpavimas yra balso formavimosi (taigi ir visos vokalinės raiškos) energetinė bazė*, be kurios vokalinė raiška būtų nekokybiška, o neretai ir sunkiai įmanoma, nes kvėpavimas daro įtaką garso aukščiui, intonacijai, legato atlikimui, atakai, diapazonui, dinamikai (Emmons, Chase, 2006).

Dažniausiai kvėpavimas skirstomas į: raktikaulinį (it. *clavicolare*), šonkaulinį (it. *costale o laterale*), diafragminį (it. *diafragmatica o abdominale*) ir mišrų – šonkaulinį ir diafragminį (Mameniškienė, 1996; Bukauskaitė, 1998). M. Marchesi (1970) kvėpavimą skirsto į tris tipus: diafragminį, arba abdominalinį; klavikuliarinį; lateralinį, arba interkostalinį (tarpšonkaulinį). Kaip priimtina primygtinai rekomenduoja pirmąjį. Diafragminio kvėpavimo naudą (kai pagrindinis krūvis tenka diafragmai ir apatiniais pilvo raumenims) ypač pabrėžia G. B. Lampertis (1905) ir I. Levidovas (Левидов, 1939). O. Kavaliauskienė (1978) teisingiausiu laiko mišrųjį žemutinį šonkaulinį ir diafragminį kvėpavimo būdą. J. Bukauskaitė (1998) teigia, kad geriausias yra diafragminis kvėpavimas, geras tik šiek tiek sudėtingesnis ir reikalaujantis daugiau pastangų – mišrus (šonkaulinis diafragminis) kvėpavimas. O. V. Kacer (Кацер, 2005) šalia vokalinės diafragminio kvėpavimo funkcijos įvardija tokius diafragminio kvėpavimo privalumus: „Diafragminis kvėpavimas labai naudingas ir žmogaus sveikatai. Jis padeda tolygiai plaučių ventiliacijai, vadinasi, ir intensyviai kraujotakai (kraujas intensyviai pernešamas į visas kūno dalis). Be to, diafragminis kvėpavimas atlieka pilvo dalies masažą, sveikatindamas visus ten esančius vidinius organus“ (p. 14–15).

I. Levidovas (Левидов, 1939) taip pat pažymi, kad dėmesį reikia koncentruoti į įkvėpimo bet kokiomis sąlygomis kompleksiskumą: plaučių išsiplėtimą visomis kryptimis, laipsniško ir tolygaus oro naudojimą iškėpimo metu, kuris turi būti negūsingas, apriboti norą įkvėpti paviršutiniškai ir trūkčiojant. Anot I. Levidovo (Левидов, 1939), kvėpavimo tolygumą, plastiškumą, elastingumą ir minkštumą lemia koordinuotas įkvėpiamųjų ir iškvėpiamųjų raumenų darbas, kai vienų funkciją be pertrūkių ir pauzių perima kiti. Ypač neteisingu būdu autorius laiko kvėpavimo „atramos“ ieškojimą, stipriai sutraukiant pilvo raumenis, kai vokalistas sukuria perdėtą oro stulpo spaudimą į balso klostes ir tokiu būdu gerklų darbui sukuria ne-normalias funkcionavimo sąlygas. I. Argustienė (2003, 2004), H. Perelšteinas (1993) mano, kad gero kvėpavimo pavyzdys yra kostoabdominalinis kvėpavimas ir išskiria įvairias jo modifikacijas: *krūtinės ląsta* išsiplėčia labiau į šonus arba į priekį; jaučiama tam tikra *įtampa* arba juosmens šonuose, arba nugaros srityje, arba priekinės pilvo ertmės sienelėje; diafragma stovi vietoje arba nusileidžia (ten pat, p. 8). E. Caruso (Фучито, Бейер, 1967) ypatingą dėmesį skyrė diafragmai ir tarpšonkauliniam kvėpavimui, pabrėžta oro iškėpimo kontrolė fonacijos metu. Detaliai aprašytas E. Caruso kvėpavimo metodas (žr. 1 priedą) rėmėsi šimtamete *bel canto* tradicija, jis priimtinas ir Lietuvos vokalo pedagogams (Mameniškienė, 1996; Vainauskienė, 2012). I. Levidovas (Левидов, 1939) pabrėžė, kad vokalinio kvėpavimo pagrindas – ne oro kiekis, bet sumanus ir laipsniškas jo naudojimas, t. y. iškėpimas. Jis turi būti lygus, koncentruotas, ramus, „ekonomiškas“ ir veiksmingas (Suncova, 1999; Hines, 1997; Stasiūnaitė-Čepulkauskienė, 2002). Kvėpavimo procese turi vyrauti natūralumas, patogumas ir organiškasis kvėpavimo organų sistemos darbas. Bet kokia įvarža, per stiprius spaudimas į krūtinės ląstą, jėgos naudojimas – nesuderinami su geru balso aparato funkcionavimu, tai ypač pabrėžiama taikant *Alexanderio techniką* (Kedzior, 2006), kuri pasitelkiama kaip balso aparato apsaugos būdas.

A. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė (2002), I. Levidovas (Левидов, 1939) akcentuoja, kad fonacinis kvėpavimas atlieka ne tik energetinę funkciją, bet tampa ir išraiškos priemone, todėl kvėpavimo tipai yra susiję su vokalinėmis kūrinėmis derme, žanrais, patiriamais išgyvenimais. J. Hinesas (1997), detalizuodamas kvėpavimo būdus, pabrėžia skirtumus tarp moterų ir vyrų kvėpavimo, vienareikšmiškai neakcentuodamas vieno kvėpavimo tipo pranašumo prieš kitus. Kiekvienas vokalinio kvėpavimo tipas, kuriuos J. Callaghan ir kt. (2012) įvardija net kaip visišką priešingybę, atsižvelgiant į balso aparato organų sistemų valdymo ypatumus, reikalauja savito metodo tinkamam kvėpavimo sistemos raumenų ir organų funkcionavimui įvaldyti. Pati kvėpavimo būdų įvairovė (iš viso priskaičiuojama 17 kvėpavimo tipų (Argustienė (1998,

2004) inspiruoja mintį, jog, pradėdant lavinti vieną svarbiausių vokalinės fonacijos komponentų – kvėpavimą, svarbu atsižvelgti į kiekvieno besimokančiojo individualumą – skirtingus fizinius duomenis, lytį, net tam tikrus psichologinius aspektus, vokalinę patirtį ir įpročius, ir tik tada pradėti laipsnišką įvaldyti tinkamą kvėpavimo tipą, ieškant tinkamiausio kvėpavimo būdo. Kvėpavimo procesas toks svarbus dar ir dėl tos priežasties, kad, anot L. Baliliūnienės ir E. Markevičienės (2006), beveik visas kalbinių profesijų atstovų profesinės balso ligas sukelia grubūs kvėpavimo technikos pažeidimai, todėl muzikos mokytojai teisingas kvėpavimas ypač aktualus.

Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemos. Vokalinės raiškos ir individualiojo vokalinio ugdymo srityje ne mažiau svarbios ir balso generavimo, rezonavimo bei artikuliacijos sistemos. Šių sistemų, kaip ir jas sudarančiųjų organų, veikla yra ypač susijusi. Viena iš pagrindinių sudedamųjų dalių balso generavimo sistemoje yra balso klostės. O. L. Brownas (1996) išskiria 9 funkcijas, kurias atlieka balso klostės, dalyvaudamos įvairiuose fiziologiniuose procesuose: kvėpavimo (deguonies balanso reguliavimas visame organizme), vožtuvo (plaučių funkcijoje), fiksatoriaus (krūtinės ląstoje), apsaugos nuo svetimkūnių (kvėpavimo takuose), kosėjimo (atmetant ir neleidžiant patekusiems į organizmą svetimkūniams patekti į gerklas), rijimo (uždaro kvėpavimo takus, kad maistas ir skystis nepatektų į plaučius), valymo (balso klosčių veikla padeda šalinti gerklės sekrecijos produktus), emocijų (kuria garsus, pvz., juoko, verksmo, dejavimo ir kt.), fonaciją (garsas naudojamas komunikacijai).

Apie 80 proc. garso, atsiradusio dėl balso klosčių veiklos, t. y. generavimo sistemoje, užgęsta aplinkiniuose audiniuose (Менабени, 1987). Likusi vokalinio garso dalis, atsiradusi gerklose, yra aštraus ir nemalonaus tembro, o tikrąją savo garsinę formą įgyja dėl rezonavimo sistemos veiklos, kur vyksta jo akustinė transformacija. Rezonatoriais tampa kaukolės ir krūtinės ertmės, o, anot V. I. Jušmanovo (Юшманов, 2002), būtent krūtininio, galvinio registrų sujungimas laiduoja gerą vokalinę techniką. A. G. Menabeni (Менабени, 1987) tvirtina, kad muzikos mokytojai svarbu išsiugdyti gebėjimą galviniame registre naudoti *falcetą* (tai ypač pasakytina apie vyrus), nes jis išplečia balso diapazoną ir sudaro galimybes balsu perteikti vokalius kūriniuose toje tesitūroje, kuri tinkama jo ugdytiniam.

V. P. Morozovas (Морозов, 2002) teoriškai ir empiriškai pagrindė rezonansinę dainavimo meno teoriją (rus. *резонансная теория искусства пения*), kurios ašimi tapo septynios rezonatorių funkcijos – energetinė, generatorinė, fonetinė, estetinė, apsaugos, indikatorinė, aktyvizuojanti, vokalinės raiškos procese pasireiškiančios balso jėga, lakumu, tembro turtingumu, apsauga nuo per didelio krūvio balso klostėms. Rezonatorių sistemos įvaldymas, registrų sujungimas pats savaime negaran-

tuoja balso aparato apsaugos, tačiau kartu su teisingu kvėpavimu, tinkama gerklių padėtimi ir artikuliacinės sistemos veikla jį saugo nuo perkrovos (Мопозов, 2002). Autorius (Мопозов, 2002) teigia, kad suvokiant rezonatorių veiklą ir jų lokalizaciją svarbus *aukštos pozicijos* pojūtis. Aukšta pozicija, teisinga intonacija turi tiesioginį ryšį su maksimaliai pakeltu minkštuju gomuriu. R. Pečeliūnas (2011) nurodo, kad ypatingą reikšmę turi minkštojo gomurio ir gerklių veiklos suderinamumas, nes per gomurį veikiama gerklos ir jų padėtis. Anot D. Vaigauskaitės (2005), minkštasis gomurys yra glaudžiai susijęs ir su kvėpavimu, o jo ir mažojo liežuvėlio judrumas turi didelės reikšmės balso raidai. M. Garcia (Гарсия, 1956), H. Perelšteinas (1993), O. L. Brownas (1996) teigia, kad minkštojo gomurio pakėlimas išsprendžia nosinio tembro problemą. Pajusti burnos raumenis ir juos priversti dirbti nėra taip paprasta, todėl pakelti minkštojo gomurio tonusą yra nelengvas uždavinys, bet reikšmingas vokalinei fonacijai. Suaktyvintas minkštasis gomurys ir pro jį į galvos rezonuojančias ertmes nukreipta oro srovė, anot T. Vainauskienės (2012), apsaugo minkštuosius gerklių audinius, neįsijaučiamas joks didesnis spaudimas gerklėje ir formuojami rezonatorių pojūčiai.

M. Marchesi (1970) laikėsi nuomonės, kad balso grožis gali būti sugadintas vien dėl netinkamos burnos padėties. Artikuliacinė sistema gali lemti vokalinio garso spalvą ir taisyklingumą, nes tinkama burnos padėtis leidžia išvengti vadinamojo *balto* garso, kai burna per daug išplėsta, o garsas per atviras, todėl taisyklinga vokalinė fonacija sietina su natūraliu išsižiojimu, atpalaiduotu žandikauliu.

Ypatingą reikšmę vokalinės fonacijos procese turi ir liežuvis, kuris yra vienas iš stipriausių raumenų, palyginti su kitais burnos raumenimis. Jo teisingai padėčiai didelį dėmesį skyrė L. Tetrazzini (Caruso, Tetrazzini, 1909), akcentuodama jo atpalaidavimą ir sąmoningą kontrolę. Kuo elastingesnis, greitesnis ir lankstesnis tampa šis organas, tuo aiškesnė yra dikcija. M. McCallionas (1988) pabrėžia, kad netinkama liežuvio padėtis (jo sutraukimas prie šaknies) sukuria nemalonų, gerklinį garsą, kuris neturi ir lakumo, nes yra absorbuojamas liežuvio audinių ir tampa prislopintas.

O. L. Brownas (1996) pastebi, kad kalbėjimo įpročiai turi didelės reikšmės ir vokalinei artikuliacijai bei dikcijai. *Artikuliacija* suprantama kaip kalbos padargų padėtis ir judesiai, tariant kalbos garsus, dainuojant, o *dikcija* – kaip garsų tarimo būdas kalbant, dainuojant; gebėjimas taisyklingai naudotis balsu, fonaciniu kvėpavimu ir rezonatoriais (Muzikos enciklopedija, 2000). Vokalinuose kūriniuose dikcija turi didžiulę reikšmę, nes, anot D. Katkaus (2013), jei klausytojui nesuprantami žodžiai ir tekstas, vokalinė muzika tampa panaši į instrumentinę ir praranda savo vertingiausią specifinę savybę, neatveriamos ir nesujungiamos dvi erdvės – poetinio teksto prasmė

ir kompozitoriaus muzikinė interpretacija, todėl „tarties būtina ne tik mokytis, bet ir ją treniruoti“ (ten pat, p. 535).

Klausos sistema. Jau aptartos balso aparato sistemos yra priklausomos nuo klausos sistemos. Klausos reikšmė individualiojo vokalinio ugdymo procese yra nepaprastai svarbi – tai iliustruoja faktas, kad žmogus, kūdikystėje netekęs klausos, nebesuformuoja ir kalbos funkcijos, nes nesukuriama garsiniai vaizdiniai. Klausos ir balso aparato jutimai labai stipriai susieti, be jų koordinacijos neįmanoma išlavinti balso aparato (Budrienė, 1999). A. G. Menabeni (Менабени, 1987) teigia, kad klausos ir balso organų veikla yra tokia susijusi, kad susijungia į vieną funkciją, o girdimasis pojūtis vyksta netiesiogiai, t. y. per balso aparato organų veiklą. Klausydami kalbos, muzikos ar dainavimo, mes pakartojame išgirstą garsinę medžiagą savo viduje ir tik po to ją suvokiame.

Muzikinės klausos sąvoka, anot R. Pečeliūno (2003), apibrėžia asmens gebėjimą girdėti, jausti ritmą, dermę; ji jungia muzikinę vaizduotę, muzikinę atmintį, muzikos suvokimą. Muzikine klausa remiasi muzikos suvokimas ir muzikinis mąstymas. H. Perelšteinas (1993, p. 6) išskiria tris klausos rūšis: melodinę, harmoninę, vokalinę. R. Pečeliūnas (2003) teigia, kad psichologiniu požiūriu aukštesnio lygio klausos rūšių yra dar daugiau: melodinė, harmoninė, polifoninė, faktūrinė, tembrinė, vidinė, dinaminė, vokalinė ir kt. Autorių kolektyvas Muzikos enciklopedijoje (2000, 2003, 2007) išskiria tokias muzikinės klausos rūšis – absoliučiąją, reliatyviąją, vidinę ir vokalinę klausas. Paprasta klausa ir visos išvardytos klausos rūšys nesutampa, t. y. kai asmuo pasižymi puikia klausa ir girdi net menkiausią garsą, būdamas dideliu atstumu nuo garo šaltinio, jis visai nebūtinai skirs garso aukštį, gebės jį įsiminti, atskirti tikslų intonavimą nuo detonavimo, o tuo labiau tiksliai jį atkartoti, t. y. vokaliai intonuoti.

Vokalinės fonacijos procese ypatingą reikšmę turi **vidinė klausa**, arba gebėjimas „įsivaizduoti realiai nepatiriamą skambėjimą“ (Muzikos enciklopedija, 2007, p. 611). Ji turi labai daug bendro su **audiacija** – gebėjimu mintyse „girdėti ir suprasti muziką, kai fizinis garsas neatliekamas“ (Reynolds ir kt., 2004, p. 10). Šio proceso metu naudojama tos pačios klausymo, artikuliacijos, regėjimo sistemos; toniniai ir ritminiai dariniai tampa prasmingi ir taip sukuriamos naujos muzikinės mintys, leidžiančios bendrauti muzikos kalba. S. Jareckaitė, S. Rimkutė-Jankuvienė (2010) pažymi, kad audiacija ir vidinis girdėjimas, gebėjimas pakartoti nėra tas pats – taip kaip ir frazės užsienio kalba pakartojimas, jos nesuprantant, arba muzikos girdėjimas mintyse ir kartojimas, nesuvokiant kompozicijos struktūros, arba mechaniškas muzikos įsiminimas. Audiacija yra muzikinio mąstymo sinonimas ir tampriai siejasi su vokaliniu ugdymu, kuris yra ypač reikšmingas audiacijos proceso įžangoje, o vė-

liau pati audiacija yra kokybiškos vokalinės raiškos prielaida. Su gebėjimu mintyse girdėti ir suvokti garsus, arba su vidine klausa, susijusi ir muzikinė atmintis. Vokalinės fonacijos procese ypač svarbi yra ir kita klausos rūšis – *vokalinė klausa*, t. y. gebėjimas nustatyti tikslų garsų aukštį ne tik iš klausos, bet juos dainuojant pagal balso aparato funkcionavimo ypatumus (Muzikos enciklopedija, 2007); kartais pats procesas įvardijamas kaip *vokalinė-klausos koordinacija*, *balso ir klausos koordinacija* (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003; Pečeliūnas, 2003) ar *vokaline-pedagogine klausa* (Argustienė, 2004). Vokalinė klausa – viso vokalinio pedagoginio proceso pagrindas (Suncova, 1999). Besimokantysis turi išsiugdyti įprotį įsivaizduoti garsą prieš tai, kai jis išgaunamas, taip pat nuolat kontroliuoti savo garsą, jam skambant. I. Levidovas (Леви́дов, 1939) teigia, kad būtent išgaunamo garso kokybės suvokimas reguliuoja balso išgavimo organų veiklą ir tuo pat metu vokalinio garso kokybę. R. Pečeliūnas (2003, 2011) vokalinę klausą apibrėžia kaip gebėjimą interpretuoti dainininko balso susidarymo organų darbą klausantis arba gebėjimą ne tik girdėti, bet ir „matyti“ garso susidarymo organų darbą. Tai ne tik tikslus garsų aukščio ir metroritminių elementų atlikimas, bet ir garsų susidarymo kokybės kontrolė, gebėjimas girdėti balso niuansus, jausti ryšius tarp garso aukščio ir fonacijos jutimų. Mokytojas privalo suvokti gero ir blogo garso prigimtį, tad vokalinė klausa yra būtina (Kačinskienė, Kariniauskienė, 2003). Vokalinė klausa tiesiogiai priklauso nuo dainavimo praktikos trukmės, kitaip tariant, nuo balso aparato treniruotumo lygio. Vokaliniai garsai turėtų vizualizuotis besimokančiojo sąmonėje, ir šis garsinis vaizdas yra atkuriamas tuo geriau, kuo geriau įtvirtinami vokaliniai įgūdžiai, plečiasi bendra muzikinė patirtis. Gera vokaline klausa pasižymintis asmuo išgirstame vokaliname garse geba išskirti mažiausius niuansus, atspalvius, spalvas. Tai suvokus šie pokyčiai iš karto siejami su tam tikrų organų ir raumenų grupių veikla. Vokalinė klausa tampa priemone identifikuoti vokalinio garso ir jo susidarymą reguliuojančių organų sistemų ryšius, todėl ji yra nepaprastai svarbi muzikos mokytojui, kuris privalo atskirti teisingą vokalinį garsą nuo neteisingo ir gebėti pasirinkti priemones pasitaikantiems defektams taisyti.

Dar vienas labai svarbus momentas, kuris tiesiogiai sietinas su klausa, yra gebėjimas tiksliai balsu *intonuoti garsą*. Kalbant apie intonavimą ir detonavimą, turima omenyje įprastinė šio reiškinio samprata, siejama su „vakarietiškoja“ tolygiąja dvylikalaipsne temperacija. Nors tolygioji temperacija nėra natūrali (Bičiūnas, 1988; Apanavičius, 1994), nes niveliuoja individualias intervalų intonacines ir harmonines savybes, vis dėlto teorinis temperacijos modelis yra reikalingas kaip informacijos perdavimo būdas – „žmogiškoji informacija turi būti užkoduota diskretinių dydžių pavidalu, kad ją būtų įmanoma adekvačiai perduoti“ (Ambrazevičius, 2008, p. 48). Intonavimas, remiantis

temperacijos standartu, iš tikro yra susijęs su tam tikromis paklaidomis ir skirtingu suvokimu bei dažnai balansuoja ant detonavimo ribos. Standartinis nuokrypis sudaro apie 5–10 centų (*centas* – garsų dažnio intervalo vienetas, lygus temperuoto pustonio šimtajai daliai, arba 1/1200 oktavos (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003), toleruojamas nuokrypis – 10–15 centų, tačiau tai nėra baigtiniai dydžiai. Harmoninio intervalo garsų diferencinė aukščio riba (apibrėžiama kaip aukščio skirtumo pojūčio slenkstis) yra mažesnė nei melodinio intervalo. Atlikimas su *vibrato* taip pat labai sumažina netikslios intonacijos pojūtį, bus žymi išlavintos ir neišlavintos klausos reikšmė tiksliai ir netiksliai intonacijai suvokti, o trumpesnių ir ilgesnių, aukštesnių ir žemesnių tonų diferencinė riba ženkliai padidės (Ambrazevičius, 2008). Intonuojant garsą, aukštis nuo garso atakos pradžios iki pabaigos dažnai pastebimai kinta. Vokalinėje muzikoje šie svyravimai yra gana dideli (palyginti su instrumentiniu atlikimu). Dainininkų išgaunamas garsas, jei tai atliekama be pastovaus derinimo akompanimento, turi laipsnišką aukštėjimo tendenciją, o klausa turi savybę palengva prisiderinti prie naujo aukščio (Ambrazevičius, 2008). Taigi vokalinė muzika yra susijusi su gana ryškiais intonaciniais svyravimais, t. y. atlikėjas nuolatos keičia tonaciją, ir toninio centro aukštis keičiasi, tačiau tai ne visada siejama su vokalinio atlikimo defektais. Jei svyravimai nėra itin ryškūs, tai tampa privalumu, o, anot V. Bičiūno (1988), ir atlikimo individualumu, nes jie naudojami siekiant emocijų raiškos. Tikrąjį, ne mechaninį, intonavimą yra pajėgi įvertinti būtent žmogiškoji klausa. O ryški detonacija vyksta tada, kai išgaunamą vokalinį garsą dainuojantysis ne visai teisingai suvokia savo vidinė klausa ir tai perteikia savo balso aparatu (Pečeliūnas, 2003).

Būsimieji muzikos mokytojai dėl savo nedidelės vokalinės patirties ir dėl silpnai įvaldyto balso aparato gana dažnai susiduria su intonavimo, muzikinės atminties ir vokalinės klausos problemomis, t. y. visu kompleksu uždavinių, tiesiogiai sietinų su klausos sistemos ir balso aparato funkcionavimo derme. Didelė pagalba, sprendžiant šias problemas, yra jau anksčiau aptartų kvėpavimo ir kitų sistemų ugdymo metodų taikymas, padedantis įvaldyti balso aparatą, nuolatinę vokalinę praktiką bei vokalių įrašų, kitų atlikėjų klausymas. Tai tiesiogiai susiję su vidinės klausos vystymu ir vadinamuoju *vidiniu dainavimu* (Kačinskienė, Kariniauskienė 2003, p. 23), *dainavimu mintyse* (Далецкий, 2007, p. 75), nes balso klostės turi savybę reaguoti į muzikos klausymą – suartėti, įsitempti ir t. t.

Apibendrinant galima būtų teigti, kad vokalinė fonacija galima tik dalyvaujant daugeliui žmogaus organų sistemų (balso energetinei, generavimo, rezonavimo, artikuliacijai ir klausos), kurios ir sukuria balsą tokį, koks yra girdimas. Pradedant lavinti balso energetinę sistemą, svarbu atsižvelgti į kiekvieno besimokančiojo in-

dividualumą – skirtingus fizinius duomenis, lytį, psichologinius aspektus, vokalinę patirtį ir įpročius. Lavinti energetinę sistemą muzikos mokytojui yra ypač svarbu dėl prevencinės reikšmės – beveik visas kalbinių profesijų atstovų profesinės balso ligas sukelia grubūs kvėpavimo technikos pažeidimai. Be balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemų plėtros muzikos mokytojui labai svarbi gera vokalinė klausa, nes tik toks pedagogas išgirstame vokaliname garse geba išskirti niuansus, atspalvius, intonacinius pokyčius, tai suvokti ir susieti su tam tikrų organų ir raumenų grupių veikla – vokalinė klausa tampa priemone identifikuoti vokalinio garso ir jo susidarymą reguliuojančių organų sistemų ryšius bei tai sieti su vokalinio garso kokybe. Klausos reikšmė individualiojo vokalinio ugdymo procese yra svarbi, nes klausos ir balso aparato jutimai labai stipriai susieti. Be jų koordinacijos neįmanoma išlavinti balso aparato – tai svarbu pedagoginiame darbe, vertinant mokinių vokalinės galimybes ir pasiekimus. Fizinis vokalinių gebėjimų ir įgūdžių aspektas akcentuotinas, ieškant strategiškai reikšmingų komponentų būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijai.

1.3.4. Vokalinių gebėjimų ir įgūdžių psichinio ir fizinio aspektų dermė individualiojo vokalinio ugdymo procese

Ugdymo turinys edukologijoje apibrėžiamas kaip aiškiai ir tiksliai išdėstyta mokymosi programa, kuri struktūruoja seką ir pažangą bei formuoja veiklos turinį ir kryptį, siekiant kelti atitinkamus uždavinius ir atsiliiepti į mokymosi poreikius (Pollard, 2006).

Individualiojo vokalinio ugdymo turinį sudaro individualioji vokalinė programa, kurios pagrindiniai komponentai – vokalinis repertuaras ir prasadainavimo pratimai. Vokalinio repertuaro plėtra turi būti pamatuota ir apgalvota. Taip pat labai svarbi repertuarinė įvairovė. Vokaliniai pratimai, vokalizės, liaudies dainos ir klasikinės arijos yra balso impostacijos pagrindas. Vis dėlto vokalinio repertuaro įvairinimas įvairios stilistikos kūriniais taip pat yra vertinga patirtis.

L. Pavarotis, į savo klasikinį repertuarą įraudamas popmuzikos kūrinius, teigė, kad pirmas kriterijus vertinant muziką yra būtent šiuolaikinės vokalinės muzikos *kokybė* (Павароти, Райт, 1996). L. Carriage (2001), J. Schmidtas, H. C. Schmidt (2008) pabrėžia, kad populiariųjų šiuolaikinių vokalinių stilių įvairovė yra svarbi besimokančiojo vokaliniam progresui. Anot Z. Rinkevičiaus (2002), šiuolaikinėje masinėje muzikinėje kultūroje popmuzika ir rokas užima vyraujančią padėtį. Ši

muzika ypač dažnai ir plačiai naudojama ir yra „mūsų laikų folkloras“ (p. 292), todėl būtų trumparegiška jos neįvertinti ir bandyti atsiriboti. A. Rauduvaitės (2007, p. 73) tyrimo rezultatai rodo, kad net 59 proc. jaunesnio mokyklinio amžiaus mokinių populiariosios muzikos dainas išskyrė kaip prioritetą.

J. Callaghan ir kt. (2012) pabrėžė pagrindinį populiariosios ir klasikinės muzikos skirtumą – tai atlikėjo vaidmuo: klasikinės vokalinės muzikos atlikėjas tampa interpretatoriumi, kuris sukuria pasirodymą ir taip pagerbia kompozitorių, o šiuolaikinės populiariosios vokalinės muzikos atlikėjas tampa bendraautoriumi, pakeisdamas kūrinio tempą, tonaciją, ritmą ir t. t. Ši įžvalga gali paaiškinti tokį didelį populiariosios vokalinės muzikos patrauklumą, nes tai galima tiesiogiai sieti su didesne saviraiška. Vadinas renkantis repertuarą kartu su besimokančiuoju pirmiausia būtina atsižvelgti ne į pasirinkamų vokaliųjų kūrinių stilių, o į jų kokybę ir į konkrečius besimokančiojo individualius poreikius, jo vokalinę patirtį, muzikinį ir vokalinį akiratį.

Būsimajam muzikos mokytojui repertuarinė įvairovė, vokaliųjų stilių pažinimas yra ypač svarbus ir dėl jo darbo specifikos. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų* (2008) 7 priede *Meninis ugdymas* pabrėžiama, kad mokytojas turi parinkti „kuo įvairesnių populiariųjų ir akademinųjų stilistinių krypčių bei liaudies dainų“ (p. 1111). Tokiu būdu iš muzikos mokytojo laukiama visapusiškos muzikinės ir vokalinės erudicijos, jis turi žinoti pagrindines muzikines-vokales tendencijas, gebėti pakomentuoti žymiausių populiariosios muzikos dainininkų vokalinio atlikimo manieras, gebėti įvertinti jų balsus pagal diapazoną, tembrą, balso aparato naudojimo racionalumą, pats sugebėti atrinkti vokaliuos kūrinius muzikos pamokai, kas sunkiai įmanoma apsiribojant klasikiniu akademiniu vokaliniu repertuaru, dažniausiai tinkamu ugdamt vokalistą profesionalą.

Repertuarinė įvairovė sudaro sąlygas ieškoti įvairių meninių sprendimų. Vokalizacija ir vokalinis repertuaras turėtų būti kuo mažiau savitiksli, t. y. svarbu ieškoti meninės prasmės, kitaip kokybiško vokalinio garso paieškos gali nuvesti prie dainavimo dėl dainavimo be muzikinės minties. I. Levidovas (Леви́дов, 1939) pabrėžia, kad ypač svarbu besimokančiajam, vos pradėjus taisyklingai formuoti vokaliuos garsus ir įvaldyti balso aparatą, net atliekant vokalizacijos pratimus, ieškoti elementaraus meninio turinio, kad vokaliniai įgūdžiai ir gebėjimai vystytųsi kartu su meniniu atlikimu, neapsiribojant mechaniniu atlikimu. O. V. Daleckis (Далецкий, 2007) laikosi tos pačios nuomonės – vokalinį garsą organizuoti per emocijas ir meninį vaizdą, o H. Perelšteinas (1993) įžvelgia tokius prasmingos ir emocingos vokalinės raiškos privalumus – ji balsui suteikia naujų spalvų, praplečia naujais obertonais, neretai padeda įveikti vokalinės technikos sunkumus (pvz., tinkamai išgauti aukštas natas, stabilizuoti kvėpavimą).

L. Pavaročio (Павароти, Райт, 1996) teigimu, dainavimas yra būdas kreiptis į žmones, perduoti jiems savo jausmus ir išgyvenimus, tuo pat metu juos darant laimingus, o ne tiesiog naudotis kompozitorių natomis ar perduoti savo personažo emocijas. Todėl interpretacija, detalus teksto suvokimas, muzikinė-emocinė potekstė privalo būti siejama su vokalinės technikos užduotimis, nes formalus vokalinės technikos įgūdžių lavinimas apriboja meninės kultūros įprasminimą, dvasingumo vertybių puoselėjimą (Левидов, 1939; Kavaliauskienė, 1978; Павароти, Райт, 1996; Suncova, 1999; Kievišas ir kt., 2009; Kievišas, Kievišas, 2008).

Pasirinkti teisingas išraiškos priemonės, atitinkančias kūrinio sandarą, atlikti kruopščią analizę yra būtina, nes be to atlikėjas virsta „beaistriu melodijos ir teksto iliustratoriumi“ (Зыкина, 2010, p. 25–26), dainoje svarbu įsigilinti ne tik į siužetą, bet į prasmę, giluminį turinį, atveriantį organinę žodžio ir muzikos vienovę. O. Glinskaitė (2003, p. 9) taip pat mano, kad prieš pradedant mokytis kūrinį turi būti daroma jo analizė, atskleidžianti muzikinį ir žodinį turinį, o interpretacija yra susijusi su šiais elementais: emocija kūrybine mintimi, kūrinio istorinėmis žiniomis, minties raidos logika, muzikinių elementų prasmingumu (harmonija, ritmas, tempas, pauzės, koloritas, kulminacija). B. Reimeris (2000), kalbėdamas apie muzikos atlikimą ir įgūdžių ugdymą, kaip rimčiausias klaidas nurodo atlikimo įgūdžių formavimą atskirai nuo pačios muzikos ir atlikimo įgūdžių iš priemonės tapimą tikslu.

Šios įžvalgos ypač aktualios ugdant būsimuosius muzikos mokytojus. Poreikis sujungti vokalinių įgūdžių ir meninės interpretacijos procesus susijęs su nūdienos edukologų muzikinio ugdymo koncepcija, pabrėžiančia įraišką orientuotos muzikinės veiklos svarbą ir visapusiško poveikio muzikos pedagogo muzikinei, bendrajai kultūrai ir profesinei kvalifikacijai kaip vieningai sistemai (Kievišas ir kt., 2001). V. Tavoras (2007) teigia: „Kūrinio meninis vaizdas būsimąjo muzikos mokytojo veiklai suteikia loginį pagrindumą, o kūrinio interpretavimui – sąmoningą išbaigtumą“ (p. 101), pabrėždamas šių procesų svarbą ir integralumą, rengiant būsimąjį pedagogą.

Ypač didelę reikšmę individualiojo vokalinio ugdymo procese turi **prasadainavimas**²⁸ (dar vadinamas įsidainavimu, balso aparato apšilimu, vokaliniu apšilimu), jis atliekamas pasitelkiant specialius vokalinius pratimus, kurie yra svarbi parengiamoji dalis ne tik dainavimo procesui, bet ir kalbėjimui (Vintturi, 2001).

²⁸ Disertacijoje sąvoka *prasadainavimas* vartojama atsižvelgiant į Valstybinės lietuvių kalbos komisijos išaiškinimą: Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2011) nurodyta antroji veiksmazodžio *pradainuoti* reikšmė – *pradėti dainuoti*. Taigi, jei balso paruošimas, kitaip tariant, šie pratimai dalykiškai gali būti laikomi dainavimo pradžia, nėra kalbinių kliūčių vartoti *prasadainavimo pratimai*. Sinonimiškai gali būti vartojamos ir sąvokos įsidainavimas, balso aparato apšilimo pratimai.

J. Schmidtas ir H.C. Schmidt (2008) teigia, kad vokalinio apšilimo ir jo metu naudojamų vokalizacijos pratimų reikšmė geriau gali būti suvokiama, įsisąmoninant, kad balso klostės iš tikro yra raumenys, kurie tęsiasi iš priekinės į užpakalinę gerklių sienelę, ir būtent juos mokomasi koordinuoti, kaip ir kitus raumenis, balso aparate naudojant oro srovę, t. y. atliekama „balso aparato raumenų gimnastiką“ (Vainauskienė, 2001, p. 274).

Prasidainavimas iš tikro padeda atlikti kelias funkcijas: parengia balso aparatą vokalinei fonacijai, t. y. suaktyvina ir sušildo balso aparato raumenis; yra kaip vokalinio tobulėjimo įrankis, padedantis įvaldyti vis sudėtingesnės konfigūracijos garsines struktūras (įvairius intervalus, šuolius, tempų kaitą, dinامينius aspektus ir kt.).

R. Pečeliūnas (2011), įžvelgdamas didelę prasidainavimo reikšmę lavinant balso aparatą, pabrėžia ir psichologinę šio proceso pusę – koncentruojamas kūrybinis dėmesys, įtvirtinami sąlyginiai refleksai, sužadinamos kūrybinės fantazijos ir emocijos.

Tam, kad balso aparatas būtų suaktyvintas ir sušildytas, vidutiniškai reikia apie 15–20 min. skirti tik prasidainavimo pratimams, tai užima nuo 1/3 iki 1/2 individualiojo vokalinio užsiėmimo laiko (akademine valanda – 45 min.). Anot O. L. Browno (1996), optimaliausią būseną balso aparatas pasiekia po 30 min. vokalinio apšilimo.

Į prasidainavimą įtraukiant porinį ir grupinį ugdymą bei aktyvaus klausymo metodą, kai besimokantieji dainuoja pakaitomis, per poilsio pertraukėles stebi vienas kitą (apie tai vėliau šiame skyriuje), veiksmingiau išnaudojamas užsiėmimų laikas, jo kiekis dvigubėja. Vienas besimokantysis individualiojo vokalinio užsiėmimo metu gali praleisti dvi akademines valandas, tačiau dėl didelio skaičiaus pertraukėlių išsaugoma dėmesio koncentracija, balso aparatas nepažeidžiamas dėl per didelio krūvio, ugdomi bendravimo gebėjimai ir įgūdžiai, atsiranda galimybė taikyti ir taktilinį metodą.

Individualusis vokalinis ugdymas apima ugdymą dviem lygmenimis – muzikinių konceptų ir psichomotorinių gebėjimų (Callaghan ir kt., 2012). Jie pasižymi abipusiška priklausomybe ir negali būti studijuojami nepasiekus tam tikro specifinių gebėjimų ir įgūdžių lygmens. Kadangi visi komponentai yra tarpusavyje susiję, vystant vieną jų, tobulėja ir kitos balso aparato sistemos, ir atvirkščiai – skiriant nepakankamą dėmesį vienai, kokybės atžvilgiu nukenčia visas individualiojo vokalinio ugdymo procesas. Kadangi visas asmuo yra instrumentas, todėl fizinis, emocinis, intelektualinis, psichologinis būvis veikia fizinius ir akustinius vokalinės raiškos aspektus (Smith, 2007). Vokalinės technikos elementai – balso jėga, dikcija, kvėpavimas, intonacija ir kt. yra išraiškos priemonės, tačiau nuo jų, anot V. Bičiūno (1988), priklauso meninės galimybės: kuo tobulesnė technika, tuo lengviau įgyvendinti sumanymus.

Būsimųjų muzikos mokytojų individualusis vokalinis ugdymas yra susijęs su dideliais iššūkiais ir daug reikalauja iš besimokančiojo. Siekiant skatinti jo psichinės savireguliacijos, bendravimo ir bendradarbiavimo, atkaklumo, tikslo siekimo, nuolatinio mokymosi, savarankiškumo gebėjimų ir įgūdžių plėtrą bei raišką, taip pat balso aparato energetinės, generavimo, rezonavimo, artikuliacijos ir klausos sistemų augimą individualiojo vokalinio ugdymo procese reikalingos metodikos, metodai ir priemonės, t. y. tokios *ugdymo technologijos*²⁹, kurios galėtų veikti vidinę besimokančiojo motyvaciją, padėtų suvokti mokymosi prasmę, aktyvintų jo teigiamas emocijas, generuotų džiaugsmą ir pakilumo pojūtį ugdymo procese (Csikszentmihalyi, 2000, 2008), ir taip būtų galima pasiekti kokybiškos vokalinės raiškos ir išplėtotų pedagoginių kompetencijų. Būsimajam muzikos mokytojui individualiojo vokalinio ugdymo metu vienodai svarbūs psichinis ir fizinis šio proceso aspektai. Muzikos mokytojo veikla neapsiriboja dalykinėmis kompetencijomis, kurios profesionaliam vokalistui yra pačios svarbiausios, todėl būsimąjo muzikos mokytojo individualusis vokalinis ugdymas turėtų būti pajėgus integraliai plėtoti dalykines ir bendrąsias kompetencijas.

Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas. Įvaldyti kvėpavimo organus, jų raumenis, tinkamai koordinuoti kvėpavimo sistemos darbą, pojūčiais suvokti jų darbą ir subalansuotai kvėpuoti vokalinės fonacijos metu yra labai sudėtingi uždaviniai, tam reikia praktikos, patirties, žinių ir laiko.

Retas kuris būsimasis muzikos mokytojas turi nors kiek suformuotus taisyklingo kvėpavimo įgūdžius, kurie atsiranda laipsniškai ir lėtai, ir kaip visas balso aparatas remiasi pojūčiais, kurie dažnai būna labai subjektyvūs, o tai apsunkina įvaldymo procesą. Maža vokalinė patirtis ir trumpas laiko tarpas, skirtas ugdyti vokalius būsimųjų muzikos mokytojų gebėjimus, reikalauja surasti ne tik tinkamų kvėpavimo ugdymo metodų, tačiau ir ieškoti būdų, kaip patį kvėpavimo sistemos įvaldymo laiką sutrumpinti ir paskatinti, kad greičiau ateitų etapas, kai bus sąmoningai naudojamasi kvėpavimo organais. Lengviau įvaldyti kvėpavimo sistemą gali padėti *izoliuotų kvėpavimo pratimų* (rus. *изолированные дыхательные упражнения* (Левидов, 1939), kitaip dar vadinamų kvėpavimo valdymo be fonacijos pratimų (angl. *Breath Management Exercises without Phonation* (Miller, 1996, p. 29), **metodas**, kuris yra vienas iš tiesioginio poveikio balso aparatui metodų, o jo esmė – kvėpavimo sistemos įvaldymas ir plėtojimas nenaudojant vokalinio garso. Izoliuoti kvėpavimo pratimai

²⁹ *Ugdymo technologijos* apibrėžiamos kaip „pedagoginės idėjos pagrindu sudaryta metodinių būdų sistema ugdymo tikslams realizuoti; tarpinė grandis tarp ugdymo teorijos ir praktikos“ (Bitinas, 2004, p. 255); „Optimalioje ugdymo technologijoje ugdymo priemonės ir jų taikymo būdai yra subalansuoti, dalinės technologijos harmoningai įsikomponuoja į bendresnes“ (Bitinas, 2000, p. 43).

yra ne tik puiki įžanga į kvėpavimo organų pažinimą, į visą vokalinės fonacijos procesą, tačiau gali paruošti balso aparatą fonacijai, jį sušildant, taip pat leidžia vystyti kvėpavimo sistemos raumenų pojūčiui.

G. B. Lampertis (1905) siūlo visą vokalinį ugdymą pradėti nuo kvėpavimo stiprinimo. Jo teigimu, gilaus kvėpavimo pratimai sustiprina krūtinės ląstą ir raumenis, yra ypač reikšmingi visam dainavimo menui, kaip ir bendrai organizmo būklei. M. Garcia (Гарсия, 1956) taip pat pateikia keletą izoliuotų kvėpavimo pratimų pavyzdžių, kurie, jo nuomone, vysto plaučių elastingumą ir galią. Kiti autoriai – W. Mills (1913), L. Tetrzzini (Caruso, Tetrzzini, 1909), I. P. Prianišnikovas (Прянишников, 1958), H. Perelšteinas (1993), E. M. Pekerskaja (Пекерская, 1996), O. L. Brownas (1996), S. Kačinskienė, Z. Kariniausienė (2003), O. V. Kacer (Кацер, 2005), J. L. Chapman, (2012), R. Pečeliūnas (2011) – šį balso energetinės sistemos lavinimo būdą rekomenduoja kaip nuosekliai stiprinantį balso aparato raumenis, kvėpavimo sistemą, tačiau ir be reikalo nedidinantį krūvio pačiam balso aparatui, puikiai tinkantį pradedantiems dainininkams bei turintiesiems balso aparato problemų. Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas yra taikomas ir vokalinėje fonopedijoje – tai gydymas, grįstas šių pratimų naudojimu kvėpavimo, artikuliacijos ir balso generavimo sistemoms treniruoti (Медицинская эциклопедия, 2009–2012). Šio metodo sistemingas taikymas yra profilaktinė prevencinė priemonė prieš įvairias balso aparato ligas, o naujausi tyrimų rezultatai atskleidžia, kad jis taip pat duoda gerų rezultatų, gydant gerklų susirgimus, susiformavus balso klosčių mazgeliams (Petrovic-Lazić ir kt., 2009). Būsimajam muzikos mokytojui tai ypač aktualu, nes jis (kaip ir visi pedagogai) priklauso padidėjusios rizikos balso aparato ligų atžvilgiu profesijai (Van Houtte ir kt., 2011; Drąsutienė, 2006; Vintturi, 2001; Simberg, 2004; Jonsdottir, 2003). Todėl svarbu, kad būsimasis muzikos mokytojas gebėjimus ir įgūdžius įgytų saugiai, išvengdamas žalos savo balso aparatui, gebėtų tobulinti savo vokalinę techniką ir naudotis balsu savo kasdieniame darbe, nes balsas muzikos mokytojui – pagrindinis darbo instrumentas.

Izoliuotų kvėpavimo pratimų yra nemažai, kai kurie organizuojami, koncentruojantis ne tik į kvėpavimą, bet ir į ritmą (pvz., *ritmo-kvėpavimo kompleksas*) (Венгрус, 2000, p. 147), tačiau dažniausiai naudojami pratimai, akcentuojant tik vieną elementą ir kreipiant dėmesį į ypatingą atlikimo kokybę, o jų patikimumas balso aparato saugos atžvilgiu patikrintas ne vienos dainininkų ir vokalo pedagogų kartos (žr. 2 priedą). Izoliuoti kvėpavimo pratimai yra naudingi individualiojo vokalinio ugdymo procese dar ir dėl to, kad jį leidžia suskaldyti į mažesnes dalis, t. y. besimokančiajam sudaromos sąlygos sukaupiti dėmesį ties pagrindiniais balso impostacijos momentais. Pradedančiajam mokytis vokalinio meno labai sunku suvokti balso aparato organus,

jų funkcionavimo principus ir tuo pat metu neturėti galimybės akivaizdžiai paliesiti, pamatyti instrumento, kuriuo jis mokosi išgauti garsą, o izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas leidžia aiškiau pajusti energetinės sistemos raumenis, t. y. vieną iš svarbiausių fonacijos procese dalyvaujančių viso balso aparato plačiąją prasme dalių. Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas leidžia greičiau ir veiksmingiau susipažinti su energetinės sistemos komponentais ir jų funkcionavimo principais, geriau pajusti atskirus kvėpavimo organus – krūtinės ląstą, tarpšonkaulinę erdvę, diafragmą ir kt., plėsti plaučių tūrį ir didinti įkvepiamo oro kiekį, tausoti balso aparatą, išvengiant fonacijos naudojimo kvėpavimo vystymo tikslais, plėtoti teisingo vokalinio kvėpavimo pojūčius. Šis metodas palankus gebėjimų ir įgūdžių plėtrai psichiniu aspektu, ypač savarankiškumo ir nuolatinio mokymosi. Individualiojo vokalinio užsiėmimo metu su šiuo metodu tik supažindinama ir kartkartėmis vykdoma kontrolė, ar besimokantysis teisingai atlieka visus reikalingus pratimus. Pagrindinis iššūkis tenka besimokančiajam – savarankiškai praktikuoti izoliuotus kvėpavimo pratimus ir nuolat mokytis, vykdyti savikontrolę bei konsultuotis su pedagogu. Kadangi šis metodas taikomas pačioje individualiojo vokalinio ugdymo pradžioje, jis duoda kryptį visam procesui, būsimasis muzikos mokytojas laipsniškai suvokia savarankiško ir nuolatinio mokymosi svarbą bei naudą.

Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas. Balso generavimo, artikuliacijos ir rezonavimo sistemas leidžia plėtoti minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodą (žr. 3 priedą). M. McCallionas (1988) pastebi, kad minkštojo gomurio kontrolė yra susijusi su nosinio garso ir nosinio tembro prevencija. Nosies rezonatoriai tiesiogiai reikalingi „m“, „n“ garsų tarčiai, tačiau blogiausiai šiuos garsus taria būtent turintieji nosinį garsą, t. y. ribotus įgūdžius naudoti nosies rezonatoriais. O. L. Brownas (1996) pabrėžia, kad negalima painioti nosinio rezonavimo (pasireiškiančio visišku rezonatorių išnaudojimu, gerklės atpalaidavimu ir balso plyšio sureguliuojimu) ir nosinio garso (pasireiškiančio minkštojo gomurio pažemėjimu dainuojant).

Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas leidžia sustiprinti *palatopharyngeus* raumenį, kuris pakelia minkštąjį gomurį (Brown, 1996), suvokti išvardytas balso aparato sistemas, pajusti atskirų organų, pvz., liežuvio, minkštojo gomurio ir kt., vieningo ir koordinuoto funkcionavimo svarbą, jų poveikį vokaliniam garsui. Atsiradę įgūdžiai, leidžiantys sąmoningai kontroliuoti minkštojo gomurio veiklą, sudaro sąlygas intonacijai koreguoti. Individualusis vokalinis darbas su besimokančiuoju, taikant šį metodą, labai svarbus, nes artikuliacinės sistemos anatomiciniai skirtumai yra ryškūs kiekvienu atveju ir, norint išgauti reikiamą vokalinį garsą, reikia atitinkamai suderinti šios sistemos veiklą (Левидов, 1939).

Šis metodas taip pat palankus būsimojo muzikos mokytojo kitų gebėjimų ir įgūdžių plėtrai (psichinis aspektas) – savarankiškumui ir nuolatiniam mokymuisi. Individualiajame vokaliniam užsiėmime su šiuo metodu, kaip ir su izoliuotų kvėpavimo pratimų metodu, tik supažindinama bei vykdoma kontrolė, ar besimokantysis atlieka pratimus, todėl daugiausia nuo paties būsimojo muzikos mokytojo sąmoningumo priklauso tobulėjimo greitis ir pasiekimų kokybė.

Porinio-grupinio ugdymo formos. Siekiant besimokančiojo gebėjimų ir įgūdžių fizinio ir psichinio aspektų darnos individualiojo vokalinio ugdymo metu ir jų tarpusavio integracijos bei kompleksiško būsimojo muzikos mokytojo kompetencijų ugdymo, reikėtų kiek kitaip organizuoti ir patį individualiojo vokalinio ugdymo procesą bei užsiėmimus. Tam būtų galima panaudoti įvairias ugdymo formas – leidžiant besimokantiems dirbti *poroje*, kai kada šį procesą išplečiant iki *grupinio ugdymo formos*³⁰. Grupinio ugdymo formos individualių vokalių užsiėmimų metu nereikėtų painioti su choriniu ar ansambliniu vokaliu ugdymu – šių veiklų tikslai visiškai skirtingi. Per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus naudojant *ugdymą poroje ar grupinį ugdymą, dainuojama pakaitomis, o ne kartu*, stengiantis *sustiprinti individualiąsias balso savybes, išvystyti jo unikalumą, grupę panaudojant kaip priemonę, padedančią pritaikyti tam tikrus vokalinio ugdymo metodus, pvz., aktyvaus klausymo metodą, taktilinį metodą*, bei keisti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų laiko struktūrą.

Grupinio ugdymo forma buvo būdinga K. N. Dorliak individualiuosiuose vokalinuose užsiėmimuose. Užsiėmime dažniausiai būdavo 5–10 studentų, jie stebėdavo vienas kito darbą. K. N. Dorliak akcentuodavo, kaip svarbu studentams išmokti vieniems kitų klausyti, perimti vieniems kitų patirtį (Артемьева, 1969). O. L. Brownas (1996) grupinį darbą taip pat įvardija kaip didelę vertybę. Jis teigia, kad idealu klasėje turėti 4 studentus (ypač pradedančiuosius) ir su jais dirbti 60 min. Mokslininkas pabrėžia vieną svarbų tokio darbo privalumą – besimokančiajam lengviau identifikuotis su kuo nors kitu nei iškart suvokti ir išmokti, kaip pačiam reikia vykdyti visus nurodymus individualiojo vokalinio ugdymo procese. Tokiu būdu pasiekiami keli tikslai: suformuojama tam tikra studentų savipagalbos grupė; skatinama motyvacija – kiekvienas studentas nori ir stengiasi būti geriausias tarp kitų; studentai įpranta dainuoti vieni prieš kitus; plečiamas repertuaras (išmokstami kitų besimokančiųjų vokaliniai kūriniai). A. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė (2006), apibendrindama Milano „La Scala“ teatro naudojamą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų formą, kai

³⁰ Vidinis ugdymo procesas gali būti organizuojamas individualiaja, grupine, frontaliaja forma (Jovaiša, 2007).

pats besimokantysis nuolat stebimas daugelio ir ugdomas prie „atvirų durų“, įžvelgia ir sceninio nerimo prevencijos galimybes.

Taigi naudojant porinio-grupinio ugdymo formas individualiojo vokalinio ugdymo procese atsiranda galimybė pritaikyti *aktyvaus klausymo metodą* (Carriage, 2011, p. 6), kuris yra susijęs su mokymusi iš kitų patirties ir mėgdžiojimu bei daug bendro turi su *mokymusi panašaujant* (Benesch, 2001) ir *mokymusi stebint* (Myers, 2008). L. Carriage (2011) teigia: „Mėgdžiojimas yra svarbi ir integrali buvimo geru dainininku dalis“ (p. 6). Nurodoma, kad klausymas ir mėgdžiojimas padeda kaip įrankis mokymuisi ir leidžia besimokantiems eksperimentuoti su jų pačių garsu, o aktyvaus klausymo metodas leidžia išmokti įvairių technikų, eksperimentuoti, mokytis klausytis į vokalą nukreiptu būdu, taip pat padeda mokytis multisensoriniu lygmeniu. Šis metodas vokalo pedagogų ir besimokančiųjų vokalo intuityviai taikomas labai seniai. Jo svarbą pabrėžia R. Šeiko (Шейко, 1984), perteikdama E. Obrazcovos patirtį, kurios nuomone, didelių rezultatų galima pasiekti sąmoningai ir aktyviai stebint kitą dainininką, klausantis jo įrašų – tokiu būdu perimant jo patirtį ir įdirbį, mokantis iš kitų patirties. Tą patį tvirtina ir M. Magomajevs (Магомаев, 2011), L. Pavarotis (Павароти, Райт, 1996), L. Zykina (Зыкина, 2010). O. V. Daleckis (Далецкий, 2007) rekomenduoja keisti veiklas – paklausius meistrų įrašų, iškart pačiam besimokančiam pereiti prie vokalizavimo ir geriausia jį dar ir įsirašyti – taip suteikti sau galimybę palyginti savo sukuriamą vokalinį garsą su geriausių meistrų balsais. Tokiu būdu skatinami besimokančiojo savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai, o, R. Millerio (2004) teigimu, lyginamoji patirtis ir „kritinis girdėjimas“ (p. 199) – ne pasyvus klausymasis yra itin svarbūs pedagogui.

Viena iš aktyvaus klausymo metodo atmainų galėtų būti *rodymo balsu metodas*, kai besimokantysis stebi savo vokalo pedagogą, o šis sąmoningai dainuoja atskiras vokalinio kūrinio frazes, atskirus garsus, tokiu būdu stengdamasis pagreitinti teisingo garso įsisąmoninimo procesą. Z. Suncova (1999), V. Sadauskienė (2004), A. Menabeni (1993) įžvelgia šio metodo pranašumus.

W. James (1998) pažymi, kad kiekvienas iš mūsų iš tikrųjų yra tuo, kuo yra, beveik vien dėl savo sugebėjimo mėgdžioti. „Mėgdžiojimas nepastebimai pereina į varžybas. Noras varžytis yra akstinas mėgdžioti tai, ką matai darant kitą, kad nepasirodytum blogesnis už jį. <...> Varžymosi jausmas glūdi pačiuose mūsų būties pagrinduose, didele dalimi jo nulemtas yra visas socialinis tobulėjimas“ (p. 38–41). Todėl aktyvaus klausymo ir rodymo balsu metodai yra ir motyvacijos ugdymo priemonė. Saikingas mėgdžiojimas, imitavimas ir kitų dainininkų klausymas gali tapti geru pagrindu savai technikai susikurti, tačiau tiesioginis kitų vokalistų balso savybių kopijavimas

gali lemti balso aparato ligas, nes balso aparatas yra verčiamas funkcionuoti ne pagal savo natūralias galimybes, taip pat dažnai toks balsas įvardijamas kaip nenatūralus ir dirbtinis, neišryškinamas jo unikalumas (Carriage, 2011). Todėl besimokantysis, kurio individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose taikomi įvardyti metodai, turėtų būti nuolatinėje pedagogo priežiūroje. Atsargumas ir saikas turi būti aktyvaus klausymo ir rodymo balsu metodų sudedamoji dalis. Tai privalo būti sąmoningi ir kontroliuojami procesai, taip išvengiant tiesioginio kopijavimo grėsmės, kai besimokantieji perima ne tik vokalinio garso išgavimo būdą, bet ir ima mėgdžioti tembrą, taip prarasdami savo prigimtinių, originalų skambesį, nes kiekvieno balso vertė atsiskleidžia per jo tembro unikalumą.

Būsimajam muzikos mokytojų galimybė stebėti kito besimokančiojo darbą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmime yra ypač svarbi, nes tiesiogiai veikia jo, kaip būsimąjo pedagogo, gebėjimus ir įgūdžius – stebėjimo, klausymo. Stebėjimas palengvina suvokti vokalinio ugdymo teoriją, o nedidelės pertraukėlės ir kaita atnaujina dėmesio koncentraciją, kai nuo praktinės veiklos (vokalizavimo ir dainavimo) pereinama į klausymą, stebėjimą ir sąmoningą suvokimą. Taigi aktyvaus klausymo metodas tiesiogiai siejasi su šiuolaikinėmis edukologijos koncepcijomis, kaip antai: *refleksyviojo mokymosi proceso modeliu* (Jarvis, 2001, p. 58), kuris akcentuoja praktikos ryšį ne tik su įsiminimo, bet ir su refleksijos, apmąstymo bei vertinimo procesais, sukeliančiais asmens kaitą ir jo patirties augimą, taip pat šis metodas per analizavimą, konkrečios situacijos sąmoningą apmąstymą skatina *giluminį požiūrį* į mokymąsi (Ramsden, 2000).

Porinis-grupinis ugdymas sudaro galimybę **keisti užsiėmimų laiko struktūrą**. K. N. Dorliak (Арте́мьева, 1969) savo dainavimo klasėje užsiėmimo laiką perskirstydavo savo nuožiūra: visa pamoka su pradedančiais trukdavo 40–45 min., o su pažengusiais – 50–60 min., tačiau per pamoką ji darydavo nedideles pertraukėles tarp vokalių pratimų ir kūrinių tobulinimo dalių, kad studentai turėtų galimybę pailsėti, nuo įtampos atsipalaiduotų balso aparato raumenys. O. L. Brownas (1996) ragina su pradedančiais studentais dirbti trumpiau ir dažniau (dvi pusės valandos arba trys dvidešimties minučių pamokos yra siekiamybė, to neatstoja viena akademinė valanda), tai siedamas su raumenų darbu – jie turi priprasti prie neįprasto jiems darbo režimo, be to, raumenys privalo turėti pakankamai laiko augti ir vystytis. J. Schmidtas ir H. C. Schmidt (2008) kalba apie 30 min. pamokas pradedantiesiems – optimalų laiko tarpą, kai sugebama susikaupti ir balso aparatas nenuvarginamas. Taip pat pabrėžiamas lankstumas, pasirenkant ir dar trumpesnę užsiėmimų pradedantiesiems trukmę – 10 min., ir tai siejama su gebėjimu išlaikyti dėmesį ir koncentraciją,

kurios netekus nebeformuojami nauji įgūdžiai, o remiamasi seniau įgytais ir dažnai neteisingais. K. F. Surmani (1995) rekomenduoja ne ilgesnes nei 15–20 min. pamokas, po to būtinai turi būti daroma pertrauka. Pažymima, kad ilgesnis darbas ženkliai mažina koncentraciją ir yra labai neefektyvus. M. Garcia (Гарсия, 1956), M. Marchesi (1970), R. Pečeliūnas (2011) rekomenduoja individualių vokaliųjų užsiėmimų trukmę suskirstyti taip: pirmieji užsiėmimai turėtų trukti 4–5 kartus per dieną, bet tik po 5–10 min. Per pusmetį pasiekiamos 30 min. 4 kartus per dieną. V. Sadauskienė (2004), išlaikydama 30 min. trukmę, siūlo užsiėmimus rengti 3 kartus per savaitę. N. Mamėniškienė (1996) su pradedančiais rekomenduoja dirbti 20–30 min. kiekvieną dieną. T. Vainauskienė (1993), apžvelgdama daugelio lietuvių vokalo pedagogų darbo ypatumus, pažymi, kad su pradedančiais buvo dirbama atsargiai – pratimai buvo vokalizuojami su pertraukomis, o užsiėmimas netruko ilgiau kaip pusvalandį, nes neišlavintas balso aparatas greitai nuvargsta. Besimokantysis turi koncentruoti dėmesį daugelio fonacijos procese dalyvaujančių organų veiklos koordinacijai, todėl greitai pailsta nervų sistema ir ilgesnės pratybos neduoda naudos – net nutolina fonacijos įgūdžių susidarymą.

Apibendrinant autorių patirtį, galima teigti, kad ištisinis dainavimas be pertraukų neturėtų viršyti vidutiniškai 20 min. (ypač pradedantiesiems). Šie pastebėjimai dažniausiai sietini su vokalistų profesionalų individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų laiko struktūra. Būsimųjų muzikos mokytojų individualusis vokalinis ugdymas pagal dabar galiojančias studijų programas (žr. 1.2 skyrių) yra numatytas tik vieną kartą per savaitę. Dažnai būsimieji muzikos mokytojai neturi vokalinės patirties arba ji yra labai menka, balso aparatas neišlavėjęs, o raumenys neišvystyti ir silpni, todėl tam reikia skirti didesnę dėmesį, dirbti atsargiai ir visam balso aparatui skirti saikingą krūvį. Todėl galimybė dainuoti pakaitomis ir gauti trumpas pertraukėles bei jų metu aktyviai stebėti kito besimokančiojo individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimą yra didelis privalumas.

Taktilinis metodas³¹. I. Levidovas (Левидов, 1939) pabrėžia lytėjimo svarbą, koreguojant mimikos, išsižiojimo, laikysenos problemas individualiojo vokalinio ugdymo procese – kai vokalo pedagogas savo ranka, pataiso išsižiojimą, galvos padėtį, kad duotų impulsą odos ir raumenų pojūčiams, šis impulsas leidžia pasiekti žymiai geresnius ir greitesnius rezultatus. Taktilinis metodas vokalinėje praktikoje pritaikomas gana dažnai, kai koreguojamas kvėpavimas, laikysena (Lygutas, 2011; Chapman, 2012; Nelson, Blades-Zeller, 2002). Vokalo pedagogo prisilietimas ar net *palpacija*

³¹ Taktilinis – lytimasis, lytėjimo (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003, p. 726).

(Левидов, 1939, p. 106–135), norint atkreipti dėmesį į tiksliai kvėpavimo sistemos vietas, reguliuojant išsišiojimo lygį ir kt., yra labai veiksmingas metodas ypač pačioje vokalinio ugdymo pradžioje, kai besimokantieji būna labai sunku pajusti tiksliai kvėpavimo oro lokalizacijos vietas, kai neatskiriama raktikaulinio kvėpavimo rūšis nuo kitų kvėpavimo rūšių, kai nesuprantama, koks kvėpavimo oro kiekis yra pakankamas ir t. t.

Taktilinis metodas gali būti panaudotas besimokančiųjų poroje, kai ne pedagogas padeda ugdytiniui, o ugdytiniai padeda vienas kitam, stebimi ir koreguojami pedagogo. Tai ne tik leidžia geriau pajusti tinkamą kvėpavimo oro lokalizaciją, bet ir sudaro sąlygas atsirasti tam tikros konkurencijos pojūčiui – kuris iš besimokančiųjų geriau kvėpauja, o tai teigiamai veikia visą balso energetinės sistemos ugdymo procesą bei atlieka bendradarbiavimo ir bendravimo gebėjimų bei įgūdžių plėtros funkciją. Šio metodo taikymas leidžia išspręsti dar vieną problemą – kartais atlikdamas pradinio patimus besimokantysis pats bando sau padėti pajusti teisingą kvėpavimą, bandydamas ranka įsiremti ir spausti savo krūtinės ląstą (raktikaulinio kvėpavimo būdo prevencija ir kvėpavimo oro kiekio kontrolė); pilvo sienelės raumenimis pajudinti, pastumti sunkų daiktą (noras maksimaliai kvėpėti ir treniruoti pilvo raumenis). Šie veiksmai gali tapti žalingais įpročiais, nes įtampa įvairiose kūno vietose sukelia įtampą ir balso aparate, taip pat tai sunkiai suderinama su estetišku atlikėjo įvaizdžiu (Левидов, 1939).

Individualusis vokalinis ugdymas neatsiejamas nuo viešų vokalių pasirodymų. Tačiau vokalinis ugdymas, kaip ir patys pasirodymai, visada susiję su intensyvia fizine ir psichine veikla, dideliu nuovargiu ir jėgų sąnaudomis. Tai lemia ir poreikį riboti pasirodymų dažnumą ne tik pradedantiesiems, bet ir pažengusiems vokalinio tobulėjimo procese. Tačiau tuo pat metu viešas vokalinis pasirodymas yra būtina individualiojo vokalinio tobulėjimo sąlyga, nes leidžia besimokančiajam išbandyti savo vokalius gebėjimus ir įgūdžius pritaikyti konkrečioje praktinėje veikloje viešai.

Dažniausiai viešai būsimieji muzikos mokytojai turi galimybę pristatyti savo vokalius gebėjimus bei įgūdžius atsiskaitymų ir egzaminų metu semestro gale. Šiandien aktyviai naudojamas ir **muzikinis edukacinis projektas**, kuris suprantamas kaip muzikos studijų forma projektų metodu ir apibrėžiamas kaip „įžvelgtos muzikinės edukacinės idėjos ir konkrečių muzikinio ugdymo tobulinimo problemų sprendimas, siūlant naujus būdus ar muzikinės veiklos formas“ (Lasauskienė, 2009, p. 12). Jis dažnai pakeičia atsiskaitymus ir egzaminus, taip pat yra ypač priimtinas, ugdant būsimuosius muzikos mokytojus, nes savo prigimtimi yra universalesnis, apimantis žymiai platesnę muzikinės veiklos erdvę, leidžiantis studentui daugiau eksperimentuoti ir įgyvendinti įvairias idėjas.

Kaip viena iš viešo pasirodymo formų galėtų būti naudojamas (iki šiol taikytas tobulinant kalbamąjį balsą) ***Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis*** (Vaigauskaitė, 2005, p. 29), kuris pasižymi šiek tiek uždaresne, emociškai švelnesne atmosfera, nes tokio tipo pasirodymuose dalyvauja tik besimokantieji, o jis naudojamas dažniau – keletą kartų per semestrą. Studentas savo bendramoksliams pristato savo vokalinę programą, tokiu būdu jis pratinasi prie įtampos ir sceninio nerimo bei baimės, ugdo psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius, kurie būsimajam muzikos mokytojui bus reikalingi ne tik kaip užsiimančiam vokaline raiška, bet ir kaip būsimajam specialistui, kuris nuolat turės stovėti prieš auditoriją. Po to aptariamos iškylusios problemos, ieškoma būdų jas išspręsti. Šiam metodui būdingi *probleminio mokymosi metodų* bruožai, apimantys: problemos scenarijų; skatinantį ir sutelkiantį mokymąsi, išryškinant dėstytojo kaip pagalbininko vaidmenį; darbą mažose grupėse, skatinant studentų interakciją mokantis; studentų iškeliamus mokymosi tikslus ir strategijas; savivaldų mokymąsi, siekiant individualių mokymosi tikslų (Mažeikienė, 2011, p. 9). Šis metodas ir jo metu vykstantis studentų tarpusavio vertinimas leidžia ugdyti tokius gebėjimus: bendravimo, bendradarbiavimo, tolerancijos, savidisciplinos, savikontrolės, atvirumo, empatijos, komandinio darbo, atkaklumo, kūrybingumo, atsakomybės (Mažeikienė, 2011). Palyginti su tradiciniais mokymosi metodais, čia pabrėžiama galimybė skatinti didesnę studentų motyvaciją, atsižvelgti į jo interesus, mokymuisi skiriama daugiau laiko (De Graaff, Kolmos, 2003). Šis metodas taip pat pasižymi demokratiškumu, jį taikant skatinama atsakomybė už savo paties mokymąsi, akcentuojama ir suvokiama praktinė situacija „čia ir dabar“.

Aptarti viešų pasirodymų būdai turi daug panašumų ir skirtumų, tačiau, žvelgiant per edukologijos prizmę, galima išskirti jų bendrybes ir pranašumus prieš tradicinius metodus (Mažeikienė, 2011): projektai padeda imituoti profesines situacijas, besimokantieji dirba grupėse, yra galimybė gauti grįžtamąjį ryšį iš kitų studentų, dėstytojo mokymasis orientuotas į studentus, o dėstytojas tampa pagalbininku, akcentuojama studentų refleksija ir savęs įsivertinimas, probleminis ir projektinis mokymasis besimokančiuosius skatina autentiškai, realaus pasaulio veiklai.

Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procese panaudota porinio-grupinio ugdymo forma sudaro sąlygas į ugdymo procesą įtraukti keletą itin svarbių metodų – aktyvaus klausymo, rodymo balsu, taktilinio; leidžia koreguoti užsiėmimo laiko struktūrą, pasinaudoti muzikinio edukacinio projekto ir Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelio teikiamais privalumais. Dėl to individualusis vokalinis ugdymas, skirtas rengti būsimuosius muzikos mokytojus, tampa universalesnis, sudaro sąlygas plėtoti būsimąjo pedagogo gebėjimų ir įgūdžių ugdymą fiziniu ir psichiniu aspektais, apimti platesnį kompetencijų spektrą.

Išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonės. Besimokančiųjų suvokimas apie savo vokalinio garso kokybę yra gerokai nutolęs nuo realybės. Tuo jie įsitikina pirmą kartą išgirdę savo balsą ir pamatę vizualiai savo vokalinę raidą garso ir vaizdo įrašuose (Юшманов, 2002), todėl būtent šių įrašų demonstravimas yra didelė pagalba besimokančiajam. Bandymai išgirsti savo balsą ir stebėti save turi labai senas tradicijas. Šie savo privalumų ir trūkumų fiksavimo būdai yra išlikę iš senųjų itališkų mokyklų ir aprašyti dar XVII a. Apie veidrodžio naudojimą kaip priemonę išvengti netinkamų judesių ir anų laikų „įrašinėjimo įtaisą“ – vietą netoli Monte Mario, kur besimokantieji vokalinio meno dainuodavo ir klausydavosi aido, dar 1695 m. rašė G. A. Bontempi (Nigro, 1998).

Veidrodžio pasitelkimą savistabai rekomenduoja G. B. Lampertis (1905). K. F. Surmani (1995), O. L. Brownas (1996) pabrėžia veidrodžio ir įrašinėjimo įtaisų naudą. Veidrodis yra vis dar aktualus ir lengvai prieinamas vizualios savikontrolės būdas, jis turėtų išlikti kaip pagrindinė kiekvieno užsiėmimo savistabos priemonė. Labai svarbus jo dydis, kad besimokantysis galėtų save matyti visu ūgiu, pabrėžtina šio proceso metu veikianti regimoji atmintis (Левидов, 1939). F. M. Alexanderis (2001) teigia, kad veidrodžio naudojimas yra ypatingos svarbos elementas, padedantis pastebėti ir išvengti įtampas, nes vienos kūno dalies veikla yra tamptai susijusi su kitų kūno dalių aktyvumu – neteisingas kurio nors organo funkcionavimas turi grįžtamąjį ryšį (tai yra ir *Alexanderio technikos* esmė). R. Pečeliūnas (2011) taip pat pabrėžia veidrodžio naudojimo svarbą kaip priemonę pastebėti įtampą iš dainuojančiojo veido, o ne tik išgirsti iš sukuriama garso, kuris turi būti natūralus ir harmoningas. Taigi veidrodis kaip išorinė techninė priemonė gali padėti keliais aspektais: vokalizacijos metu koreguoti veido mimiką ir kūno padėtį, estetizuoti dainavimo metu atsirandančius judesius, identifikuoti nenatūralų, įtemptą garsą pagal kūno požymius, stebint pedagogo ar kito dainuojančiojo balso aparato judesius, pvz., gomurio, burnos, lūpų ir t. t. padėtis, kartoti ir tuo pat metu stebėti savo veiksmų rezultatus.

Individualiojo vokalinio ugdymo procese ypatingą reikšmę įgauna šiuolaikinės savikontrolės technologijos ir priemonės. J. Schmidtas ir H. C. Schmidt (2008) be veidrodžių naudojimo (didelio, kad būtų galima stebėti save visu ūgiu, ir mažo – gerklės pozicijai vertinti), teigiamai vertina ir garso įrašinėjimo įtaisus (juostelintį magnetofoną, nešiojamąjį kompiuterį, kompaktinę plokštelę ar skaitmenines įrašinėjimo priemones), vaizdo kameras, siekiant vizualiai įsivertinti, t. y. palankiai kalba apie technologijas, kurios suteikia galimybę save stebėti ir klausyti iš šono. L. Carriage (2001) išplečia šiuolaikinių techninių priemonių, tinkamų per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimą, naudojimo sampratą ir skatina jas taikyti

kiek galima dažniau. Vaizdo kameros, kompiuteris, internetas, interaktyvi balso įrašymo studija, kur studentas galėtų laisvai užprogramuoti jam reikiamus parametrus, aprėpiant ir žanrų įvairovę, „gyvo“ pasirodymo simuliaciją (pasirenkami tempai, aranžuotė; panaudojama interaktyvi technologija, leidžianti sukurti scenos efektą su tam tikru apšvietimu, tam tikru publikos tipu (dėmesingi, triukšmingi klausytojai ir t. t.). Tai turėtų būti prieinama besimokančiajam, nes optimizuotų individualiojo vokalinio ugdymo procesą. O. V. Daleckis (Далецкий, 2007) atkreipia dėmesį į faktą, kad vokalinės raiškos metu balso aparato sistemų kontrolė sumažėja dėl naujai išskylančių uždavinių ir išsklaidomo dėmesio – emocijoms, kontaktui su publika (viešo pasirodymo metu), akustikai, akompanimentui ir kt., todėl įrašai ir jų analizė yra labai naudingi.

P. H. Wilson ir kt. (2006) atlikto tyrimo metu šiuolaikinės technologijos, ypač „vizualus atsakas aktuoliu laiku“ (angl. *real-time visual feedback*) (p. 314), praplėstas vizualia informacija (garso įrašymo technika, kompiuterio ekranai, klaviatūra, balso spektrogramos), turėjo didelės reikšmės besimokantiesiems, kurių vokalinė patirtis nedidelė. Šiai minčiai pritaria ir mokslininkų grupė (Hoppe ir kt., 2006), tyrusi specialių programų: SINGAD, ALBERT, SING & SEE ir WinSINGAD, skirtų teikti atgalinį vizualų atsaką aktuoliu laiku besimokantiesiems dainavimo. Jų nuomone, inovatyvių technologijų taikymo kiekis ir jų rūšys turi būti panaudotos, atsižvelgiant į besimokančiojo vokalinį pasiruošimą. Ir Lietuvoje yra tyrėjų, pvz. V. Budrienė (2002), atlikusių savo tyrimus, ir pabrėžiančių tokių priemonių, kaip kompiuterinė balso spektro analizė, leidžiančių analizuoti balsą, apibrėžti jo kokybę ir taip numatyti balso perspektyvą bei lavinimo dinamiką, naudą.

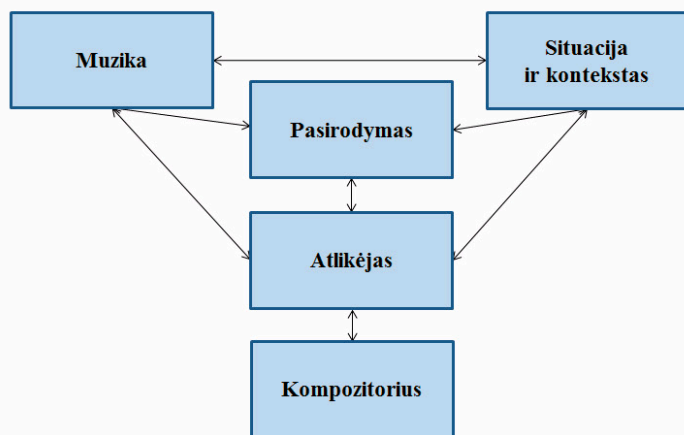
Kito plataus tyrimo metu buvo nustatyta, kad naujosios technologijos – garso ir vaizdo įrašai aktuoliu laiku – pozityviai veikia pedagogo elgesį ir besimokančiųjų patirtį, suteikdami prasmingą grįžtamąjį ryšį ir taip praturtindami vokalo pedagogiką, leidžiantys išplėsti žinias ir įgūdžius (Welch ir kt., 2005). Taip pat buvo pastebėta, kad tokio pobūdžio užsiėmimai (taikant inovatyvias technologijas) yra labiau apsaugoti nuo lingvistinių metaforų neteisingos interpretacijos, kas būdinga individualiojo vokalinio ugdymo procese.

Šiuolaikinės technologijos yra puikus katalizatorius, paspartinantis individualiojo vokalinio ugdymo procesą, darantis jį aiškesnį, leidžiantis gauti atgalinį ryšį, lengviau jį suvokti, taip pat tai gera pagalbinė priemonė studentui greičiau išmokti muzikinį tekstą (Schmidt, Schmidt, 2008). Jos suteikia sąlygas besimokančiajam ugdyti savo savarankiškumo, nuolatinio mokymosi, reflektavimo gebėjimus ir įgūdžius, nes leidžia nuolat vykdyti savikontrolę, taip pat ugdyti klausos sistemos įgūdžius. Besimo-

kančiajam kartais būna nemalonu savęs klausyti ir į save žiūrėti, nes vizualus savęs stebėjimas neretai yra trikdantis, o garso įtaisų atkuriamas balsas skamba ne taip, kaip besimokantysis save subjektyviai girdi, todėl čia itin svarbus vokalo pedagogo vaidmuo ir jo gebėjimas subtiliai komentuoti studento veiksmus, fiksuotus įrašuose, skatinti besimokančiojo psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių plėtrą bei adekvatų situacijai savęs suvokimą, todėl šiuolaikines savikontrolės priemonės reikėtų naudoti ir savarankiško mokymosi metu, ir per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus (kartu su pedagogo konsultacijomis), nes tai greičiausias būdas taisyti vokales klaidas.

Tik suvokęs savo fizinius ir įvaldęs fiziologinius procesus besimokantysis bus pajėgus žengti į kitą etapą, kai jis turi koordinuoti visus vokalinio proceso komponentus, tokius kaip balso intensyvumas, tembras, spalva, muzikinė atmintis, dikcija, kūrinio ritmas, tempas, interpretacija ir kt. Pasiekęs psichinio ir fizinio aspekto dermės individualiojo vokalinio ugdymo procese jis gebės tinkamai koordinuoti išvardytus komponentus ir pasiekti rezultato – kokybiškos vokalinės raiškos.

Nepaisant to, kad žinios taip pat yra svarbios, individualusis vokalinis ugdymas pirmiausia yra gebėjimų ir įgūdžių ugdymas. Šie gebėjimai ir įgūdžiai, tiesiogiai priklausdami nuo įvaldytų įvairių kūno organų sistemų (taip pat ir raumenų), reikalauja nuolatinio mokymosi ir praktinės veiklos. Vokalinės fonacijos metu vokalinės žinios, fizinės ir psichinės sričių gebėjimai bei įgūdžiai turi būti sujungti, kad asmuo galėtų koordinuoti savo vokalinę raišką čia ir dabar, tarsi iš naujo ir iš naujo patvirtinti savo kompetencijas vokalinėje ir muzikinėje srityse. Taigi vokalinė fonacija visada jungia du procesus – suvokimą-įvaldymą bei koordinaciją. Koordinacijos procese itin ryškiai atsiskleidžia vokalinės ir muzikinės žinios bei balso aparato sistemų suvokimas-įvaldymas. Šiame procese užsiimantis vokaline raiška besimokantysis turi integruoti ir dar kelis komponentus. D. J. Hargreavesas ir kt. (2005, p. 15), aptardamas muzikinę komunikaciją, vykstančią tarp kompozitoriaus, atlikėjo ir klausytojo (žr. 2 pav.), pabrėžia, kad atlikėjas, jo pasirodymas, atliekama muzika ir konkreti situacija tarpusavyje yra susiję abipusiais grįžtamaisiais ryšiais. Todėl žvelgiant giliau į patį vokalinės raiškos procesą ir siekiant jo kokybės, reikia akcentuoti, kad koordinacijos proceso metu su vokaline fonacija tamprų ryšį turi ir konkreti situacija bei kontekstas, kuriame ji vyksta, vokalinio kūrinio ypatybės – visų šių komponentų koordinacija vokalinę fonaciją (vokalinio garso išgavimą) „išaugina“ į vokalinę raišką (prasmingą, vertybiškai aktualų bendravimo ir saviraiškos aktą), reikšmingą būsimąjo muzikos mokytojo kompetencijoms.



2 pav. Abipusio grįžtamojo ryšio muzikinio pasirodymo modelis
(pagal Hargreaves, Macdonald, Miell, 2005)

Apibendrinant galima teigti, kad ugdant būsimą muzikos mokytoją vokalius gebėjimus ir įgūdžius individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose svarbi tiek psichinio, tiek fizinio aspektų dermė. Individualiojo vokalinio ugdymo procese taikomi įvairūs metodai (izoliuotų kvėpavimo pratimų, minkštojo gomurio tonusavimo pratimų, aktyvaus klausymo ir taktilinis metodai, Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis), nukreipti į besimokančiojo asmenybę, leidžia kūrybiškai ir tiksliai ugdyti būsimą muzikos mokytoją asmenybę. Būsimą muzikos mokytoją vokalinis repertuaras, priderintas prie balso tipo ir atitinkantis balso aparato pajėgumą, pasižymintis stilistikos įvairove, gali tapti saviraiškos priemone, muzikinės-vokalinės erudicijos skatinimo bei meninės prasmės paieškos instrumentu, kas lemia būsimą muzikos mokytoją parengtumo profesijai kokybę. Šiuolaikinės išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonės yra katalizatoriai, paspartinantys individualiojo vokalinio ugdymo procesą, darantis jį aiškesnį, lengviau suvokiamą, leidžiantis gauti grįžtamąjį ryšį. Jos suteikia sąlygas besimokančiajam ugdyti savo savarankiškumą, nuolatinio mokymosi, reflektavimo gebėjimus ir įgūdžius, vystyti klausos sistemos įgūdžius ir ieškoti naujų sprendimų muzikinio ugdymo procese. Išvardytos vokalinio ugdymo technologijos, kartu su įvairiapusišku repertuaru gali padėti pasiekti vokalių gebėjimų ir įgūdžių psichinio ir fizinio aspektų dermę, tampančią būsimą muzikos mokytoją dalykinių ir bendrųjų kompetencijų dalimi ir prielaida tinkamai atlikti įvairius pedagoginius vaidmenis muzikinėje ugdytinio veiklose.

2. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO TYRIMO METODOLOGIJA

Disertacinio darbo teorinis ir metodologinis pagrindas remiasi *humanistinio ugdymo teorija* (Gage, Berliner, 1994; Lepeškienė, 1996; Bitinas, 2000; Lepeškienė ir kt., 2001), *pragmatizmo filosofija* (Nekrašas, 2004; Creswell, 2007; Krathwohl, 2009;), *pozityviosios psichologijos teorija* (Csikszentmihalyi, 2000; 2008), *socialinio konstruktyvizmo teorija* (Vygotsky, 1978; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999; Pollard, 2006; Martišauskienė, 2008a), *refleksyviosios patirties teorija* (Cowan, 1998; Jarvis, 2001; Bubnys, 2009;), *mokymo(si) aukštojoje mokykloje nuostatomis* (Ramsden, 2000; Juodaitytė, 2004; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007) (žr. įvadą). Jų pagrindu suformuluota tyrimo strategija ir disertacijos tyrimo dizainas.

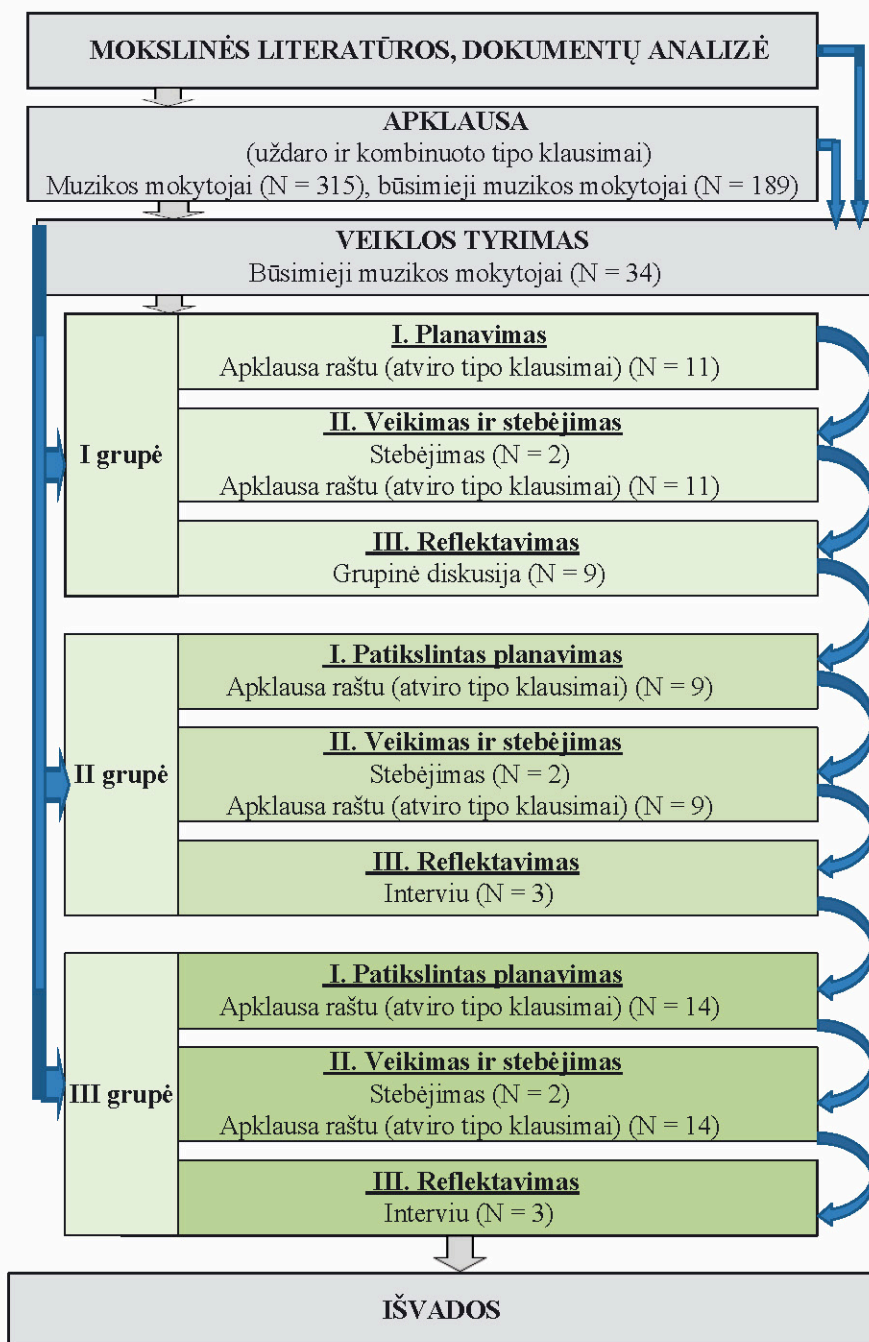
2.1. Tyrimo strategija

Darbo pradžioje taikyta *mokslinės literatūros analizė* leido eksplikuoti individualiojo vokalinio ugdymo proceso struktūrą, identifikuoti jo komponentus, t. y. įvairius ugdymo metodus, formas ir priemones, naudotinas būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procese. Tai sudarė prielaidas parengti individualiojo vokalinio ugdymo strategijos teorinį pagrindą. *Dokumentų analizė* padėjo išsiaiškinti esamą padėtį aukštosiose universitetinėse mokyklose, rengiančiose muzikos mokytojus; chorinio ir individualiojo vokalinio ugdymo problemines sritis; atskleisti švietimo dokumentuose nubrėžtas muzikos mokytojo ir jo ugdytinio vokalinių gebėjimų ir įgūdžių ugdymo gaires.

Disertacijoje orientuotasi į kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimą, t. y. vadovaujamasi *mišrių metodų požiūriu*, kai norima neutralizuoti, sumažinti ar panaikinti pasirinktųjų metodų nuokrypius, paklaidas bei jų ribotumą (Žydzžiūnaitė, 2007). Šiuo požiūriu vadovautasi, remiantis *pragmatizmo filosofijos* idėjomis. Individualiojo vokalinio ugdymo šerdis – praktinė besimokančiųjų veikla, o vokalinė raiška yra apčiuopiamas individualiojo vokalinio ugdymo rezultatas, todėl šio proceso tyrimas pirmiausia buvo siejamas su pragmatizmo filosofijos idėjomis, deklaruojančiomis, kad „tikrove tampa žmogaus veikla ir praktika“ (Creswell, 2007, p. 23), o ugdymo patirtis kaupiama, mokantis iš klaidų ir įtvirtinant praktikos patvirtintus būdus (Bitinas, 2000). Mišrūs metodai, jungiantys kiekybinius ir kokybinius tyrimus, propaguoja požiūrį, kad „nė vienas iš dviejų socialinės realybės prigimties aiškinimų nėra tei-

singas arba, atvirkščiai, kad abiejuose esama tiesos“ (Krathwohl, 2009, p. 621), tad šie du požiūriai vienas kitą papildo ir kompensuoja. Kokybiniais metodais žvelgiama į problemos gylį, o kiekybiniais – į plotį (Kardelis, 2002), todėl tokio požiūrio studija turėtų būti pradedama plačios apimties apklausa, kad būtų įmanoma generalizuoti rezultatus populiacijoje, o po to koncentruojamasi į detalius kokybinius, atviraus klausimais besiremiančius interviu bei detaliai išsiaiškinami tiriamųjų požiūriai (Žydzūnaitė, 2007). Mišrūs ir skirtingi metodai bei tradicijos (pvz., nešališkumas iš kiekybinės ir šališkumas iš kokybinės), kurie derina kiekybinių ir kokybinių tyrimų būdus (Creswell, 2009), t. y. atvirus ir uždarus klausimus, statistinę ir teksto analizę, įvairių duomenų šaltinius, yra būdingi veiklos tyrimui, kuris šiame disertaciniame darbe leido keisti ir modifikuoti individualiojo vokalinio ugdymo procesą, t. y. „pertvarkyti savo praktinės veiklos būdus ir metodus“ (Creswell, 2007, p. 81), ieškant galimybių į individualiojo vokalinio ugdymo procesą įdiegti naujas ugdymo technologijas, pritaikyti individualaus ir individualizuoto ugdymo principus.

Disertacijos tyrimas buvo pradėtas *kiekybiniu tyrimu* (žr. 3 pav.) – plačia būsimųjų muzikos mokytojų ir jau dirbančių muzikos mokytojų *apklausa* (uždari ir kombinuoti klausimai). Kiekybinis tyrimas apibrėžiamas siekiu gauti tyrimo rezultatus, atskleidžiančius bendrąsias tendencijas, dėsningumus ir principus, jam būdingas konteksto neutralumas (Bitinas ir kt., 2008). Kiekybinio tyrimo metu dėmesys telkiamas į pastovius reiškinius, o procesas interpretuojamas kaip diskretinių būsenų aibė. Apklausa naudota siekiant bendrų išvalgų vokalinio ugdymo klausimais, aiškinantis, kiek vokalinis ugdymas yra aktualus bendrojo ugdymo kontekste, kokios yra individualiojo vokalinio ugdymo taikymo galimybės bendrojo ugdymo mokykloje. Būsimieji ir jau dirbantys muzikos mokytojai atsakė į apklausos klausimus apie vokalinio ugdymo reikšmę mokinių muzikinio ugdymo procese, individualiojo vokalinio ugdymo svarbą ugdant muzikos mokytojų kompetencijas. Tai sudarė sąlygas nubrėžti gaires individualiojo vokalinio ugdymo strategijai ir jos metu naudotam *Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainui* (žr. 4 priedą, kuriame pateikiamas dizaino trečiasis variantas, patikslintas po viso veiklos tyrimo) sukurti. Disertacinio tyrimo autorė, norėdama įsigilinti į individualiojo vokalinio ugdymo procesą, atskleisti besimokančiųjų patirtis šio proceso metu, atliko *veiklos tyrimą*. Jo metu taikyti *kokybinio tyrimo metodus*, kurie paremti *konstruktyvizmo teorijos požiūriu*, stengiamasi suprasti subjektyvius besimokančiųjų svarstymus ir kuo daugiau vadovautis tiriamųjų požiūriu į individualiojo vokalinio ugdymo procesą, atidžiai įsiklausyti į besimokančiųjų vertinimus individualiojo vokalinio ugdymo technologijų (metodų, formų ir priemonių) naudojimo klausimais.



3 pav. Disertacijos tyrimo dizainas

Kokybinio tyrimo metodai padėjo išsiaiškinti tyrimo objektą, sutelkti dėmesį į detales, susidaryti kuo išsamesnį visuminį tiriamo objekto vaizdą, atskleisti objekto ypatumus natūralioje aplinkoje ir pačiai tyrėjai tiesiogiai ir aktyviai dalyvauti veiklos tyrimo procese. Anot autorių (Bitinas ir kt., 2008), kokybinio tyrimo detalus dizaino neįmanoma apibrėžtai nusakyti iki tyrimo, daugelis detalių išryškėja renkant duomenis, o kartais pradėjus juos analizuoti. Kokybinis tyrimas ypač tinkamas, analizuojant ugdomąjį procesą, ypač kai ugdymo procesas maksimaliai individualizuojamas ir kaita yra sunkiai nuspėjama bei jos neįmanoma visiškai tiksliai prognozuoti. Taip pat tai yra vienas iš duomenų rinkimo reikšminių elementų tiriamųjų elgsenai stebėti, tyrėjui dalyvaujant jų veiklose (Žydžiūnaitė, 2007). Kokybinio tyrimo metodai, taikyti *veiklos tyrimo* metu, leido nuodugniau pažvelgti į individualiojo vokalio ugdymo ypatybes, išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į jo komponentus, atskleisti reikšmingų detalių, neišryškėjusių taikant kiekybinį tyrimo metodą.

2.2. Tyrimo etikos principai

Organizuojant ir vykdant tyrimą, laikytasi šių etikos kodekso principų: privatumo ir konfidencialumo, autonomiškumo, sąžiningumo, geravališkumo, tikslaus paaiškinimo ir kt. (Kardelis, 2002; Charles, 1999).

Tiek kiekybinio, tiek kokybinio tyrimo dalyviai buvo informuoti, kad tyrimas atliekamas būsimųjų muzikos mokytojų ugdymo proceso tobulinimo tikslu, todėl jis bus naudingas jiems patiems asmeniškai, o jų nuomonė ir savo požiūrio atskleidimas, atsakant į pateiktus klausimus, bus vertinga medžiaga, siekiant optimizuoti studijų procesą. Tyrimo dalyviai buvo patikinti, kad bus gerbiama bet kokia jų išreikšta nuomonė.

Atliekant kiekybinį tyrimą, respondentai galėjo laisvai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Apklausos įvadinėje dalyje buvo pateikta trumpa informacija apie tyrimą – kas jo autorius, koks tyrimo tikslas, kaip bus naudojami tyrimo rezultatai (apibendrinti moksliniame tyrime), garantuotas anonimiškumas. Apklausoje dalyvavusi tyrėja pati galėjo atsakyti į bet kokius kilusius klausimus.

Kokybinio tyrimo metu, visiems trijų grupių dalyviams atsakant į apklausos klausimus, buvo paaiškinta, kad jie gali atsisakyti dalyvauti tyrime. Informantai rašė atsakymus į atviro tipo klausimus, todėl jie turėjo pasirinkimo laisvę, apie ką ir kaip rašyti.

Kadangi veiklos tyrimas buvo fiksuojamas garso ir vaizdo aparatu, iš visų dalyvių buvo gauti sutikimai raštu tai atlikti. Tiriamieji turėjo galimybę prašyti, kad vaizdo medžiagos kopija būtų atiduota ir jiems – tuo pasinaudojo nemažas skaičius tyrimo dalyvių. Tiriamiesiems tai sudarė galimybę patiems save įvertinti ir gauti naudos jų ugdymo(si) procesui, ką patys tiriamieji pažymėjo disertacinio tyrimo autorei.

Apdorojant stebėjimo, interviu ir grupinės diskusijos metu gautus duomenis, visiems informantams buvo suteikti kodai, todėl atsakymus teikusiųjų tapatybė liko nežinoma tretiesiems asmenims. Taip buvo saugomas informantų anonimiškumas, siekiant, kad tyrimo paviešinimas disertaciniame darbe nepadarytų psichologinės žalos, nes informantų pasisakymuose buvo minima ir asmeniškų detalių. Atliekant stebėjimą ir išsamiai jį aprašant disertacijoje, buvo ne tik neminimi besimokančiųjų vardai, bet nenurodomi ir konkretūs vokaliniai kūriniai, kuriuos besimokantieji atliko, siekiant, kad tyrimo dalyviai nebūtų atpažinti kitų tos grupės studentų ir tai neturėtų neigiamų pasekmių tiriamiesiems.

Su grupinės diskusijos ir interviu dalyviais dėl jų dalyvavimo tyrime buvo tartasi iš anksto, gautas jų sutikimas atlikti garso įrašus, kurie nebus viešinami ir liks prieinami tik tyrėjai, todėl tiriamieji galėjo drąsiai ir laisvai reikšti savo nuomonę įvairiais vokalinio ugdymo klausimais.

2.3. Tyrimo eiga ir taikyti metodai

Po mokslinės literatūros ir dokumentų analizės etapo disertacijoje pradėtas kiekybinis tyrimas, t. y. apklausa, pateikiant uždaro ir kombinuoto tipo klausimus raštu (žr. 2.1 skyrių, 3 pav.). Šis informacijos rinkimo būdas naudotas, siekiant, kad būsimieji muzikos mokytojai ir jau dirbantys muzikos mokytojai atskleistų savo požiūrį į vokalinio ugdymo aktualumą – jo svarbą ir reikšmę besimokančiojo asmeniniam tobulėjimui, atsirastų galimybė sužinoti, kaip individualusis ir chorinis vokalinis ugdymas yra vertinami pačių muzikinio ugdymo dalyvių. Apklausa leido įvertinti individualiojo vokalinio ugdymo taikymo muzikinio ugdymo procese bendrojo ugdymo įstaigose galimybes, individualiojo vokalinio ugdymo svarbą ugdant muzikos mokytojo gebėjimus ir įgūdžius. Ji šalia mokslinės literatūros ir dokumentų analizės sudarė svarbią atraminę bazę, numatant veiklos tyrimo gaires ir formuojant individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainą.

Apklausa (žr. 10, 11 priedus) buvo sudaryta iš: *instrukcijos*, kurioje pristatytas tyrimo tikslas, kaip turėtų būti žymimi atsakymai, įvardyta apklausos autorė – di-

sertantė; **pirmojo klausimų bloko**, kuriame prašoma respondentų įvertinti vokalinio ugdymo svarbą; **antrojo klausimų bloko**, kuriame prašoma išsakyti nuomonę apie individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę, ugdant tam tikrus gebėjimus, įgūdžius ir savybes; **trečiojo klausimų bloko**, kuriame prašoma įvertinti vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos, kaip muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių tobulinimo instrumento, reikšmę dalykinei kompetencijai; **demografinių klausimų bloko**, kuriame respondentų klausta apie amžių, gyvenamąją vietą, lytį ir kt. Iš viso būsimųjų muzikos mokytojų ir dirbančiųjų muzikos mokytojų apklausų metu pateikta po 18 klausimų.

Apklauso klausimai rengti, remiantis mokytojui privalomų kompetencijų deskripcijomis (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007), autorių, tyrusių muzikos mokytojų gebėjimus ir įgūdžius, klausimynais (Teachout, 1997; Rohwer, Henry, 2004; Lasauskienė, 2007; Tavoras, 2009).

Siekiant tyrimo instrumento validumo, taikytas ekspertų metodas (jį tikrino 5 ekspertai, turintys ilgametės darbo aukštojoje universitetinėje mokykloje patirties, tiesiogiai susiję su vokaliu ugdymu, įgiję muzikos mokytojo kvalifikaciją).

Vertinant apklausos homogeniškumą ir patikimumą, pasitelktas *Cronbacho alpha* koeficientas, kuris naudojamas vidiniam nuoseklumui įvertinti, kai klausimai nevertinami dichotomiškai (Kardelis, 2002). Buvo atliktas būsimųjų muzikos mokytojų ir dirbančiųjų muzikos mokytojų apklausų skaičiavimas atitinkamai 3 ir 6 klausimams atskirai (jie abiem atvejais buvo identiški), gautos *Cronbacho alpha* koeficiento reikšmės siekė 0,737 ir 0,877. Kitų klausimų būsimųjų muzikos mokytojų apklausos metu *Cronbacho alpha* koeficiento reikšmė siekė 0,682, o dirbančiųjų muzikos mokytojų apklausoje – 0,710. Tai rodo, kad vidinis turinys atitinka gerai sudaryto klausimyno reikšmės (*Cronbacho alpha* koeficiento reikšmės nuo 0,7 iki 0,9 rodo aukštą homogeniškumą, nuo 0,6 iki 0,7 – pakankamą).

Kiekybinio tyrimo imtis ir jos charakteristikos: būsimųjų muzikos mokytojų grupė. Remiantis Atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos (AIKOS) internetinės svetainės duomenimis, 2009–2010 m. m. Lietuvoje aukštosiose universitetinėse mokyklose Vilniuje, Klaipėdoje ir Šiauliuose buvo rengiami 352 muzikos mokytojai, o absolventų įgyjama kvalifikacija buvo įvardijama kaip *muzikos mokytojas*. Nurodytas skaičius sudarė generalinę būsimųjų muzikos mokytojų visumą. Tyrimo imtį sudarė būsimieji muzikos mokytojai, studijuojantys Lietuvos aukštosiose universitetinėse mokyklos, todėl imtis laikoma tiksline (Kardelis, 2002). Pagal būsimųjų muzikos mokytojų generalinės visumos dydį – 352 ($N = 352$), tyrimo patikimumo tikimybę – 95 proc. (0,95) ir standartinę galimą paklaidą – 5 proc. ($\Delta = 0,05$) turėjo būti apklausti 184 muzikos mokytojai. Tyrime apklausti 189 atsitiktiniu būdu parinkti

Lietuvos universitetinėse aukštosiose mokyklose, rengiančiose muzikos mokytojus, studijuojantys respondentai. Būsimųjų muzikos mokytojų apklausa vyko 2009 m. gruodžio mėn. – 2010 m. kovo mėn.

Buvo išanalizuoti tyrime dalyvavusių būsimųjų muzikos mokytojų socialiniai demografiniai rodikliai (žr. 12 priedą). Tyrimo duomenys rodo, kad didesnę tyrimo respondentų dalį sudarė moterys (68,8 proc.), didžioji dalis būsimųjų muzikos mokytojų studijuodami nedirbo (64,0 proc.), gyvenamoji vieta buvo Vilniaus apskrityje (20,1 proc.), o formalus muzikinis išsilavinimas įgytas baigiant aukštesniąją muzikos mokyklą / konservatoriją (44,4 proc.), apklausoje dalyvavo daugiausia nuolatinį studijų studentai (67,2 proc.), kurių beveik trečdalis mokėsi I kurse (28,0 proc.).

Kiekybinio tyrimo imtis ir jos charakteristikos: dirbančių muzikos mokytojų grupė. Apklausa vyko 2009 m. gruodžio mėn. – 2010 m. kovo mėn. Remiantis 2009 m. Lietuvos švietimo statistikos duomenimis (Lietuvos švietimas skaičiais, 2009), muzikos mokytojų, einančių pagrindines pareigas ir turinčių pedagogo kvalifikaciją, Lietuvoje buvo 1606.

Pagal muzikos mokytojų generalinės visumos dydį – 1606 ($N = 1606$), tyrimo patikimumo tikimybę – 95 proc. (0,95) ir standartinę galimą paklaidą – 5 proc. ($\Delta = 0,05$) turėtų būti apklausti 310 muzikos mokytojų, į anketos klausimus atsakė 315 muzikos mokytojų.

Tyrimo imtis laikoma tiksline, sudaryta, atsižvelgiant į specifinius tyrimo tikslus ir turinį (Kardelis, 2002), nes buvo apklausiami muzikos mokytojai, atitinkantys tam tikrus kriterijus: dalyvaujantys konferencijose, seminaruose, mokymuose ar / ir esantys muzikos asociacijų, draugijų, metodinių būrelių ar kitų nariai, t. y. keliantys kvalifikaciją, aktyviai besidomintys ugdymo naujovėmis, todėl įsigilinę į visas muzikos pamokų veiklų rūšis, tarp jų ir į vokalinį ugdymą. Dėl šių priežasčių disertantė vyko į muzikos mokytojams skirtas konferencijas, seminarus, mokymus ir, asmeniškai kontaktuodama, kreipėsi į respondentus, pasiūlydama dalyvauti apklausoje. Taip pat buvo kreiptasi į Lietuvos muzikos mokytojų asociacijos narius (apklausa buvo patalpinta ir interneto svetainėje – atviroje anketavimo sistemoje „Factus“³², kiekvienam asociacijos nariui disertantė parašė laišką). Tyrėja pati išsamiai galėjo paaiškinti tyrimo tikslus ir svarbą, taip tikėtasi padidinti ir anketų grįžtamumą.

Buvo išanalizuotas tirtų muzikos mokytojų kontingento pasiskirstymas pagal socialinius demografinius požymius (žr. 13 priedą). Tyrimo duomenys rodo, kad didesnę tyrimo respondentų dalį sudarė moterys (84,4 proc.), didžiosios dalies respondentų

³² Prieiga per internetą: <http://www.factus.lt>.

darbo patirtis – daugiau nei 10 metų (68,9 proc.), darbo vieta – mieste (88,3 proc.), gyvenamoji – Vilniaus apskritis (47,0 proc.), o formalus muzikinis išsilavinimas įgytas aukštojoje mokykloje (76,2 proc.).

Tyrimo duomenims apdoroti taikyti **statistiniai tyrimo duomenų analizės metodai** – kiekybinių tyrimų duomenų apdorojimo metodai, naudojant SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statistinių duomenų apdorojimo programą (SPSS Statistics 17.0): 1) *aprašomoji statistika* (absoliučių, procentinių dažnių), kuri apibūdinama kaip duomenų sisteminimo ir grafinio vaizdavimo metodas (Čekanavičius, Murauskas, 2001, 2002), taikyta siekiant išsiaiškinti būsimųjų ir jau dirbančių muzikos mokytojų požiūrį į vokalinio ugdymo bendrąsias tendencijas, atskleisti respondentų nuomonę apie individualiojo vokalinio ugdymo kaip apie muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių tobulinimo instrumento raišką; *chi kvadrato* (χ^2) kriterijus, kuris parodo, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp duomenų (Čekanavičius, Murauskas, 2001, 2002), leido atskleisti būsimųjų ir jau dirbančių muzikos mokytojų nuomonės apie vokalinio ugdymo svarbą priklausomybę nuo lyties; Spirmeno koreliacinė analizė kaip statistinių ryšių tarp kintamųjų tyrimo instrumentas, kurio specialus rodiklis – koreliacijos koeficientas matuoja tiesinę kintamųjų priklausomybę – kuo koeficientas didesnis, tuo priklausomybė stipresnė (Čekanavičius, Murauskas, 2001, 2002), naudota siekiant atskleisti būsimųjų ir jau dirbančių muzikos mokytojų požiūrio į vokalinės raiškos svarbą mokinio muzikinio ugdymo procese, dalykines muzikos mokytojo kompetencijas ir jų pačių pomėgį dainuoti sąsajas; 2) *populiarumo indekso (PI) skaičiavimas*, apibūdinamas kaip skirtumas tarp poliarinių įverčių procentinių dažnių, eliminuojant vidutinių įverčių dažnius (Bitinas, 2006), ir gaunamas kaip skirtumas tarp teigiamų ir neigiamų įverčių bei padedantis patikimai sutvarkyti objektus pagal jų svarbą, vertę (Bitinas, 2002), naudotas norint palyginti objektus pagal tiesiogiai neišmatuojamus požymius. Buvo lyginti būsimųjų muzikos mokytojų ir jau dirbančių mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo svarbos bendravimo ir bendradarbiavimo, kūrybingumo, emocionalumo raiškos ir kt. gebėjimų bei įgūdžių ugdymo vertinimai.

Veiklos tyrimo strategija. Ji buvo realizuojama paskutiniame disertacijos tyrimo etape. Ši strategija yra susijusi ne su pažinimo objektu, o su pažinimo metodu (Bitinas ir kt., 2008) bei siejasi su konkrečia, suplanuota, pragmatiška orientacija į praktikos tobulinimą, taip pat su sistemiška, intensyvia refleksija ir yra charakterizuojama kaip „planavimo, veiklos ir įvertinimo ciklas“ (Krathwohl, 2009, p. 558). Veiklos tyrimo pagrindas yra sisteminga tyrimo duomenų, surinktų įvairiomis strategijomis ir iš įvairių šaltinių, analizė, kurios tikslas – plėsti suvokimą ir keisti bei tobulinti ugdymą (Bresler, 1995). Veiklos tyrimo idėja ir pirmieji jos įgyvendinimo bandymai siejami su

Kurto Lewino darbais XX a. 4-ajame dešimtmetyje. Veiklos tyrimo svarbą muzikos edukologijoje yra pabrėžusi L. Bresler (1995), kurios nuomone, ši tyrimo strategija padeda tirti muzikos mokymo ir mokymosi esmę. Autorės teigimu, šios strategijos esmė glūdi artimoje praktikos, teorijos ir kaitos interakcijoje. B. Bitinas (2011) taip pat tvirtina, kad veiklos strategija grindžiamas tyrimas „ne tik remiasi veiklos dalyvių patirtimi, bet ir ją įprasmina, atsižvelgiant į naujus teorinius teiginius, ją aprobeuoja konkrečiomis veiklos sąlygomis“ (p. 18). Veiklos tyrimo strategija orientuota į individo veiklos ištyrimą ir tobulinimą, todėl tyrimo vykdytojas atvirai skelbia, kad vykdo tyrimo objektui tobulinti skirtą veiklą, siekia suprasti veiklos tobulinimo kryptis. Individualusis vokalinis ugdymas savo pirmaprade paskirtimi yra susijęs su praktine veikla – vokaline raiška. Šiame tyrime ieškota kelių tobulinti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procesą. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus vedusi dėstytoja buvo ir disertacinio tyrimo autorė, siekianti surasti būdus, kaip tikslingai tobulinti būsimųjų muzikos mokytojų vokalius gebėjimus bei įgūdžius ir juos rengti būsimai profesijai, todėl į savo veiklą įtraukusi konkrečius patobulinimus, kuriuos praktiškai išbandė ir įvertino, remdamasi besimokančiųjų refleksijomis bei savo, kaip veiklos stebėtojos, įžvalgomis. Tai atitiko pagrindinius veiklos tyrimo strategijos principus, nurodančius, kad tyrėjas aktyviai dalyvauja procese ir vykdo veiklą, ieškodamas galimybių reikšmingiems veiklos rezultatų pokyčiams, o ne pasyviai stebi kitą atliekamą veiklą. Remtasi esminiu veiklos tyrimo principu – „tyrinėti veikiant, veikti tiriant“ (Bitinas ir kt., 2008, p. 142), tokiu būdu praktika tiesiogiai susieta su mokslinė tiriamąja veikla, o tyrėja prisiėmė praktinės veiklos vykdytojo-tyrėjo funkcijas.

Šiuo metu išskiriami keli veiklos tyrimo tipai: techninis (angl. *technical*), praktinis (angl. *practical*), emancipatorinis (angl. *emancipatory*)³³; tyrimas dalyvaujant (angl. *participatory research*), kritinis veiklos tyrimas (angl. *critical action research*), klasės veiklos tyrimas (angl. *classroom action research*), mokymosi veikiant (angl. *action learning*), veiklos mokslo (angl. *action science*), industrinis veiklos tyrimas (angl. *industrial action research*)³⁴, taip pat veiklos tyrimas ugdymo procese (angl. *action research in education*), inicijuotas Stephen Corey JAV XX a. 5-ajame dešimtmetyje, ir kiti mažiau populiarūs tipai. G. E. Mills (2007) teigia, kad emancipatorinis ir kritinis veiklos tyrimai yra sinonimai. J. W. Creswellas (2008) pažymi, jog tyrimas dalyvaujant (angl. *participatory action research*), kritinis veiklos tyrimas (angl. *critical action*

³³ Grundy, 1988.

³⁴ Kemmis, McTaggart, 2005.

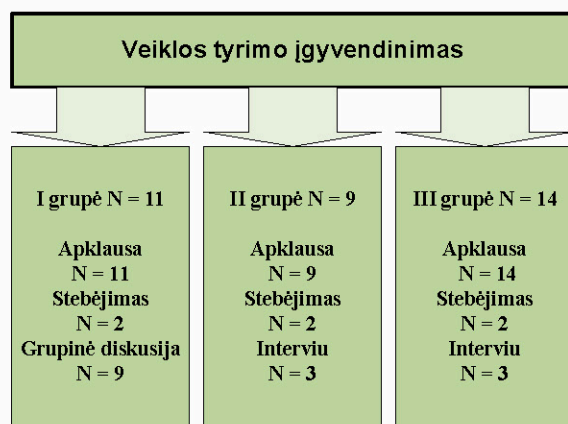
research), veiklos tyrimas bendradarbiaujant (angl. *collaborative action research*) galėtų būti vadinami veiklos tyrimais dalyvaujant. Veiklos tyrimai yra skirstomi į tam tikrus tipus, tačiau vieningos nuomonės, kokia ši tipologija turėtų būti, nėra, nes daugelis mokslininkų (Grundy, 1988; Kemmis, McTaggart, 2005; Mills, 2007; Creswell, 2008) turi savitą požiūrį į veiklos tyrimą bei jo tipus ir juos identifikuoja, akcentuodami šiek tiek skirtingus požymius, nors jie visi sudaro vieną „veiklos tyrimų šeimą“ (Kemmis, McTaggart, 2005, p. 560). Pats veiklos tyrimas gali būti traktuojamas labai plačioje erdvėje nuo kvazieksperto iki cikliško veiklos tyrimo ar veiklos tyrimo dalyvaujant (Dick, 2004). Šiame disertaciniame darbe remiamasi mokslininkų J. W. Creswellas (2008) ir M. M. Manfra (2009) pateikta veiklos tyrimo samprata, atitinkančia **praktinio veiklos tyrimo** (angl. *practical action research*) tipą ir išryškinančia tokius jo bruožus: vietinės veiklos studijavimas, individualus ar komandinis tyrimas, dėmesio koncentracija į dėstytojo / mokytojo profesinį tobulėjimą ir ugdytinių mokymąsi, veiklos plano įgyvendinimas, dėstytojo / mokytojo kaip tyrėjo skatinimas, sąsaja su praktinėmis (profesinėmis) žiniomis, besimokančiųjų darbo ir veiklos tobulinimas (bet ne socialiniai ar kultūriniai pokyčiai). Nepaisant egzistuojančių skirtumų tarp veiklos tyrimų tipų, yra ir daug bendrų charakteristikų, kurios apibrėžia veiklos tyrimo esmę: dėmesio sutelkimas į praktiką, pedagogo-tyrėjo gilinimasis į savo veiklą, bendradarbiavimas, proceso dinamiškumas, veiklos planavimas, tyrimo rezultatų sklaida (Creswell, 2008).

Kaip veiklos tyrimo tipai, taip ir veiklos tyrimo modeliai pasižymi variantiškumu, tačiau daugelis elementų yra tie patys (Mertler, 2012). Daugelis mokslininkų (Kemmis, McTaggart, 2005; Creswell, 2008; Mertler, 2012) tvirtina, kad veiklos tyrimo etapams būdingą eigą geriausiai apibūdina judėjimas **spirale**. G. E. Mills (2007) *dialektinė veiklos tyrimo spiralė* (angl. *dialectic action research spiral*) apėmė šiuos etapus: probleminės srities identifikavimą, duomenų rinkimą, jų analizę ir interpretavimą, veiklos plano sudarymą; E. T. Stringer (2007) veiklos tyrimo eigą įvardija kaip *sąveikaujančią spiralę* (angl. *interacting spiral*), susidedančią iš *žiūrėk* → *mąstyk* → *veik* procesų (angl. *look – think – act*). Bet kuris veiklos tyrimo modelis, anot C. A. Mertler (2012), yra „tik variacija ta pačia tema“ (p. 17) ir to įrodymas yra tie patys veiklos tyrimo elementai, kurie apima centrinės problemos identifikaciją, stebėjimą, duomenų rinkimą bei sintezę, reflektavimo etapus. Šiame disertaciniame darbe remiamasi S. Kemmis ir R. McTaggart (2005) modeliu, kurie nurodo tokius veiklos tyrimo etapus: planavimas → veikimas ir stebėjimas → reflektavimas → patikslintas planavimas, o procesų visumą apibrėžia kaip **veiklos tyrimo spiralę**.

S. Kemmis ir R. McTaggart (2005) teigia, kad realybėje veiklos tyrimo procesas nėra tvarkingas ir aiškus, nes etapai iš dalies sutampa, persidengia, pirminis planas

pasensta. Procesas nėra stabilus, jis yra lankstus, atviras, kintantis ir „atliepiantis situaciją“ (Cohen ir kt., 2000, p. 241), o jo sėkmė apibrėžiama ne etapų ir žingsnių laikymusi, o „dalyvių stipraus ir autentiško vystymosi ir evoliucijos jausmo atsiradimu jų praktikoje ir situacijose, kuriose jie veikia“ (Kemmis, McTaggart, 2005, p. 563). Individualusis vokalinis ugdymas yra susijęs su kiekvieno besimokančiojo individualiomis asmenybės savybėmis, elgesio stiliais, todėl turi būti lankstus ir nuolat kintantis, nes dėl savo specifikos turi būti priderinamas prie individualių poreikių ir galimybių, todėl jis savo esme paklūsta nuolatiniams ir nenutrūkstantiems planavimo, veikimo, reflektavimo ir naujo plano sudarymo dėsningumams.

Veiklos tyrimo imtis. Veiklos tyrime dalyvavo būsimieji muzikos mokytojai, studijavę Lietuvos edukologijos universitete pagal Muzikos pedagogikos studijų programą 2009–2013 m. m. ir lanke individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmus pas disertacijos autorę, tačiau, atsižvelgiant į taikomų metodų paskirtį, skirtinguose tyrimuose dalyvavo skirtingas skaičius informantų (žr. 4 pav.).



4 pav. Veiklos tyrimo eiga

Apklausoje raštu (atviro tipo klausimai) I ir III semestruose dalyvavo visi trijų grupių tiriamieji (N = 34), visų atsakymai buvo išanalizuoti, atlikta daugkartinė teksto analizė.

Grupinėje diskusijoje, kaip apibendrinančioje visą veiklos tyrimą, dalyvauti buvo pakviesti tik studentai, kurie buvo veiklos tyrime nuo pat pradžių visuose etapuose (N = 9). Grupinė diskusija naudota I tiriamųjų grupėje kaip metodas, galintis aprėpti didesnę kiekį informantų pasisakymų ir atspindėti kuo platesnį požiūrį spektrą,

atskleisti veiklos tyrimo metu išryškėjusius individualiojo vokalinio ugdymo proceso privalumus ir trūkumus, leidžiantis įsiklausyti į kiekvieno informanto nuomonę.

Kituose etapuose iš II ir III grupės į *interview* pakviesti dalyvauti 6 studentai, atsižvelgiant į tokius atrankos kriterijus: dalyvavo veiklos tyrime nuo pat pradžių, aktyviai veikė visuose etapuose. Taip užtikrinant sąlygą, kad informantai buvo išsamiai susipažinę su aptariama tema ir intensyviai dalyvavę procese.

Atrenkant informantus *stebėjimui* buvo taikyta *mišrioji tikslinė atranka*, kai derinami du ir daugiau tyrimo imties nustatymo būdų (Bitinas ir kt., 2008) – iš pradžių buvo pasirinktas ekstremaliųjų atvejų atrankos būdas. Pasirinktieji studentai turėjo pasižymėti silpnais / vidutiniais vokaliniais duomenimis ar / ir jų ugdymo pradžia buvo probleminė dėl lankomumo ar / ir dėl balso aparato veiklos sutrikimų. Taip siekta stebėjimą maksimaliai objektyvizuoti, t. y. nevertinti ir nestebėti užsiėmimų ir atsiskaitymų metu (labai) gerus prigimtinis vokalinis duomenis turinčiųjų ar / ir didesnę vokalinę patirtį anksčiau įgijusių besimokančiųjų veiklos. Tai leido suvienodinti visų stebimųjų pradinę poziciją, galėjo būti taikomi visi individualiojo vokalinio ugdymo strategijos komponentai, pvz., izoliuotų kvėpavimo pratimų, minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodai, taktilinis metodas, kurie, jei stebimasis būtų tarp pažengusiųjų, būtų mažiau tikslingi, o pats stebėjimas būtų neinformatyvus ir jo galutiniai rezultatai nevalidūs dėl besimokančiųjų buvusio įdirbio ar ypatingo talento. Taip pat informantai turėjo atitikti ir papildomus kriterijus – jie turėjo būti dalyvavę veiklos tyrime nuo pat pradžių, taip pat turėjo būti perėję visus jo etapus iki pabaigos.

Pagrindinės vienijančios visų trijų grupių charakteristikos (žr. 14 priedą): buvo priklausymas *tai pačiai amžiaus grupei* (pradėdami dalyvavimą veiklos tyrime 30 būsimųjų muzikos mokytojų buvo ne vyresni nei 18–20 metų, o 4 tiriamųjų amžius buvo 21–22 metai), *tautybei* (tik 4 tiriamieji iš 34 buvo nelietuviai). Didžiausi skirtumai stebėti *lyties atžvilgiu* (tyrime dalyvavo 9 būsimieji muzikos mokytojai vyrai ir 25 būsimosios muzikos mokytojos moterys), taip pat analizuojant *vokalinės patirties* įgijimą prieš pradedant studijas vertinta dainavimo chore, ansambliuose patirtis, o ne tik individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose (10 būsimųjų muzikos mokytojų tokią patirtį turėjo). Amžiaus veiksnys buvo svarbus, nes didesnė gyvenimiška patirtis galėjo turėti reikšmės mokymosi motyvacijai, savarankiško darbo svarbai suvokti ir t. t. Tautybės veiksnys buvo svarbus, nes galėjo lemti vokalinės problemas, susijusias su tartimi, taip pat jis galėjo provokuoti sunkumus suvokiant individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu vartojamas sąvokas. Vokalinės patirties (ne)buvimas, taip pat (ne)įgytas muzikinis išsilavinimas muzikos mokyklose, kolegijose, privačiose pa-

mokose galėjo turėjo poveikį individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų eigai, pvz., muzikinio teksto mokymuisi, intonacijos problemoms suvokti ir kt., taip pat kartais tai galėjo tapti neigiamu veiksnium, pvz., atsiradusi netinkama dainavimo maniera, liekamieji reiškiniai po per didelio krūvio balso aparatui ir kt.

Veiklos tyrimo etapai ir metodai. Veiklos tyrimo *planavimo etape* mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizė, kiekybinio tyrimo metu gauti duomenys bei empirinė autorės patirtis leido nustatyti problemines būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo sritis, sudaryti išsamų būsimųjų muzikos mokytojų *Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainą* (žr. 4 priedą). Įjį sudarant, be mokslinės ir metodinės literatūros analizės (ypač išskiriant T. Vainauskienės (1993, 2004a), O. Seferi (Сефери, 1996) darbus), pasinaudota tradiciniais ir naujaisiais metodais bei priemonėmis (*izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas; taktilinis metodas; minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas; aktyvaus klausymo metodas; rodymo balsu metodas; psichinės savireguliacijos metodas; Maastrichto metodo komponento Mini teatro modelis*), kurie apžvelgti disertacinio tyrimo teorinėje dalyje (žr. 1.3.4 skyrių), taikyti *psichinės savireguliacijos modelio* komponentai (Kirliauskienė, 2001, 2005) (žr. 1.3.2 skyrių), *pozityviosios psichologijos teorijos* (Csikszentmihalyi, 2000, 2008) principai (žr. 1.3.4 skyrių), taip pat remtasi šiais dokumentais: *Balso pastatymo programa* (Kavaliauskienė, 1978), *Vokalinių įgūdžių lavinimo programa* (1996), *Solinio dainavimo programa* (1998).

Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu taikyta metodika yra tampriai susijusi su *tradicine dainavimo koncepcija* (Vainauskienė, 1993), tačiau išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonių, taktilinio, aktyvaus klausymo ir kt. metodų pasitelkimas signalizuoja, kad remiamasi tradicinės dainavimo koncepcijos ir šiandieną atliepančių inovacijų sinteze. Iš tradicinės dainavimo pedagogikos perimti beveik visi balso impostacijos principai. Stengiamasi kryptingai, nuosekliai ir sistemingai ugdyti vokalinius įgūdžius, tačiau *etapiškumas*, kuris yra labai svarbus šioje koncepcijoje (Vainauskienė, 1993), nėra toks ryškus ir apibrėžtas, nes dėl būsimiesiems muzikos mokytojams numatyto trumpesnio, palyginti su vokalistais profesionalais, individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų laikotarpio (iš viso 4 semestrai) toks ir negalėtų būti.

Ypatingą svarbą planavimo etape turėjo ir kiekybinio tyrimo (apklausa raštu, naudojant uždaro ir kombinuoto tipo klausimus) metu gauti duomenys, kurie leido, remiantis jau dirbančių ir būsimųjų muzikos mokytojų atsakymais, nurodančiais labiausiai individualiojo vokalinio ugdymo metu ugdomus gebėjimais ir įgūdžiais, išskirti tuos, kurie gali būti plėtojami veiksmingiausiai, surasti ir strategiškai pritaikyti tinkamus metodus, darbo formas ir priemones.

Planavimo etape labai reikšminga buvo ir kiekvienos grupės, dalyvavusios veiklos tyrime, *apklausa*. Prieš prasidedant individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimams, taip pat ir veiklos tyrimui, I semestro metu visų trijų grupių tiriamieji ($N = 34$) buvo apklausti raštu (atviro tipo klausimai). Šia apklausa siekta išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų, pradedančių savo studijas, požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą, kokios yra susiformavusios išankstinės nuomonės apie jį, ko jie tikisi iš užsiėmimų. Remtasi nuostata, kad kiekvieno besimokančiojo patirtis (ankstesnės mokymosi situacijos, gyvenimiškoji patirtis), įgyta iki studijų aukštojoje mokykloje, yra reikšminga ugdymo veiklai, vykstančiai konkrečiu momentu (Bubnys, 2009). Tyrėjai-dėstytojai ši apklausa tapo galimybe, išsiaiškinus besimokančiųjų poreikius ir lūkesčius, į juos atsižvelgti formuojant individualiojo vokalinio ugdymo strategiją. Apklausa buvo pakartota III semestro pabaigoje, siekiant įvertinti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą dinamiką, išsiaiškinti, ar vyksta (ir kokia linkme) požiūrio pokyčiai.

Veikimo ir stebėjimo etape naudotas universalus ugdymą apibūdinančių kokybinių duomenų rinkimo būdas – **stebėjimas**, stebint tiriamųjų veiklą, jų klausant, „fiksuoiant veiksmus, darant išvadas apie jų siekius, elgsenos motyvus, emocinius išgyvenimus“ (Bitinas, 2006, p. 354). Jis leido atskleisti sąveikos įvairovę, susidaryti visapusišką tiriamos problemos vaizdą, išžvelgti tai, apie ką informantai nekalba (Bitinas ir kt., 2008, p. 300). Stebėjimas taikytas kaip papildoma alternatyva anksčiau išvardytiems metodams, padedanti išvengti būsimųjų muzikos mokytojų šališkumo ir tendencingumo, pateikiant informaciją, todėl stebėjimas, jį derinant su kitais metodais, leido patikrinti gautų duomenų informatyvumą (Kardelis, 2002). Stebėjimas apėmė būsimųjų muzikos mokytojų vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių dinamikos, elgesio ypatumų fiksavimą užsiėmimų metu, jų lankomumo duomenis. Taip pat buvo fiksuojami būsimųjų muzikos mokytojų vieši vokaliniai pasirodymai garso ir vaizdo įrašuose, vėliau ši medžiaga keletą kartų peržiūrima ir įvertinama vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių kaita fiziniu ir psichiniu aspektais, pildant stebėjimo protokolus (žr. 5 priedą). Stebėjimo protokolai buvo parengti, remiantis mokslinių tyrimų rezultatais ir pagal juos parengtomis vokalinės raiškos vertinimo formomis (Rutkowski, 1990; Boyle, 1992; Wapnick, Ekholm, 1997; Bergee, 2003; Williams ir kt., 2005; Ciorba, Smith, 2009; Sheridan, Byrne, 2002; Latimer Jr. ir kt., 2010), taip pat vokalinės raiškos vertinimo formomis, naudojamomis užsienio šalių aukštosiose mokyklose ir festivaliuose (IGS-MA Music solo adjudication form (2008); Vocal solo (2006); High School Association Official Adjudication Form (Vocal solo) (2006).

Refleksijos etape labai svarbūs buvo gauti duomenys iš grupinės diskusijos ir interviu, nes tai turėjo didelės reikšmės, sprendžiant, kaip sudaryti vokalinį repertuarą,

kurioms ugdymo technologijoms teikti prioritetą, t. y. kurie individualiojo vokalinio ugdymo komponentai svarbiausi strategijoje (žr. 3.2 skyrių). Taip pat refleksijos etape buvo išsiginama į apklausos metu (III semestro duomenys) gautus būsimųjų mokytojų atsakymus ir jų lyginimą su I semestro metu gautais atsakymais, fiksuojant būsimųjų muzikos mokytojų požiūrio į individualųjį vokalinį ugdymą dinamiką.

Grupinė diskusija naudota kaip tyrimo metodas, leidžiantis lanksčiau išsiaiškinti dalyvių idėjas ir reakcijas, susijęs su sąveikos, vykstančios tarp informantų, pobūdžiu ir visų grupės narių skirtingų požiūrių išreiškimu (Kudinovienė, 2008). Būsimųjų muzikos mokytojų grupinė diskusija (I grupėje) organizuota, siekiant išsamiau atskleisti vokalinio ugdymo aktualumo klausimus, išsiaiškinti tiriamųjų požiūrį į individualiojo vokalinio ugdymo procesą, jo komponentus – taikomus vokalinio ugdymo metodus, formas ir priemones, tiriamųjų patirtį, nustatytą veiklos tyrimo metu. Į grupinę diskusiją, kaip apibendrinančią visą veiklos tyrimą, buvo pakviesti tik studentai, kurie dalyvavo veiklos tyrime nuo pat pradžių visuose etapuose (N = 9).

Pasirengimas grupinei diskusijai, jos eiga ir analizė: 1) susitarta su informantais dėl grupinės diskusijos, informuojant apie temą ir tikslą bei susitariant dėl galimybės pasisakymus įrašinėti į diktofoną; 2) pasirinktas patogus visiems informantams laikas ir priimtina vieta; 3) grupinę diskusiją vedė pati tyrėja, taip užsitikrinta galimybė užduoti papildomus klausimus ir veiksmingai plėtoti pokalbį. Informantai ir tyrėja buvo gerai pažįstami, t. y. kartu dalyvavo veiklos tyrime, todėl išvengta susipažinimo formalumo, pirminio jaudulio ir nejaukumo bei sumažinta klaidingos tam tikrų vokaliųjų sąvokų interpretacijos galimybė. Kadangi informantai jau buvo gavę įvertinimus po IV semestro muzikinio edukacinio projekto ir jiems daugiau individualiųjų vokaliųjų užsiėmimų tyrėja kaip dėstytoja pagal studijų programą nebeturėjo vesti, išvengta tyrėjos (dėstytojos) ir informantų (studentų) priklausomybės, taip pat baimės dėl galimų jų atsakymų ir su tuo susijusiomis pasekmėmis; 4) iš anksto buvo apgalvotas ir sudarytas pagrindinių klausimų sąrašas (žr. 6 priedą), pokalbio metu buvo pateikiami papildomi klausimai, kuriuos lėmė diskusijos eiga; 5) po diskusijos įrašyta garsinė medžiaga buvo perklausoma, transkribuojama, analizuojama ir interpretuojama. Remtasi turinio analizės metodu, t. y. išskirti informantų atsakymų esminiai aspektai, analizės etape dirbta su teksto elementais – pagal prasmę artimomis frazėmis, sakiniais, ieškota jų giluminių ryšių. Suformuotos subkategorijos ir kategorijos pateikiamos kartu su jas pagrindžiančiais informantų teiginiais – išsakytomis mintimis, atspindinčiomis veiklos tyrimo metu įgytą patirtį.

Refleksijos etape taikyti ir **interviu** – tiriamųjų žodinė apklausa, kai per asmeninį kontaktą, stebėdamas informanto reagavimą į klausimus, tyrėjas geriau supranta jo

elgesio motyvus, „gali gauti kokybinei analizei tinkamą pirminę informaciją“ (Bitinas, 2006, p. 347). Tyrėjas, prieš pradėdamas interviu, turi labai aiškų klausimų sąrašą ir visuomet yra pasiruošęs improvizuoti (Kudinovienė, 2008), šis tyrimo metodas papildo ir stebėjimo, ir apklausos metodais gautus duomenis (Kardelis, 2002; Bitinas ir kt., 2008). Nuo labiau apibendrinančios grupinės diskusijos (I grupėje) pereita prie interviu (II ir III grupėse), siekiant detaliau apklausti informantus, giliau suvokti jų mintis ir požiūrį. Taip pat norėta informantus atriboti nuo jų natūralaus noro atkreipti kitų dalyvių dėmesį į save, lyderiauti pokalbio metu, išvengti nukrypimų nuo pagrindinės temos ir siekti maksimalios koncentracijos ties aptariamais klausimais. Grupinės diskusijos metu gauti duomenys leido pakoreguoti *Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainą*. Atliekant interviu buvo svarbu išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į individualųjį vokalinių ugdymą – kiek jis yra aktualus, kaip besimokantieji vertina individualųjį vokalinių ugdymą muzikos mokytojo profesijoje ir chorinio bei individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę muzikos pamokoje.

Pasirengimas interviu, jų eiga ir analizė: 1) susitarta su informantu dėl interviu, informuojant apie temą bei tikslą, ir gautas sutikimas jo pasisakymus įrašinėti į diktofoną; 2) pasirinktas patogus laikas ir priimtina vieta; 3) interviu vedė pati tyrėja, siekdama galimybės užduoti papildomus klausimus ir efektyvios pokalbio plėtotės; 4) klausimai buvo parengti iš anksto, ir pokalbio metu buvo gilinamaisi į kai kuriuos jų aspektus; 5) įrašyta garsinė medžiaga buvo perklausoma, transkribuojama, analizuojama ir interpretuojama, analogiškai, kaip ir vykstant grupinei diskusijai, išskirtos subkategorijos, kategorijos, kurios pateikiamos lentelėse (pagrindiniame tekste ir prieduose) kartu su jas pagrindžiančiais teiginiais.

Ir grupinės diskusijos, ir interviu metu naudotas tas pats klausimų eiliškumas (žr. 6 priedą) ir aptarta ta pati vokalinio ugdymo problematika bei būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo proceso komponentai, formuojantys strategiją. Klausimai išdėlioti pereinant nuo platesnio prie siauresnio ir specifiskesnio konteksto: aptarta individualiojo vokalinio ugdymo samprata, detalizuota individualiojo vokalinio ugdymo svarba muzikos pamokoje, aiškintasi individualiojo vokalinio ugdymo reikšmė rengiant būsimuosius muzikos mokytojus, aptarti gebėjimai, įgūdžiai, kurie, informantų nuomone, labiausiai plėtojami per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, atskirai aptarti būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procese naudojami vokalinio repertuaro sudarymo principai ir ugdymo technologijos.

Patikslinto planavimo etape (dirbant su II ir III grupe) buvo atsižvelgiama į grupinės diskusijos, interviu ir apklausų metu ankstesnės studentų grupės išsakytas

ižvalgas ir įvardytus sunkumus (žr. 3.5 skyrių), taip pat įsiklausoma į ateinančios naujos grupės apklausos metu gautus atsakymus, atliekama jų analizė. Kiekvieną kartą koreguojamas *Individualiojo vokalinio ugdymo proceso dizainas*, iš naujo įvertinant individualiojo vokalinio ugdymo procesą, jį sudarančius komponentus, analizuojant išryškėjusias naujoves strategijos kontekste.

Po antrojo veiklos tyrimo ciklo (su II besimokančiųjų grupe) pastebėtos tam tikros tendencijos ir pasikartojimai, kurie pasitvirtino ir trečiojo ciklo metu (su III besimokančiųjų grupe), kas leido išskirti esminius individualiojo vokalinio ugdymo strategijos komponentus.

3. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ INDIVIDUALIOJO VOKALINIO UGDYMO STRATEGINIŲ KOMPONENTŲ RAIŠKA

Disertacijos tyrime pirmiausia atlikta apklausa (raštu pateikti uždari ir kombinuoti klausimai). Norėta išsiaiškinti, koks dirbančiųjų muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į vokalinių ugdymą, vokalinę raišką, individualųjį vokalinių ugdymą, vokalinius gebėjimus ir įgūdžius, sužinoti, kiek aktualūs šie gebėjimai ir įgūdžiai pačiam muzikos mokytojui, ugdant mokinius muzikos pamokoje, bei kokia jų svarba muzikinio ugdymo kontekste. Taip pat ši apklausa turėjo atskleisti individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę ugdant tam tikrus gebėjimus ir įgūdžius.

Prasidedant veiklos tyrimui, I semestro metu visos trys tiriamųjų grupės ($N = 34$) taip pat buvo apklaustos raštu (pateikti atviro tipo klausimai), siekiant išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų, pradedančių savo studijas, požiūrį į individualųjį vokalinių ugdymą, kokios yra susiformavusios išankstinės nuomonės apie jį, ko jie tikisi iš užsiėmimų. Vėliau III semestre pakartojus apklausą, fiksuota būsimųjų muzikos mokytojų požiūrio kaita, o kai kurios įžvalgos leido atlikti korekcijas veiklos tyrimo metu. Stebėjimas, kaip papildoma alternatyva kitiems metodams, naudotas tyrime, taikant *Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainą* (žr. 4 priedą), padėjo išvengti tyrimo dalyvių šališkumo ir tendencingumo, pateikiant informaciją. Grupinė diskusija ir interviu leido geriau suvokti, kaip besimokantieji vertina individualiojo vokalinio ugdymo proceso ugdymo turinį ir ugdymo technologijas, jų reikšmę vokalinių gebėjimų ir įgūdžių fizinio ir psichinio aspektų dermei, tampančiai būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos branduoliu.

3.1. Vokalinis ugdymas muzikinio ugdymo kontekste

Respondentų buvo teirautasi (jau dirbančiųjų muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų) nuomonės, **ar muzikos mokytojo vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai svarbūs muzikos pamokoje**. Iš viso 54,0 proc. dirbančiųjų muzikos mokytojų atsakė, kad šie įgūdžiai ir gebėjimai labai svarbūs, antrą svarbumo lygį („svarbūs“) rinkosi 41,0 proc., trečią („nelabai svarbūs“) – 3,5 proc., ketvirtą („nesvarbūs“) – 1,5 proc. Taip pat stebėti skirtumai pasirenkant pirmą ir antrą svarbumo lygį, atsižvelgiant į

lytį (žr. 6 lentelę). Moterų atsakymų populiarumo indeksas (PI = 56) buvo beveik du kartu didesnis, palyginti su vyrų (PI = 31).

6 lentelė

**Muzikos mokytojų vokalinių gebėjimų ir įgūdžių svarba muzikos pamokoje:
muzikos mokytojų požiūris**

Respondentai	Svarbumo lygiai		Labai svarbūs		Svarbūs		Nelabai svarbūs		Nesvarbūs	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Moterys	152	57,1	103	38,7	9	3,4	2	0,8		
Vyrai	18	36,7	26	53,1	2	4,1	3	6,1		

Analogiškai savo nuomonę išreiškė ir būsimieji muzikos mokytojai. Tyrimo rezultatai rodo, kad, respondentų nuomone, muzikos mokytojų vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai labai svarbūs muzikos pamokoje: taip manė daugiau kaip pusė jų – 60,3 proc., antrą svarbumo lygį („svarbūs“) rinkosi 32,8 proc., trečią („nelabai svarbūs“) – 6,9 proc., ketvirtą („nesvarbūs“) – 0,0 proc.

Taip pat stebėti skirtumai, pasirenkant pirmą ir antrą svarbumo lygį, atsižvelgiant į lytį, moterų atsakymų vertės (PI = 69) buvo beveik per pusę didesnės nei vyrų (PI = 41) (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

**Muzikos mokytojų vokalinių gebėjimų ir įgūdžių svarba muzikos pamokoje:
būsimųjų muzikos mokytojų požiūris**

Respondentai	Svarbumo lygiai		Labai svarbūs		Svarbūs		Nelabai svarbūs		Nesvarbūs	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Moterys	90	69,3	38	29,2	2	1,5	0	0,0		
Vyrai	24	40,7	24	40,7	11	18,6	0	0,0		

Sugretinus svarbumo lygius ir atsakinėjusių respondentų lytį, atsiskleidė ryški priklausomybė ($\chi^2 = 12,84$; $df = 3$; $p < 0,005$): muzikos mokytojos moterys vokaliniams įgūdžiams suteikė aukštesnį svarbos lygį nei muzikos mokytojai vyrai. Tokia pat tendencija akivaizdi ir tarp būsimųjų muzikos mokytojų ($\chi^2 = 24,37$; $df = 2$; $p < 0,0001$).

Ryški priklausomybė nuo lyties pastebėta ir muzikos mokytojams pažymint, kad vokalinė raiška labai svarbi muzikos pamokose ($\chi^2 = 32,54$; $df = 3$; $p < 0,0001$) – muzikos mokytojai vyrai vokalinei raiškai skyrė antrą svarbos lygį, tarp būsimųjų muzikos mokytojų stebėta ta pati tendencija ($\chi^2 = 17,92$; $df = 2$; $p < 0,0001$).

Tokie tyrimo rezultatai siejasi ir su kitų mokslininkų tyrimų duomenimis. R. Vitkausko (2003, p. 21) tyrime muzikos mokytojos moterys (38, 8 proc.) buvo taip pat linkusios labiau pabrėžti dainavimo reikšmę savo veikloje nei muzikos mokytojai vyrai (18,4 proc.). Kito tyrimo, atlikto tarp mokinių, vertinant neformaliojo ugdymo procesą, rezultatai rodo, kad mergaitės beveik keturis kartus dažniau rinkosi dainavimą kaip popamokinę veiklą (Ruškus ir kt., 2009, p. 26). Tyrimo duomenys, apklausiant choro dalyvius (Jareckaitė, 2009, p. 83), atskleidė, kad muzikos pamokose iš visų jos sudėtinių dalių (muzikos klausymasis, muzikos teorija, grojimas instrumentais) dainavimui pirmenybę teikė tik 13,0 proc. vaikinių ir 42,3 proc. merginų, o dainavimo nemėgstantys nurodė 8,9 proc. merginų ir net 42,3 proc. vaikinių.

Šios tendencijos sutampa ir su pasaulyje atliktų tyrimų rezultatais. C. Beynon, A. L. Heywood (2010) apibendrina duomenis iš keleto tyrimų, kurių metu konstatuota, kad mergaičių ir berniukų dalyvavimas mokyklų vokalinėse programose atitinka santykį 5 : 2, o pasirenkamuosiuose vokaliniuose kursuose – santykį 5 : 1. Autoriai, pateikdami tyrimo rezultatus, teigia, kad vyriškosios lyties atstovų dalyvavimą vokalinės raiškos procese apriboja istorinės, sociologinės ir psichologinės prigimtės sisteminiai barjerai (Beynon, Heywood, 2010), todėl galima daryti prielaidą, kad (būsimųjų) muzikos mokytojų vyrų požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą taip pat galima būtų sieti su tais pačiais barjeriais, o ne tik su individualiojo vokalinio ugdymo turiniu.

Tyrimo dalyvių klausiant, ar vokalinis ugdymas yra reikšmingas jų **dalykinėms kompetencijoms**, atsakymų duomenys atskleidė, kad beveik pusė dirbančiųjų muzikos mokytojų nurodė teigiamą atsakymą (žr. 8 lentelę), dar didesnė jų dalis tvirtino, kad **vokalinė raiška yra labai svarbi ugdant mokinio muzikinius gebėjimus**.

Palyginus populiarumo indeksus, paaiškėjo, kad muzikos mokytojai mano, jog vokalinis ugdymas yra svarbesnis mokinio muzikinio ugdymo procese (PI = 64) nei muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms (PI = 45). Taip pat buvo pasiteirauta, **ar muzikos mokytojai patys mėgsta dainuoti**. „Tikrai taip“ atsakė 52,4 proc. mokytojų, „taip“ – 36,5 proc., „šiek tiek“ – 8,6 proc., „renkuosi kitą veiklą“ – 2,5 proc., taigi aukščiausią svarbos lygį pasirinko daugiau kaip pusė muzikos mokytojų.

8 lentelė

**Vokalinio ugdymo svarba muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms
ir muzikiniam mokinio ugdymui: muzikos mokytojų požiūris**

Teiginiai	Svarbumo lygiai	Labai svarbus	Svarbus	Nelabai svarbus	Nesvarbus
Vokalinio ugdymo svarba muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms	N	148	129	31	7
	%	47,0	41,0	9,8	2,2
Vokalinio ugdymo svarba mokinio muzikinio ugdymo procese	N	201	108	5	1
	%	63,8	34,3	1,6	0,3

Atliekant korealiacinę analizę paaiškėjo, kad rasta statistiškai reikšminga koreliacija ($p = 0,266$, kai $p < 0,0001$) tarp muzikos mokytojų teiginių, kad vokalinė raiška yra labai svarbi mokinio muzikinio ugdymo procese ir kad jie patys mėgsta dainuoti. Spirmeno koeficientas pasirinktas, nes kintamųjų duomenys pateikiami ranginėje skalėje. Taip pat rastas statistiškai reikšmingas ryšys ($p = 0,570$, kai $p < 0,0001$) tarp muzikos mokytojų teiginių, kad vokalinis ugdymas yra reikšmingas dalykinėms kompetencijoms, ir jų pačių pomėgio dainuoti.

Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris taip pat buvo tirtas, klausiant apie vokalinio ugdymo svarbą muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms ir mokinio muzikinio ugdymo procese (žr. 9 lentelę). Rezultatai buvo labai panašūs į dirbančiųjų muzikos mokytojų tyrimo duomenis.

9 lentelė

**Vokalinio ugdymo svarba muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms
ir mokinio muzikinio ugdymo procese: būsimųjų muzikos mokytojų požiūris**

Teiginiai	Svarbumo lygiai	Labai svarbus	Svarbus	Nelabai svarbus	Nesvarbus
Vokalinio ugdymo svarba muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms	N	81	88	20	0
	%	42,9	46,6	10,5	0,0
Vokalinio ugdymo svarba mokinio muzikinio ugdymo procese	N	117	61	11	0
	%	61,9	32,3	5,8	0,0

Tačiau šiek tiek didesnė būsimųjų muzikos mokytojų dalis (palyginti su jau dirbančiais muzikos mokytojais) vokalinio ugdymo svarbą muzikos mokytojo **dalykinėms kompetencijoms** nurodė antruoju prioritetu („svarbu“), tuo pat metu neigiamą nuos-

tatą („nelabai svarbu“ ir „nesvarbu“) šiuo klausimu demonstravo mažesnis studentų skaičius, iš viso – 10,5 proc. (žr. 9 lentelę), lyginant su jau dirbančiais muzikos pedagogais, iš viso – 12 proc. (žr. 8 lentelę). Palyginus populiarumo indeksus, paaiškėjo, kad daugiau būsimųjų muzikos mokytojų pažymėjo, kad vokalinis ugdymas yra svarbus mokinio muzikinio ugdymo procese (PI = 62) nei muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms (PI = 43).

Jų taip pat buvo paklausta, ar **būsimieji muzikos mokytojai patys mėgsta dainuoti**. „Tikrai taip“ atsakė 56,1 proc., „taip“ – 27,0 proc., „šiek tiek“ – 11,1 proc. „renkuosi kitą veiklą“ – 5,8 proc.). Atsakymus „tikrai taip“ ir „taip“ rinkosi beveik 6 proc. daugiau jau dirbančiųjų muzikos mokytojų nei būsimųjų pedagogų.

Lyginant būsimųjų muzikos mokytojų ir muzikos mokytojų atsakymų populiarumo indeksus, aiškėja, kad abi grupės įžvelgė didesnę vokalinio ugdymo svarbą mokinių muzikinio ugdymo procese nei muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms, tačiau galima teigti, kad tiek muzikos mokytojai, tiek būsimieji muzikos mokytojai teigiamai vertino vokalinio ugdymo teikiamą naudą ir muzikos mokytojo dalykinėms kompetencijoms, ir mokinių muzikiniam ugdymui.

Muzikos mokytojams buvo pateikti ir netiesioginiai klausimai, siekiant sužinoti jų požiūrį į vokalinį ugdymą, todėl buvo paklausti, **kiek muzikos pamokos laiko jie skiria dainavimui**. Respondentų atsakymai buvo tokie: „iki 10 min.“ – 14,0 proc., „10–20 min.“ – 61,6 proc., „20–30 min.“ – 17,1 proc., „kita“ – 7,3 proc. Pasirinkusieji paskutinį atsakymą buvo skatinami jį patikslinti. Gautus atsakymus galima sugrupuoti į dvi dalis – dar tiksliau apibrėžusiųjų vokaliniam ugdymui skiriamą laiką (atsakymai: *15 min.; 15–20 min.; 2–5 min.; 5 min.* (N = 3) ir nurodžiusiųjų aplinkybes (atsakymai: *Priklauso nuo grupės ir pamokos sumanymo, kartais visą pamoką – instrumentinė improvizacija, kartais dainavimas visą pamoką; Priklauso nuo pamokos temos – iki pusės pamokos; Pagal temą; Priklauso nuo programos ir tikslų; Įvairiai, Įvairiai, bet pusę [pamokos – aut. pastaba] tai tikrai; Įvairiai, priklauso nuo amžiaus; Kaip kada; Ir pagal turinį*). Daugiausiai tyrimo dalyvių (daugiau kaip pusė respondentų) nurodė, kad vokalinei mokinių raiškai jie skiria nuo ketvirtadalio iki pusės muzikos pamokos laiko. Muzikos mokytojų taip pat buvo teirautasi, **kokios priežastys nulemia tokį laiko paskirstymą**. Daugiausia respondentų pasirinko atsakymą, nurodantį, kad muzikos pamokos laiką mokytojas taip paskirsto vadovaudamasis savo individualiu pamokos planu – 57,9 proc. Mokinių suinteresuotumu remiasi 24,4 proc. respondentų, į švietimo dokumentų nuostatas orientuojasi 11,7 proc. atsakiusiųjų, o 6,0 proc. rinkosi atsakymą „kita“ (atsakymai: *Darbo planais; Individualiu pamokos planu ir mokinių suinteresuotumu* (N = 2); *Renginių scenarijumi, Pamokos tema*).

Palyginus muzikos mokytojų atsakymus apie vokalinės raiškos svarbą mokinio muzikinio ugdymo procese (atsakiusiųjų „labai svarbu“ buvo 63,8 proc.), būtų galima teigti, kad tai, kiek muzikos mokytojams yra svarbi mokinių vokalinė raiška, tiesiogiai atspindi jų muzikos pamokos organizavimas – tam skiriama pakankamai žymi dalis muzikos pamokos (61,6 proc.), ir didžiausią poveikį tokiai pamokos struktūrai daro paties muzikos mokytojo apsisprendimas (57,9 proc.).

Muzikos mokytojų buvo teirautasi ir apie mokinių **individualiąją vokalinę raišką muzikos pamokų metu**. Daugiausia muzikos mokytojų teigė, kad mokiniai kartais dainuoja solo jų muzikos pamokose – 54,0 proc., kad tikrai dainuoja, tvirtino ketvirtadalis mokytojų (27,0 proc.), neigiamus atsakymus („beveik ne“ ir „ne“) rinkosi atitinkamai 11,7 proc. ir 7,3 proc. Jie taip pat teigė, kad **individualioji vokalinė raiška („dainavimas solo prieš klasę“) svarbi mokinio asmeniniam tobulėjimui** („labai svarbi“ ir „svarbi“ – atitinkamai 24,1 proc. ir 61,0 proc.), neigiamą nuostatą („nėra svarbi“ ir „nesvarbi“) šiuo klausimu išreiškė 11,4 proc. ir 3,5 proc. respondentų. Atliekant koreliacinę analizę paaiškėjo, kad rasta statistiškai reikšminga koreliacija ($\rho = 0,331$, kai $p < 0,0001$) tarp muzikos mokytojų teiginių, jog vokalinė raiška yra labai svarbi mokinio muzikinio ugdymo procese, ir mokinių individualiosios vokalinės raiškos jų vedamose muzikos pamokose. Tad galima teigti, kad muzikos mokytojo požiūris į vokalinę raišką yra tiesiogiai susijęs su jo vykdoma veikla, t. y. individualiuoju vokaliniu ugdymu muzikos pamokų metu.

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad didesnė muzikos mokytojų dalis buvo įsitikinusi (66,7 proc.), jog **dainavimas kartu su mokiniais muzikos pamokose skatina geresnį ir artimesnį mokytojo kontaktą su ugdytiniais**. Dar 27, 3 proc. mokytojų iš dalies pritarė tokiam teiginiui („beveik taip“), taip nemanė 4,4 proc. ir 1,6 proc. („beveik ne“ ir „neturiu nuomonės“) tyrimo dalyvių. Taip pat muzikos mokytojai teigė, kad jų **vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai buvo svarbūs, įsitvirtinant juos supančiose bendruomenėse** – 67,3 proc. („tikrai taip“ atsakė 33,3 proc., „beveik taip“ – 34,0 proc. respondentų). Taip nemanė daugiau kaip ketvirtadalis muzikos mokytojų („beveik ne“ atsakė 27,6 proc., o „neturiu nuomonės“ – 5,1 proc.). Šiuo klausimu pasisakę būsimieji muzikos mokytojai išsakė labai panašią nuomonę. Manančių, kad vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai svarbūs, buvo dar daugiau – 77, 2 proc. („tikrai taip“ atsakė – 39,1 proc., „beveik taip“ – 38,1 proc.), ne tokią teigiamą nuomonę turėjo mažiau nei ketvirtadalis respondentų („beveik ne“ atsakė 17,5 proc., o „neturiu nuomonės“ – 5,3 proc.). Taigi didžioji dalis muzikos mokytojų buvo linkę manyti, kad vokalinė raiška yra viena iš bendravimo skatinimo tarp mokinių ir muzikos mokytojo formų, o du trečdaliai apklaustųjų muzikos mokytojų ir dar didesnis skaičius būsimųjų muzikos mokytojų

pažymėjo, kad jiems patiems vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai palengvino įsiliejimą į vietinę bendruomenę. Taigi galima daryti išvadą, kad būsimieji ir jau dirbantys muzikos mokytojai vokalinę raišką suvokia kaip bendravimą facilituojančią priemonę.

Pažymėtina, kad būsimieji muzikos mokytojai manė, jog vokalinio ugdymo užsiėmimai yra **svarbūs jų asmenybės tobulėjimui** („labai svarbūs“ – 41,8 proc., „svarbūs“ – 48,1 proc., „nelabai svarbūs“ – 10,1 proc., „nesvarbūs“ – 0,0 proc.). Muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų buvo prašyta sureitinguoti, **kokie veiksniai lemia muzikos mokytojo sėkmingą veiklą muzikos pamokoje**. Respondentai turėjo pateikti savo nuomonę, remdamiesi keturių balų rangine skale (nuo svarbiausio iki mažiausio svarbaus). Daugiau kaip trečdalis muzikos mokytojų požiūriu, svarbiausios yra asmeninės savybės (35,9 proc.)³⁵ ir žinios bei dalykinė kompetencija (34,9 proc.). Nedidelė dalis respondentų – 13,7 proc. teigė, kad svarbiausia bendra erudicija ir išsilavinimas, o 6,7 proc. pirmenybę priskyre vertybinėms nuostatoms. Beveik pusė (45,0 proc.) būsimųjų muzikos mokytojų išskyrė žinias ir dalykinę kompetenciją, ketvirtadalis (24,9 proc.) – asmenines savybes. Pirmu prioritetu bendrą erudiciją ir išsilavinimą rinkosi 13,2 proc. būsimųjų pedagogų, o vertybines nuostatas kaip svarbiausią parametą nurodė tik 6,9 proc. Vadinasi, būsimųjų ir jau dirbančių muzikos mokytojų požiūriai šiek tiek išsiskyrė, vertinant žinių ir dalykinės kompetencijos bei asmeninių savybių svarbą. Dirbantiems pedagogams beveik vienodai sėkmę pamokoje lemiančios ir svarbios atrodė asmeninės savybės ir žinios bei dalykinė kompetencija (t. y. *koks asmuo* ugdo ir *ką* jis žino bei geba muzikos srityje), o būsimiesiems muzikos mokytojams svarbiausios atrodė žinios bei dalykinė kompetencija (t. y. *ką* mokytojas žino ir geba muzikos srityje). Vertybinės muzikos mokytojo nuostatos atrodė neužtikrinančios sėkmės per pamoką ir mažai svarbios tiek būsimiesiems, tiek jau dirbantiems muzikos mokytojams. Šie tyrimo rezultatai yra svarbus rodiklis, rodantis būsimųjų ir jau dirbančiųjų muzikos mokytojų orientaciją žinių, gebėjimų, įgūdžių, vertybių atžvilgiu, kuri suformuoja prielaidas vystytis nepakankamai bendrųjų ir dalykinių kompetencijų dermei, pasigendama pedagogų dėmesio bendrosioms kompetencijoms, kas jiems, kaip ugdytojams, labai svarbu. Nuomonių skirtumai tarp būsimųjų ir jau dirbančiųjų muzikos mokytojų leidžia daryti prielaidą, kad praktinė patirtis ugdymo institucijose tampa veiksnium, lemiančiu požiūrio kaitą.

Dirbantiems ir būsimiesiems muzikos mokytojams buvo pateiktas gebėjimų, įgūdžių sąrašas, sudarytas remiantis švietimo dokumentais ir metodinėmis rekomendacijomis (*Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*, 2007; *Pedagogo kompetencijos*, 2008;

³⁵ Pateikiami tik tų atsakymų procentai, kurių vertė skalėje atitiko aukščiausią balą.

Kompetencijų ugdymas, 2012; *Longitudinis Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimas*, 2011), juos prašant pareikšti savo požiūrį į individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę, plėtojant tam tikrus gebėjimus ir įgūdžius. Respondentai turėjo pateikti savo nuomonę, remdamiesi rangine skale (nuo „labai stipriai“ iki „labai silpnai“).

Beveik pusė muzikos mokytojų nurodė (žr. 10 lentelę), kad, jų nuomone, individualusis vokalinis ugdymas labai stipriai skatina pasitikėjimą savimi, daugiau kaip trečdalis išskyrė bendravimo ir bendradarbiavimo bei individualumo raiškos gebėjimus ir įgūdžius. Atkaklumo arba tikslo siekimo ir savarankiškumo gebėjimus bei įgūdžius akcentavo daugiau kaip ketvirtadalis muzikos mokytojų. Kiti gebėjimai ir įgūdžiai kaip labai stipriai skatinami individualiojo vokalinio ugdymo, skalėje aukščiausiu balu buvo įvertinti mažiau nei ketvirtadalio respondentų.

10 lentelė

**Individualiojo vokalinio ugdymo reikšmė asmens gebėjimams
ir įgūdžiams ugdyti: muzikos mokytojų požiūris**

Eil. Nr.	Gebėjimai ir įgūdžiai	Respondentai*		PI
		N	%	
1.	Pasitikėjimas savimi	152	48,3	47
2.	Bendravimas ir bendradarbiavimas	111	35,2	32
3.	Individualumo raiška	103	32,7	31
4.	Atkaklumas / tikslo siekimas	90	28,6	26
5.	Savarankiškumas	81	25,7	24
6.	Kūrybingumas	76	24,1	23
7.	Emocionalumo raiška	73	23,2	20

*Pateikiami tik respondentų atsakymų duomenys, ranginėje skalėje atitinkantys aukščiausio balo įvertinimą, t. y. kuriems priskirta reikšmė „labai stipriai“.

Daugiau kaip pusė būsimųjų muzikos mokytojų nurodė (žr. 11 lentelę), kad individualusis vokalinis ugdymas labai stipriai skatina pasitikėjimo savimi, kūrybingumo, daugiau kaip trečdalis – individualumo raiškos, atkaklumo / tikslo siekimo, emocionalumo raiškos, savarankiškumo ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimus ir įgūdžius. Kiti gebėjimai ir įgūdžiai, tik mažiau nei ketvirtadalio teikusių atsakymus respondentų nuomone, gali būti labai stipriai plėtojami individualiojo vokalinio ugdymo procese.

**Individualiojo vokalinio ugdymo reikšmė asmens gebėjimams ir įgūdžiams
ugdyti: būsimųjų muzikos mokytojų požiūris**

Eil. Nr.	Gebėjimai ir įgūdžiai	Respondentai*		PI
		N	%	
1.	Pasitikėjimas savimi	104	55,0	52
2.	Kūrybingumas	102	54,0	45
3.	Individualumo raiška	81	42,9	40
4.	Atkaklumas / tikslo siekimas	76	40,2	38
5.	Emocionalumo raiška	80	42,3	33
6.	Savarankiškumas	67	35,4	30
7.	Bendravimas ir bendradarbiavimas	64	33,9	28

*Pateikiami tik respondentų atsakymų duomenys, ranginėje skalėje atitinkantys aukščiausio balo įvertinimą, t. y. kuriems priskirta reikšmė „labai stipriai“.

Nors dirbantys muzikos mokytojai ir būsimieji pedagogai individualiojo vokalinio ugdymo svarbą tam tikriems gebėjimams ir įgūdžiams ugdyti vertino gana panašiai, vis dėlto dirbantys muzikos mokytojai, išsakydami savo vertinimus, visuomet buvo atsargesni nei būsimieji muzikos mokytojai, jų aukščiausias populiarumo indeksas nepertėpė 50 vienetų.

Tyrimo rezultatai atskleidė dirbančių ir būsimųjų muzikos mokytojų vertinimo skirtumus tarp individualiojo vokalinio ugdymo reikšmės **bendravimo ir bendradarbiavimo** (dirbančių muzikos mokytojų PI = 32, būsimųjų muzikos mokytojų PI = 28), **kūrybingumo** (dirbančių muzikos mokytojų PI = 23, būsimųjų muzikos mokytojų PI = 45) ir **emocionalumo raiškos** (dirbančių muzikos mokytojų PI = 20, būsimųjų muzikos mokytojų PI = 45) gebėjimų ir įgūdžių plėtrai.

Šis tyrimo aspektas siejasi su A. Girdzijausko (2008) atlikto tyrimo rezultatais, kada analizuojant vyresniųjų mokinių (tiek vyresnieji mokiniai, tiek būsimieji muzikos mokytojai yra iš panašios amžiaus grupės) muzikinės veiklos ir dorovinių vertybių ugdymo ryšius, nustatyta, kad „vyresniesiems mokiniams svarbiausias yra asmeninis muzikinės veiklos prasmingumas, mažiau svarbus – socialinis“ (ten pat, p. 45). Būtų galima daryti prielaidą, kad šis skirtumas gali atsirasti dėl objektyvių priežasčių, kurias lemia patirtis ir amžius bei su tuo susijęs ir visų gyvenimo procesų suvokimas.

Tenka pastebėti, kad apklausos metu respondentai tarp gebėjimų ir įgūdžių, kuriuos jie skirstė pagal tai, kiek jie gali būti ugdomi vokalinio ugdymo metu, akcentavo **kūrybingumą**. Kūrybingumas (kūrybiškumas), kaip gebėjimas kelti idėjas, kurios yra naujos ir vertingos, originaliai mąstyti ir jausti, mąstyti savarankiškai,

nestereotipiškai, greitai orientuotis probleminėje situacijoje, lengvai rasti netipiškus sprendimus (Psichologijos žodynas, 1993; Jovaiša, 2007; Myers, 2008), buvo retai minimas literatūroje, susijusioje su individualiuoju vokalinio ugdymu (žr. 1 skyrių), ir daugiausiai galėjo būti įžvelgiamas kontekstuose, susijusiuose su vokalinio kūrinio interpretavimo gebėjimais. Vis dėlto kūrybingumo gebėjimai, ypač kalbant apie muzikos mokytoją, tampa vis labiau svarbūs ir aktualūs šiandienos visuomenėje, kurioje atsiranda net nauja socialinė grupė – kūrybinė klasė, todėl turėtų būti ugdomas tiek mokyklų, tiek vėlesnių studijų dalyvių kūrybingumas (Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011). Jo svarba ne kartą pabrėžta įvairiuose mokslininkų darbuose (Girdzijauskienė 2001, 2003; Beresnevičius, 2010), todėl ypač reikšminga, kad, dirbančiųjų ir būsimųjų muzikos mokytojų teigimu, kūrybingumo gebėjimai yra ugdomi vokalinio ugdymo procese. Tai davė inspiracijų vėliau vykdytame veiklos tyrime individualiojo vokalinio ugdymo procesą orientuoti šia linkme, parenkant ugdymo technologijas.

Galima teigti, kad tiek muzikos mokytojai, tiek būsimieji muzikos mokytojai teigiamai vertino vokalinį ugdymą kaip aktualią veiklą. Jie įžvelgė muzikos mokytojo kompetencijų plėtros galimybes vokalinio ugdymo procese ir pažymėjo, kad vokalinė raiška yra labai svarbi ugdant mokinių muzikinius gebėjimus. Individualioji vokalinė raiška, muzikos mokytojų požiūriu, yra svarbi mokinio asmeniniam tobulėjimui (daugiausiai muzikos mokytojų ją įvertino antruoju iš keturių pagal stiprumą balų ranginėje skalėje), taip pat jie nurodė, kad vokalinei mokinių raiškai jie skiria nuo ketvirtadalio iki pusės muzikos pamokos laiko. Atskleista ryški priklausomybė tarp lyties ir požiūrio į vokalinį ugdymą: muzikos mokytojos moterys vokaliniais gebėjimams ir įgūdžiams suteikė aukštesnį svarbos lygį nei vyrai. Ši tendencija išryškėjo ir tarp būsimųjų muzikos mokytojų, ir tarp dirbančiųjų muzikos mokytojų, todėl studijų metu būtina ieškoti metodų, leidžiančių būsimiesiems muzikos mokytojams vyrams įveikti istorinės, sociologinės ir psichologinės prigimties sisteminius barjerus, susijusius su vokaline raiška ir ugdymu. Dirbantys muzikos mokytojai ir būsimieji muzikos mokytojai vieningai manė, kad vokalinio ugdymo metu ugdomi *psichinės savireguliacijos* gebėjimai ir įgūdžiai. Abi grupės taip pat teigė, kad vokalinio ugdymo procese ugdomi *individualumo raiškos ir atkaklumo / tikslo siekimo gebėjimai ir įgūdžiai*. Labiausiai nuomonės išsiskyrė dėl *kūrybingumo ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių*, tačiau vis tiek individualiojo vokalinio ugdymo reikšmė šių gebėjimų ir įgūdžių plėtrai buvo vertinama kaip labai stipri, kai tuo tarpu kitiems gebėjimams ir įgūdžiams (lyderystės, dėmesingumo, organizavimo, savistabos, reflektavimo) ši reikšmė nebuvo išryškinta (ją pabrėžė mažiau nei ketvirtadalis respondentų). Apklausos metu respondentai tarp gebėjimų, įgūdžių ir

savybių, kurias jie skirstė pagal tai, kiek jos gali būti ugdomos vokalinio ugdymo metu, išskyrė *kūrybingumą*, nors kūrybingumo gebėjimai ir įgūdžiai labai retai buvo minimi literatūroje, susijusioje su individualiuoju vokaliniu ugdymu. Tik mažiau kaip pusė apklaustųjų muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų siejo individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus ir gebėjimų bei įgūdžių plėtrą psichiniu aspektu. Nors mokslinė literatūra ir individualiojo vokalinio ugdymo metodikos atskleidžia glaudų ryšį tarp šių komponentų, tačiau toks respondentų požiūris suteikia prielaidą galvoti, kad vokalinio ugdymo procese gebėjimų ir įgūdžių plėtojimas psichiniu aspektu paliekamas saviškai ir nėra akcentuojamas.

3.2. Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualųjį vokalinį ugdymą ir jo dinamika

Prieš prasidedant individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimams, taip pat ir veiklos tyrimui, I semestre visos trys tiriamųjų grupės ($N = 34$) buvo apklaustos raštu (atviro tipo klausimais). Šia apklausa siekta išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų, pradedančių savo studijas, požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą, kokios yra susiformavusios išankstinės nuomonės apie jį, ko jie tikisi iš užsiėmimų.

Analizuojant studentų, atsakiusių į pirmąjį klausimą „*Ko jūs tikėtės iš individualiojo vokalinio ugdymo (dainavimo solo) užsiėmimų?*“, rašytinius tekstus ir atliekant tyrimo duomenų kokybinę analizę, buvo išskirtos 9 subkategorijos, kurios sudarė 3 prasmines kategorijas (žr. 12 lentelę ir 15 priedą³⁶). I semestro pradžioje atlikta apklausa atskleidė visų trijų grupių informantų požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą ir su juo susijusius jų lūkesčius patenkinti savo poreikius vokalinėje srityje.

³⁶ Prieduose pateikiama lentelės su visais kategorijas ir subkategorijas pagrindžiančiais teiginiais pavyzdys.

Būsimųjų muzikos mokytojų lūkesčiai individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose (I semestras)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai	18
		Balso energetinės sistemos įvaldymas	9
		Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemos įvaldymas	10
		Klausos sistemos įvaldymas	4
2.	Gebėjimai ir įgūdžiai (psichinis aspektas)	Psichinės savireguliacijos (pasitikėjimo savimi) tobulinimas	2
		Lūkestis sulaukti pripažinimo	1
		Lūkestis įgyti vokalinio ugdymo gebėjimų ir įgūdžių ugdyti kitus	2
		Lūkestis išplėsti muzikinį akiratį	4
3.	Muzikinis raštingumas	Lūkestis ugdyti muzikinę klausą	2

Tyrimo dalyviai manė, kad individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai labiausiai turėtų būti skirti **tiesiogiai ugdyti jų vokaliinius gebėjimus ir įgūdžius** (*Pagerinti savo vokaliinius įgūdžius; Balso lavinimo, intonacijos tikslumo; Tikiuosi geriau išlaivinti savo balso galimybes*). Dažnai pasitaikantys buvo bendro pobūdžio atsakymai (subkategorija Nr. 1 **bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai**), kurie tiesiogiai siejosi su vokaline technika ir balso aparato sistemų plėtra, t. y. fiziniu individualiojo vokalinio ugdymo aspektu. Tokių atsakymų gausa ($N = 18$) leidžia daryti prielaidą, kad dažnas pradedantis studijas būsimasis muzikos mokytojas nėra įsigilinęs į individualiojo vokalinio ugdymo specifiką, todėl nesileidžia į didesnius apmąstymus ir negali (nenori) išsamiai atskleisti savo poreikių bei su jais susijusių lūkesčių.

Didesnė dalis informantų ($N = 31$) detalizavo, ko jie tikisi iš individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų, akcentuodami kai kuriuos vokalinio ugdymo proceso komponentus, kurie atitiktų tokias subkategorijas: **balso energetinės sistemos įvaldymas** (*Gebėti valdyti kvėpavimą dainuojant; Išmokti taisyklingai kvėpuoti; Išmokti bei patobulinti kvėpavimo bei dainavimo įgūdžius*); **balso generavimo, rezonavimo, artikuliacijos sistemos** (*<...> išmokti valdyti balsą aukšto diapazono kūriniuose; Išmokti taisyklingo dainavimo, susipažinti su savo balso galimybėmis; Išmokti <...> išgauti aukštas natas*) ir **klausos sistemos įvaldymas** (*Pagerinti savo dainavimo gabumus, tiksliai išgauti garsą, pataikyti į natą; Taip pat ugdyti, dainuojant duetu, harmoninę klausą*). Šie išsakyti lūkesčiai ir poreikiai taip pat siejasi

su vokaline technika, t. y. fiziniu individualiojo vokalinio ugdymo aspektu. Keli studentai (N = 5) akcentavo **psichinės savireguliacijos** (<...> *tikiuosi įgyti drąsos; <...> įgysiu patirties scenoje, pasitikėjimo savimi*), **pripažinimo lūkesčius** (*Išmokti gražiai dainuoti, kad kiti klausydami sakytų: „Vau, jėga“*), kuriuos kartu su **lūkesčiu įgyti vokalinio ugdymo gebėjimų ugdyti kitus** (*Šios pamokos padės ateityje mokant vaikus dainuoti; Sužinoti visus niuansus ir pažiūrėti, kokie metodai taikomi vokalo srityje*) būtų galima sujungti į kategoriją, susijusią su individualiojo vokalinio ugdymo psichiniu aspektu.

Vienas informantas pažymėjo savo lūkesčius **patenkinti pripažinimo poreikį**. Faktas, kad tokius lūkesčius išsakė tik vienas tyrimo dalyvis iš visų trijų studentų grupių, aiškiai signalizuoja, kad besimokantieji, pasirinkę muzikos mokytojo profesiją, nesiekia savęs realizuoti kaip atlikėjai, anot J. W. Davidson (2003), tai yra susiję ir su asmens psichologine struktūra, t. y. atlikėjams vokalistams yra būdinga ekstrasversija, nepriklausomybės poreikis. Tačiau išryškėjo ir dar viena tendencija – tik du informantai pabrėžė, kad iš individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų tikisi naudos, įgyjant gebėjimų ir įgūdžių **ugdyti kitus**. Tai galėtų reikšti, kad pradedantieji studijas būsimieji muzikos mokytojai dar nėra suvokę individualiojo vokalinio ugdymo ryšių su būsima savo profesija. Tuo pat metu galima daryti prielaidą, kad besimokantieji dar mažai mąsto apie galutinį savo būsimos profesijos tikslą – tiesiogiai dalyvauti kito asmens ugdymo procese.

Tarp informantų buvo akcentuojančių savo lūkesčius patobulinti muzikinę raštingumą (kategorija Nr. 3), buvo nurodytas ir **lūkestis išplėsti muzikinį akiratį** (*Norėčiau dainuoti linksmas ir lyriškas dainas; Daug dainavimo įvairaus žanro dainų*). Dviejų informantų atsakymai, priskirti subkategorijai **lūkestis ugdyti muzikinę klausą** (*Aš tikiuosi išmokti gerai skaityti iš natų ir dainuoti; <...> skaityti gerai iš natų*), aiškiai signalizavo, kad jie neskiria individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų specifikos nuo kitų muzikinių dalykų (šiuo atveju solfedžio) ir nelabai įsivaizduoja, ko laukti iš individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų.

Nepastebėta didesnių skirtumų tarp skirtingų grupių atsakymų. Didžiausia skirtybė, kad II informantų grupė teikė mažiau atsakymų, kurie buvo priskirti subkategorijai Nr. 1 (**bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai**), tačiau ši grupė pagal informantų skaičių buvo pati mažiausia (N = 9), todėl galima teigti, kad visų trijų grupių studentų lūkesčiai, susiję su individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimais, pradedant studijas buvo labai panašūs.

Pastebėtina, kad informantai koncentravo savo dėmesį į fizinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektą (N = 41) ir labai mažai minėjo komponentus, sudarančius psichinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektą (N = 5). Lyginant teiginių skaičius,

būtų galima daryti prielaidą, kad tik ką įstoję į aukštąją mokyklą būsimieji muzikos mokytojai yra pavaldūs nusistovėjusiems stereotipams, atsinešamiems iš jų gyvenamosios aplinkos, lankytų muzikos mokyklų, kur individualiojo vokalinio ugdymo procesas daugiau siejamas su vokaline technika, o dažnai ir tik su atlikėjo profesionalo rengimu. Tai atskleidžia gana ribotą būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą ir negalėjimą aprėpti visų individualųjį vokalinį ugdymą sudarančių komponentų. Ši įžvalga sutampa ir su kitų mokslininkų pastebėjimais – besimokančiųjų profesiniam mąstymui didelę įtaką daro tradicinė muzikos mokytojų dalykinio rengimo praktika, „kada orientuojamasi į studento, būsimąjo muzikos mokytojo, specifinių žinių gausinimą ir atitinkamų įgūdžių lavinimą“ (Lasauskienė, 2007, p. 62).

Buvo išanalizuoti ir visų trijų grupių studentų atsakymai į antrąjį klausimą **„Kokius muzikos mokytojo gebėjimus, įgūdžius, savybes tobulina, kokių suteikia žinių individualiojo vokalinio ugdymo (dainavimo solo) užsiėmimai?“** Šis klausimas pateiktas toje pačioje apklausoje, prasidedant I semestru, siekiant išsiaiškinti būsimųjų muzikos mokytojų, pradedančių savo studijas, požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą ir jo teikiamą naudą muzikos mokytojo profesijai pasirinkusiam asmeniui, tačiau tikintis, kad informantai atskleis savo apibendrintą požiūrį, atsieta nuo konkrečių savų poreikių.

Visų trijų grupių informantų atsakymai galėjo būti suskirstyti į tas pačias 3 prasmines kategorijas (žr. 13 lentelę), kaip ir pateikiant pirmąjį klausimą.

Dalis besimokančiųjų (N = 5) išryškino apibendrintą požiūrį į individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus ir jo nedetalizavo (*Tobulina <...> muzikalumą, išraiškingumą <...>; Vokales <...> (savybes); <...> bendrą muzikalumą; Ištvėrmė, technika <...>*), vis dėlto didesnė dalis informantų (N = 18) buvo linkusi pabrėžti konkrečius individualiojo vokalinio ugdymo komponentus. Jie teigė, kad individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai būsimajam muzikos mokytojui padeda įvaldyti **balso energetinę sistemą** (*Tobulina kvėpavimą, dainavimą; Apie taisyklingą dainavimą ir kvėpavimą; Teisingą kvėpavimą; Tai suteikia žinių apie taisyklingą dainavimą, kvėpavimą <...>;* ir pan.), **balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemas** (*Moko teisingai, gražiai dainuoti, švariai intonuoti, suteikia įvairių balso technikos įgūdžių ir žinių, kaip teisingai reikia dainuoti; Lavina teisingą intonavimą <...>; Tai suteikia žinių apie <...> balso formavimą*) bei **klausos sistemą** (*<...> vokalo pamokos tobulina klausą; Tobulina klausą, balso valdymą <...>; Klausą, intonacijos gebėjimus <...>; Melodijos pojūčius, gerina klausą, intonaciją; Klausą, tikslumą intonuojant*). Atsižvelgiant į pagrindžiančiųjų teiginių skaičių (N = 8), tyrimo dalyviai labiausiai akcentavo **balso energetinės sistemos plėtrą**. Būsimieji muzikos mokytojai, kalbėdami apie individu-

Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų teikiamą naudą muzikos mokytojui (I semestras)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai	5
		Balso energetinės sistemos įvaldymas	8
		Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemos įvaldymas	5
		Klausos sistemos įvaldymas	5
2.	Gebėjimai ir įgūdžiai (psichinis aspektas)	Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai	5
		Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai	3
		Gebėjimai ir įgūdžiai ugdyti kitus	7
		Gebėjimai ir įgūdžiai, susiję su tikslo siekimu	4
		Gebėjimas būti pavyzdžiu	2
		Kūrybingumo gebėjimai ir įgūdžiai	1
		Gerumas	2
		Empatija	1
3.	Muzikinis raštingumas	Muzikinio akiračio plėtra	3
		Bendrųjų muzikinių gebėjimų ugdymas	2
		Muzikinės klausos ugdymas	1

aliojo vokalinio ugdymo reikšmę muzikos mokytojui, pabrėžė psichinį šio proceso aspektą: **psichinės savireguliacijos** (*Kartais net galima nugalėti scenos baimę, nes vienam dainuoti yra daug sunkiau nei su choru; Tobulina pasitikėjimą savimi <...>; Mokytojas turi mokėti tiksliai padainuoti, nebijoti prieš klasę; Drąsą, saviraišką prieš naujus veidus <...>; <...> pasitikėjimas savimi <...>*), **bendravimo ir bendradarbiavimo** (*Tobulina <...> netgi bendravimo kultūrą; <...> mokytojas turi gerai mokėti savo darbą atlikti, taip pat maloniai bendrauti su studentais, gerai atrodyti, turėti humoro jausmą ir domėtis viskuo*) gebėjimus ir įgūdžius. Ypač (N = 7) akcentuoti gebėjimai ir įgūdžiai **ugdyti kitus** (*Muzikos mokytojas sugebės mokiniams kokybiškiau vesti pamokas <...>; Mokytojas geba gražiai, taisyklingai dainuoti „pastatydamas“ balsą. Tai suteikia mokiniams noro siekti tobulybės; <...> lavina balsą, taip pat mokomasi mokyti kitus. Každą galės panaudoti savo darbe; Geriau dirbti su vaikais, žinant, kaip jiems padėti dainuoti*), taip pat dalis informantų (N = 4) pabrėžė gebėjimus ir įgūdžius, susijusius su **tikslo siekimu** (*Manau išugdo ryžtingumą, kantrybę, nes norint pasiekti*

tikslą – išmokti dainuoti, reikia dėti daug pastangų; Mano nuomone, iš vokalinio ugdymo išmoksiu būti ištverminga <...>; Manau, kad vokalinio ugdymo užsiėmimai tobulina mokytojo kantrybę, ištvermę). Kai kurie tyrimo dalyviai minėjo gebėjimą **būti pavyzdžiu** (Muzikos mokytojas privalo ne tik gerai groti ar išmanyti muzikos ritmus, bet ir gerai mokėti dainuoti, būti pavyzdys vaikams <...>), **kūrybingumo, empatijos** gebėjimus ir įgūdžius bei pedagogo **gerumą**. Į atskirą kategoriją pagal savo prasmę buvo sujungtos subkategorijos, kurios apėmė būsimųjų muzikos mokytojų **muzikinį raštingumą** (<...> suteikia žinių apie taisyklingą dainavimą, muzikos stiliistiką ir t. t.; Lavina <...> skaitymą iš natų; <...> gerina bendruosius muzikinius gebėjimus; Muzikinis raštingumas, instrumento įvaldymas <...>).

Informantai, nurodydami muzikos mokytojo gebėjimus ir įgūdžius, kurie tobulinami per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmus, akcentavo žymiai konkretesnius gebėjimus ir įgūdžius, nei kalbėdami apie savo lūkesčius, susijusius su individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimais, tenkinant savo poreikius, kuriems apibrėžti jie vartojo daug apibendrintų, nedetalizuotų formuluočių, pagal prasmę priskirtinų individualiojo vokalinio ugdymo fiziniam aspektui.

Kalbėdami apskritai apie muzikos mokytoją ir aprašydami gebėjimus bei įgūdžius, kurie tobulinami individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu, jie žymiai labiau pabrėžė psichinį aspektą (N = 30), nei kalbėdami apie savo asmeninius lūkesčius (N = 5) (žr. 12–13 lenteles). Tokios tendencijos galėtų suponuoti mintį, kad būsimieji muzikos mokytojai, teoriškai svarstydami apie muzikos mokytoją ir jo ugdymo(si) procesą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose, labiau įsivaizduoja ir įsigilina į psichinius procesus, o galvodami apie konkrečią savo veiklą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose yra linkę ją susieti su labiau apčiuopiamais ir konkrečiais veiksmais, kurie turėtų tobulinti jų problemines vokalinės technikos sritis. Galima teigti, kad būsimieji muzikos mokytojai, kalbėdami apie savo asmeninius lūkesčius, t. y. ko tikisi individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose, akcentavo tas sritis, kuriose jie jautė žinių, gebėjimų ir įgūdžių stoką bei poreikį tobulėti (daugiausia akcentuotas fizinis aspektas – balso energetinė sistema, kiti komponentai pažymėti daugiau kaip per pusę mažiau kartų).

Tenka pastebėti, kad kalbant apskritai apie individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę būsimajam muzikos mokytojui tobulėti, stiprėjo tyrimo dalyvių dėmesys psichiniam aspektui. Būsimieji muzikos mokytojai ir šioje apklausoje pabrėžė keletą tų pačių gebėjimų ir įgūdžių, kuriuos, jų nuomone, plėtoja individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai, kaip ir respondentai (būsimieji muzikos mokytojai ir dirbantys muzikos mokytojai) kiekybinio tyrimo metu (žr. 3.1 skyrių). Ir kalbėdami apie save, ir apie muzikos mokytoją apskritai

labiausiai jie akcentavo psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius (pasitikėjimą savimi). Tuo metu, samprotaudami apie muzikos mokytoją, tyrimo dalyviai pabrėžė, kad individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai tobulina tikslo siekimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, kūrybingumo gebėjimus ir įgūdžius. Taigi ir kiekybiniame, ir kokybiniame tyrimuose psichinės savireguliacijos, tikslo siekimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, kūrybingumo gebėjimai ir įgūdžiai buvo akcentuoti labiausiai.

III semestro pabaigoje tiems patiems informantams buvo užduoti tie patys klausimai, norint vėl įvertinti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dalyvių požiūrį, išsiaiškinti, ar jis keitėsi ir kokia jo raiška besimokančiųjų pasisakymuose po to, kai jie jau 3 semestrus dalyvavo veiklos tyrime ir jų individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai rėmėsi naujuoju dizainu.

Analizuojant informantų rašytinius tekstus, buvo išskirta 13 subkategorijų, kurios suskirstytos į 3 prasmines kategorijas, atitikusias I semestre gautąsias (žr. 14 lentelę).

14 lentelė

Būsimųjų muzikos mokytojų lūkesčiai individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose (III semestras)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai	20
		Balso energetinės sistemos įvaldymas	5
		Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemos įvaldymas	2
		Klausos sistemos įvaldymas	5
2.	Gebėjimai ir įgūdžiai (psichinis aspektas)	Lūkestis patobulinti asmenines savybes	1
		Lūkestis patobulinti savarankiškumo gebėjimus ir įgūdžius	1
		Lūkestis patobulinti kūrybingumo gebėjimus ir įgūdžius	1
		Lūkestis įgyti gebėjimų ir įgūdžių ugdyti kitus	4
		Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių tobulinimas	4
		Lūkestis tobulinti dalykinio vertinimo gebėjimus ir įgūdžius	1
		Saviraiškos poreikis	3
		Lūkestis tobulinti bendradarbiavimo gebėjimus ir įgūdžius	1
		Lūkestis išplėsti muzikinį akiratį	4
3.	Muzikinis raštingumas	Lūkestis išplėsti muzikinį akiratį	4

Apklausa III semestro laikotarpiu parodė, kad visose trijose informantų grupėse pastebėta požiūrio į individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus dinamika. Nors vis dar didelė dalis studentų tikėjosi daugiausia dėmesio skirti tiesioginiam balso aparato lavinimui – didelę dalį teiginių sudarė bendro pobūdžio atsakymai (N = 20) ir teiginiai (N = 12), tiesiogiai susiję su vokalinės technikos plėtra (balso energetinės, generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos, klausos sistemų įvaldymu), t. y. akcentuotas fizinis aspektas, vis dėlto didelė informantų dalis ėmė pabrėžti savo lūkesčius, sietinus su psichiniu individualiojo vokalinio ugdymo aspektu (N = 16) ir bendrojo muzikinio raštingumo (N = 4) tobulėjimu.

Būsimieji muzikos mokytojai labiausiai (N = 4) akcentavo lūkestį tobulinti **psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius** (*Iš individualios vokalinės raiškos pamokų tikiuosi <...> susidraugauti su scenine baime; Individuali vokalinė raiška padėjo perlipti per savo nedrąsumą, scenos baimę; Visų svarbiausia – tai patirtis, kuri vėliau leidžia labiau pasitikėti savimi dainuojant, koncertuojant, dirbant <...>; Iš vokalinių studijų tikiuosi <...> įgauti drąsos <...>*), lūkestį įgyti gebėjimų ir įgūdžių **ugdyti kitus** (*<...> mokėti prasidainavimo pratimus vesti kitiems; <...> įgyti praktikos, kurią galėčiau panaudoti, mokant vaikus; <...> taip pat toliau semtis patirties, kaip perteikti žinias būsimiesiems mokiniams*), aktualus buvo ir **saviraiškos poreikio tenkinimas** (*Dainavimas man padeda save realizuoti; Manau, kad per vokalo paskaitas atliekamos dainos, jų mokymasis gali padėti atsiskleisti*). Atsirado besimokančiųjų, akcentavusių lūkesčius tobulinti **savarankiškumo, kūrybingumo, bendradarbiavimo, dalykinio vertinimo** gebėjimus ir įgūdžius, asmenines savybes (*Tikiuosi <...> įgyti daugiau asmeninių savybių, tokių kaip savarankiškumas, kūrybiškumas ir pan.; <...> tobulėjimo bendradarbiaujant; Tai galimybė pasirodyti ir objektyviai vertinti save bei kitus; Asmeninių savybių ugdymas ir tobulėjimas*). Būsimieji muzikos mokytojai pabrėžė ir savo lūkesčius **išplėsti muzikinį akiratį** (*Repertuaro pasirinkimo laisvės; <...> dainuoti sau artimus kūrinius <...>; Toliau tobulėti, atlikti profesionaliai mėgstamus kūrinius <...>*).

Informantų, pabrėžusių individualiojo vokalinio ugdymo psichinį aspektą, skaičius išaugo daugiau nei 3 kartus – analizuojant apklausos, atliktos I semestre, duomenis buvo rasti 5 pagrindžiantys teiginiai, o atliktos III semestre – jau 16 pagrindžiančių teiginių. Kartu pastebėtas sumažėjęs dėmesys individualiojo vokalinio ugdymo fiziniui aspektui – nuo 23 pagrindžiančių teiginių iki 12. Tokios dinamikos viena iš priežasčių galėtų būti ta, kad būsimieji muzikos mokytojai per du semestrus jau įgijo tam tikrą gebėjimų ir įgūdžių pagrindą ir natūraliai ėmė jausti poreikį tobulėti naujoje srityje, tuo pat metu jie ėmė išvelgti naujas galimybes individualiojo vokalinio

ugdymo procese. Kita priežastis galėtų būti siejama su geriau suvokiamu muzikos mokytojo vaidmeniu bei jam reikalingais gebėjimais ir įgūdžiais. Tai patvirtina ir atsakymai į antrąją klausimą „*Kokius muzikos mokytojo gebėjimus, įgūdžius, savybes tobulina, kokių suteikia žinių individualiojo vokalio ugdymo (dainavimo solo) užsiėmimai?*“, kuris taip pat vėl buvo pateiktas III semest্রে.

Analizuojant rašytinius tekstus pastebėta, kad teiginių gausa ir įvairovė leido praplėsti subkategorijų skaičių (žr. 15 lentelę), tačiau nebeliko teiginių, iki tol pagrindusių trečiąją kategoriją – **muzikinis raštingumas**.

15 lentelė

**Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualiojo vokalio ugdymo
užsiėmimų teikiamą naudą muzikos mokytojui (III semestras)**

Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Bendri vokalio tobulėjimo lūkesčiai	11
		Balso energetinės sistemos įvaldymas	4
		Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemos įvaldymas	7
		Klausos sistemos įvaldymas	6
2.	Gebėjimai ir įgūdžiai (psichinis aspektas)	Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai	10
		Lyderystės gebėjimai ir įgūdžiai	4
		Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai	8
		Gebėjimai ir įgūdžiai ugdyti kitus	11
		Gebėjimai ir įgūdžiai, susiję su tikslo siekimu	7
		Kūrybingumo gebėjimai ir įgūdžiai	2
		Savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai	1
		Asmeninės savybės	2
		Saviraiškos poreikių realizavimas	1

Atsakydami į šį klausimą besimokantieji ypač akcentavo psichinį individualiojo vokalio ugdymo aspektą (N = 46), I semest্রে (žr. 13 lentelę) buvo beveik trečdaliu mažiau jų pabrėžiančių teiginių (N = 30), tuo pat metu tyrimo dalyviai sumažino dėmesį fiziniui aspektui (subkategorijos **bendri vokalio tobulėjimo lūkesčiai** (N = 11), balso energetinės, generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos, klausos sistemų įvaldymas (N = 17). Ypač buvo išskirti psichinės savireguliacijos gebėjimai ir

įgūdžiai, gebėjimai ir įgūdžiai ugdyti kitus bei bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai. Kai kurie gebėjimai ir įgūdžiai vėl sutapo su keletu tų pačių gebėjimų ir įgūdžių, kuriuos minėjo respondentai (būsimieji muzikos mokytojai ir jau dirbantys muzikos mokytojai) kiekybinio tyrimo metu (žr. 3.1 skyrių). Abiejuose tyrimuose labiausiai buvo akcentuoti psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai (pasitikėjimas savimi), taip pat buvo paminėti ir bendravimo bei bendradarbiavimo, tikslo siekimo ir atkaklumo, kūrybingumo bei savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai.

Tenka pastebėti, kad būsimųjų muzikos mokytojų atsakymai atskleidė lūkesčių individualiojo vokalinio ugdymo metu įgyti gebėjimų ir įgūdžių **ugdyti kitus** dinamiką (nuo $N = 2$ – I semestre iki $N = 4$ – II semestre). Tiriamųjų teiginiai taip pat parodė, kad buvo išvelgta individualiojo vokalinio ugdymo nauda (teiginiuose apie muzikos mokytoją apskritai) gebėjimų ir įgūdžių ugdyti kitus plėtrai (nuo $N = 7$ – I semestre iki $N = 11$ – II semestre). Tai gali rodyti, kad daugiau būsimųjų muzikos mokytojų sugebėjo išvelgti naujas galimybes individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose, ir šis aspektas jiems tapo aktualesnis.

Išanalizavus apklausos rezultatus (I ir III semestro) galima teigti, kad, prasidedant I semestru, būsimieji muzikos mokytojai negalėjo išsamiai atskleisti savo lūkesčių ir su jais susijusių poreikių individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose. Tai rodė, kad yra nepakankamai įsigilinę į individualiojo vokalinio ugdymo specifiką. Kai kurie besimokantieji neįtamt skirtumo tarp individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų specifikos ir kitų muzikinių dalykų, jie nelabai įsivaizdavo, ko tikėtis iš individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų. Būsimieji muzikos mokytojai labiausiai akcentavo savo lūkesčius, kurie siejosi su fiziniu individualiojo vokalinio ugdymo aspektu. Ši išankstinė nuomonė signalizavo apie gana siaurą būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą, kaip procesą, daugiausiai susijusį su vokalinės technikos plėtra, ir negalėjimą išvelgti kitų individualųjį vokalinį ugdymą sudarančių komponentų. Retas besimokantysis savo atsakymuose minėjo individualiojo vokalinio ugdymo sąsajas su savo būsimos profesijos pagrindiniu tikslu – tiesiogiai dalyvauti kito asmens ugdymo procese. Tai rodo, kad pradedantieji studijas būsimieji muzikos mokytojai dar nebuvo suvokę individualiojo vokalinio ugdymo ryšių su būsima savo profesija. Būsimieji muzikos mokytojai neakcentavo savo lūkesčių patenkinti pripažinimo poreikį vokalinėje srityje, kas atskleidžia, kad besimokantieji, pasirinkę muzikos mokytojo profesiją, nesiekė savęs realizuoti kaip atlikėjai vokalistai.

Aprašydami muzikos mokytojo gebėjimus ir įgūdžius, kuriuos tobulina individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai, būsimieji muzikos mokytojai žymiai labiau pabrėžė psichinį aspektą, nei kalbėdami apie savo asmeninius lūkesčius. Tai suponuoja

mintį, kad būsimoji muzikos mokytojai, teoriškai ir apibendrintai svarstydami apie būsimąją muzikos mokytoją ir jo ugdymo(si) procesą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose, labiau įsivaizduoja ir įsigilina į psichinius procesus, o galvodami apie konkrečią savo veiklą per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus yra linkę ją susieti su labiau apčiuopiamais ir konkrečiais veiksmais, kurie turėtų tobulinti jų problemines vokalinės technikos sritis, susijusias su fiziniu individualiojo vokalinio ugdymo aspektu (daugiausia akcentuoti lūkesčiai plėtoti balso energetinę sistemą, kiti komponentai akcentuoti daugiau kaip per pusę mažesniu skaičiumi teiginių).

Baigiantis III semestru ir kalbant apie individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę būsimajam muzikos mokytojui tobulėti, stiprėjo tyrimo dalyvių dėmesys psichiniam individualiojo vokalinio ugdymo aspektui. Viena iš tokios dinamikos priežasčių galėjo būti ta, kad būsimoji muzikos mokytojai per šį laikotarpį įgijo tam tikrą vokalinės technikos gebėjimų ir įgūdžių pagrindą ir natūraliai ėmė jausti poreikį tobulėti naujoje srityje, tuo pat metu jie ėmė geriau suvokti individualiojo vokalinio ugdymo procesą ir jame išvystyti tobulėjimo galimybes. Kita priežastis galėtų būti siejama su vis geriau suvokiamu muzikos mokytojo vaidmeniu bei jam reikalingais gebėjimais ir įgūdžiais. Būsimoji muzikos mokytojai šios apklausos metu pabrėžė keletą tų pačių gebėjimų ir įgūdžių, kuriuos, jų nuomone, plėtoja individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai, kaip ir respondantai (būsimoji muzikos mokytojai ir jau dirbantys muzikos mokytojai) kiekybinio tyrimo metu (žr. 3.1 skyrių). Ir kalbėdami apie save, ir apie muzikos mokytoją, jie labiausiai akcentavo psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius (pasitikėjimą savimi). Minėdami muzikos mokytoją apskritai, tyrimo dalyviai pabrėžė, kad individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai tobulina atkaklumo / tikslo siekimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, kūrybingumo, savarankiškumo gebėjimus ir įgūdžius – taigi ir kiekybiniame, ir kokybiniame tyrimuose šių gebėjimų ir įgūdžių įvardijimas pasikartojo. Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad būsimiesiems muzikos mokytojams vis aktualesnė tapo gebėjimų ir įgūdžių, susijusių su kitų asmenų ugdymu, plėtra, kurią jie siejo su individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimais.

3.3. Būsimųjų muzikos mokytojų vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių kaita

Stebėjimas, kaip papildoma alternatyva kitiems metodams – apklausai, grupei diskusijai ir interviu, naudotas veiklos tyrimo metu ir siekiant išvengti tyrimo dalyvių

šališkumo ir tendencingumo, pateikiant informaciją. Fiksuotas tiriamųjų elgesys, emociniai išgyvenimai, tiriamųjų individualiojo vokalinio ugdymo procese vykusi gebėjimų ir įgūdžių kaita fiziniu ir psichiniu aspektu, tiriamųjų lankomumo rodikliai ir su tuo susijusios priežastys. Tyrėjos pastebėjimai padėjo užfiksuoti detales, apie kurias informantai nekalbėjo ir nerašė savo atsakymuose apklausų metu. Stebėjimą kartu derinant ir kitais metodais leido atskleisti išsamesnį individualiojo vokalinio ugdymo proceso vaizdą, padidinti visais metodais gaunamų duomenų informatyvumą.

Stebėjimas I būsimųjų muzikos mokytojų grupėje. Pirmojoje būsimųjų muzikos mokytojų grupėje buvo pasirinkti stebėti du studentai: *studentė I F* (mergina, lietuvė, baigusi konservatoriją, vokalinės patirties neturėjo) ir *studentas I H* (vaikinas, lietuvis, baigęs muzikos mokyklą, vokalinės patirties neturėjo). Visų trijų grupių studentų charakteristikos pateikiamos 14 priede.

Studentės I F stebėjimo rezultatai. *Studentė I F* turėjo malonaus, ryškaus tembro dainuojamąjį ir kalbamąjį balsus (šių balsų skirtumai apibrėžti 1.2 skyriuje); dainuojamasis balsas pasižymėjo stiprumu ir lakumu, dikcija buvo aiški. *Studentė I F* nemanė, kad gali gerai dainuoti, ar kad jos balsas pasižymi kokiomis išskirtinėmis savybėmis. Didžiausias vokales problemas kėlė neišvystyta kvėpavimo sistema, kuri dažnai neleisdavo net baigti vokalinės frazės, ir labai nedidelis artikuliacinės sistemos adaptyvumas prie konkrečios vokalinės frazės, skiemens. *Studentė I F* tiek balso specifika, tiek savo interesais buvo artima akademinio dainavimo vokaliniam stiliui.

Jos elgesys buvo šiek tiek suvaržytas, visada korektiškas. Kartais išryškėdavo nepasitikėjimo savimi epizodai. *Studentė I F* nebuvo linkusi daug bendrauti, įsitraukti į pokalbį, aptarti vokales problemas, vyravo trumpi dalykiški atsakymai, ji niekada neįsileisdavo į didesnes diskusijas. Besimokančioji stipriai jaudindavosi, net kai reikėdavo dainuoti individualiojo vokalinio užsiėmimo metu, klasėje esant tik koncertmeisteri ir dėstytojai.

Pagrindiniai individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai, iškelti dirbant su studente I F, buvo: ieškoti būdų, kaip sustiprinti kvėpavimo sistemos veiklą, įveikti nerimą bei sceninę baimę, taip pat plėtoti ryškesnę emocinę raišką, interpretuojant vokalinį kūrinį.

Nuo pirmųjų individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų *studentė I F* elgėsi labai disciplinuotai, į užsiėmimus ateidavo pasiruošusi ir atlikusi numatytas užduotis. Tačiau I semestras nebuvo itin produktyvus, nes *studentė I F* labai sunkiai susirgo, todėl praleido daugiau nei 50 proc. (žr. 16 lentelę) užsiėmimų. Dėstytoja ragino nenuleisti rankų, patarė susikonscentruoti į izoliuotus kvėpavimo pratimus, minkštojo gomurio tonusavimo pratimus, muzikinio ir poetinio teksto mokymąsi – užduotis, kurias besimokančioji buvo pajėgi atlikti savarankiškai namie, ir atkakliai siekti tikslo. Pasveikusi *studentė I F* atvykdavo anksčiau į universitetą, prasidainuodavo, pakartodavo vokalinę

programą ir tik tada ateidavo į individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, visada būdavo ir papildomuose užsiėmimuose. Ji įdėmiai stebėdavo kitų kolegų darbą klasėje, taip pat žiūrėdavo visus vaizdo įrašus, stengdamasi įsigilinti į dėstytojos komentarus.

Studentė I F buvo viena iš trijų grupės studentų, kuriai jau II semestro pabaigoje buvo pasiūlyta viešai pasirodyti muzikiniame edukaciniame projekte, ji atrodė su-brendusi pirmam soliniam pasirodymui. Vis dėlto studentę teko įkalbinėti jam ryžtis, nes ji jautė didelį nerimą ir scenos baimę, nors kūriniai buvo visai nesudėtingi nei muzikine, nei vokaline prasme³⁷. Vis dėlto *studentė I F* nusprendė pasitikėti dėstytojos nuomone ir dalyvauti projekte. Rezultatas atspindėjo teigiamus pokyčius, studentė pajėgė atskleisti šiame etape įgytus vokalius gebėjimus ir įgūdžius – tuo buvo labai patenkinta ir pati. Ji teigė, kad nuoširdžiai džiaugiasi, kad neatidėjo savo pirmojo viešo solinio pasirodymo, ir tai leido sulaukti sėkmės ir įvertinimo iš publikos.

Per II–III semestrus prasidėjęs prasidainavimų vedimas porininkui ir duetų rengimas jai nesukėlė didesnių problemų, nors *studentė I F* nebuvo linkusi itin daug bendrauti, su porininke puikiai dalykiškai dirbo, jos kartu ruošdavosi užduotims, savarankiškai repetuodavo. Ji gerai jautėsi perėmusi *dėstytojos* vaidmenį, kai vedavo prasidainavimus, paskatinta adekvačiai ir tiksliai komentuodavo porininko vokalinę raišką ir išsakydavo rekomendacijas, nors turėdavo tam tikrų sunkumų, kai pastabas reikėdavo išplėsti, daugiau paaiškinti porininko vokalius trūkumus.

IV semestro metu jai buvo skirtas vienas iš pagrindinių moters vaidmenų muzikiniame edukaciniame projekte pastatytame miuzikle, kuriam ji puikiai pasirengė ir atliko vieną iš svarbiausių arijų.

Studentės I F individualiojo vokalinio ugdymo procesas buvo nuoseklus, progresas laipsniškas ir užtikrintas – be ryškesnių šuolių ar regreso periodų. Ji sistemingai kaupė vokales žinias, dalyvavo visuose viešuose pasirodymuose. Studentei buvo labai svarbi dėstytojos nuomonė, kurios nekvestionuodavo ir neišsakydavo jokių abejonių. Studentė pasitikėjo dėstytoja ir jai buvo ypač svarbus dėstytojos verbalinis paskatinimas, kuris tapdavo motyvuojančiu postūmiu aktyviau veikti. Iš(si)kelti uždaviniai buvo įvykdyti – studentės balso energetinė sistema ryškiai sustiprėjo. Be arijos miuzikle, ji IV semestre parengė ir klasikinę ariją, kurią atliko antroje muzikinio edukacinio projekto dalyje. Paskutiniame semestre beveik nebetekdavo jos drąsinti – ji išsiugdė reikiamus psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius,

³⁷ Siekiant išsaugoti studentų anonimiškumą, neminimi ne tik besimokančiųjų vardai, tikslus amžius, bet nenurodomi ir vokaliniai kūriniai, kuriuos studentai konkrečiai atliko (kaip pavyzdžiai bendri muzikinių edukacinių projektų vokalių kūrinų sąrašai pateikiami disertacijos 8 ir 9 prieduose).

todėl išmoko susikoncentruoti į pasirodymo turinį, o nerimas ir sceninė baimė tapo kontroliuojami ir nebedarė didesnės įtakos vokalinio pasirodymo kokybei.

Liga *studentei 1 F* tapo rimtu iššūkiu, kuris paskatino ją greičiau suvokti savarankiškumo, atkaklumo ir nuolatinio mokymosi gebėjimų ir įgūdžių svarbą, nes studentė turėjo gana stiprią motyvaciją vokaliniam ugdymui, todėl trumpos ir dažnos konsultacijos su dėstytoja ligos metu bei išvardyti gebėjimai ir įgūdžiai neleido sustoti vokalinio tobulėjimo procesui ir iš dalies kompensavo individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų klasėje trūkumą.

Studento 1 H stebėjimo rezultatai. *Studento 1 H* dainuojamasis balsas buvo silpnas, diapazonas siauras, buvo ypač ryškus perėjimas iš vieno registro į kitą, o pagrindiniai balso defektai – *smėlis*, *girgždesys* vokalinės fonacijos metu rodė, kad balso klostės pakankamai nesusiglaudžia, balso aparato valdymo gebėjimai labai silpni, balso energetinė sistema neišvystyta.

Pirmieji užsiėmimai su *studentu 1 H* neįvykdavo, nes jis į juos neateidavo. Visą I semestrą *studento 1 H* užsiėmimų lankomumas tesiekė 20 proc. (žr. 16 lentelę). Dėstytojai nuolat pačiai teko ieškoti kontakto su studentu, aiškinintis priežastis, kodėl jis vengia individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų. Ne iš karto, bet per keletą pokalbių *studentas 1 H* atskleidė, kad išgyvena dėl ribotų savo vokalių galimybių (mažas diapazonas, silpnas balsas, ryškūs defektai). Jis turėjo ir labai aiškią išankstinę nuomonę apie individualųjį vokalinį ugdymą kaip apie vokalistų profesionalų rengimo sistemą, kas jam atrodė itin nepatrauklu.

16 lentelė

Stebėtų I grupės studentų lankomumo rodikliai

Eil. Nr.	Kodas	I semestras	II semestras	III semestras	IV semestras
1	<i>1 F</i>	dėl ligos lankyta tik 40 % užsiėmimų	92 %	100 %	92 %
2	<i>1 H</i>	20 %	31 %	79 %	69 %

Studento 1 H elgesys buvo spontaniškas, laisvas ir atsipalaidavęs, ne visada korektiškas. Jis buvo labai komunikabilus, linkęs daug bendrauti, įsitraukti į pokalbį ir dažnai nukrypti nuo pagrindinių individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų temų. Dažniausiai jis buvo labai geros nuotaikos, išoriškai spinduliavo pasitikėjimu savimi, kartais jo komentarai ir pasisakymai peraugdavo į arogancijos demonstravimą.

Didžiausiomis problemomis dirbant su studentu I H tapo ne tik jo ribotos vokalinės galimybės, bet ir požiūris, kurį reikėjo koreguoti, todėl pagrindiniai individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai buvo ieškoti būdų, kaip įtikinti studentą, kad būsimųjų muzikos mokytojų individualusis vokalinis ugdymas nėra tapatus vokalistų profesionalo rengimui, taip pat paskatinti savarankiško darbo gebėjimų ir įgūdžių plėtrą, kuri buvo būtina, norint pasiekti nors kiek ryškesnių pokyčių studento vokalinės fonacijos procese.

Dirbant su *studentu I H* buvo reikšmingi kiekybinio tyrimo rezultatai (žr. 3.1 skyrių), atskleidžiantys vyriškos lyties respondentų požiūrio į vokalinę raišką skirtumus. Tyrimo metu gauti duomenys, rodę, kad vyriškos ir moteriškos lyties respondentai yra linkę skirtingai vertinti vokalinio ugdymo reikšmę ir muzikos mokytojų vokaliųjų gebėjimų svarbą muzikos pamokoje, paskatino į tai atsižvelgti, planuojant individualiojo vokalinio ugdymo procesą – numatant ugdymo turinį ir taikant ugdymo technologijas. Šie duomenys buvo aktualūs ir suvokiant vyriškos lyties studentų išankstinę, mažiau palankią nuomonę apie individualųjį vokalinį ugdymą, jos raiška dažniausiai buvo netiesioginė – nepunktualumas, savarankiško darbo vengimas, ilgesnis muzikinio ir poetinio teksto mokymasis, prastesnis lankomumas³⁸. Studijų pradžioje tai buvo būdinga beveik visiems vyriškos lyties studentams visose trijose grupėse, kuriose vykdytas veiklos tyrimas, todėl planavimo etapas bei eiga turėjo aprėpti ir lyties aspektą.

I semestre parinkus vokalizės ir pateikus jas *studentui I H* išmokti, buvo sulaukta didelio pasipriešinimo, nes balso impostacijos pagrindų įsisavinimas jam atrodė laiko švaistymas. *Studentas I H* elgėsi labai nedisciplinuotai, į užsiėmimus (į kuriuos ateidavo) atsinešdavo tik natas, būdavo nepasiruošęs ir neatlikęs numatytų užduočių. Nevyko jokie savarankiško darbo, besimokantysis netaikė izoliuotų kvėpavimo pratimų metodo, minkštojo gomurio tonusavimo metodo ir kt. *Studentas I H* parodė minimalų progresą tik baigiantis I semestrai – išmoko vokalizės melodines linijas, sugebėjo jas padainuoti, skambant akompanimentui, rodydamas minimalius balso aparato valdymo gebėjimus.

II semestro metu situacija šiek tiek pasitaisė – *studentas I H* ėmė daugiau lankytis užsiėmimuose, lankomumas padidėjo trečdaliu, jį sudomino galimybė dirbti poroje su savo kurso draugu ir bendradarbiaujant ruošti vokalinį kūrinį. Kadangi *studentas I H* neturėjo jokių bendravimo sunkumų, su porininku dirbo sėkmingai, ėmė šiek tiek

³⁸ Fiksuoiant studentų lankomumą individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose pastebėta, kad I semestre vyriškos lyties studentų jis vidutiniškai siekė 67 proc., o moteriškos lyties – 85 proc. (visose trijose grupėse, dalyvavusiose veiklos tyrime, iš viso buvo 9 būsimieji muzikos mokytojai vyrai ir 25 būsimosios muzikos mokytojos moterys). Naudotasi tik I semestro duomenimis, nes vėlesniųjų rezultatams jau galėjo turėti reikšmės veiklos tyrimas.

savarankiškai repetuoti ir ruošti užsiėmimams. Jis vis dar bodėjosi prasidainavimo pratimais, stengėsi išvengti vesti prasidainavimo pratimus porininkui, tačiau buvo sėkmingai taikomi aktyvaus klausymo ir rodymo balsu metodai – *studentas 1 H* noriai stebėjo porininko individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, įsiklausydavo į dėstytojos pastabas.

III semestro metu dėstytoja leido patiems studentams, konsultuojantis su ja, pasirinkti vokalinį repertuarą (vienas kūrinys turėjo būti atliekamas solo, du – duetu), vokalinis stilius nebuvo nurodomas. Kadangi *studento 1 H* balso specifika ir muzikiniai interesai atitiko šiuolaikinį populiariosios vokalinės muzikos stilių, jis ir pasirinko tokius kūrinius, kurie buvo gana sudėtingi ir vokaline, ir muzikine prasme. Ypač daug džiaugsmo *studentui 1 H* kėlė darbas poroje, t. y. duetų mokymasis su porininku. *Studentas 1 H* tiesiog tryško entuziazmu – ėmė kartu su porininku daug repetuoti prieš individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus ir po jų, lankomumas dar labiau pagerėjo ir pasiekė geriausią rezultatą per visą individualiojo vokalinio ugdymo proceso laiką (žr. 16 lentelę). *Studentas 1 H* stengėsi kuo greičiau išmokti muzikinį ir poetinį vokalinio kūrinio tekstus, kad galėtų laisvai ir nevaržomai muzikuoti. Jis intensyviai ieškojo interpretacinių sprendimų. Šiek tiek pagerėjo ir vokalinės charakteristikos – studentas ėmė daugiau dėmesio kreipti į balso energetinės sistemos veiklą, t. y. išryškėjo pastangos sąmoningai kontroliuoti kvėpavimo procesą.

Per paskutinįjį IV semestrą *studentas 1 H* dalyvavo net trijuose viešuose renginiuose. Didžiausią malonumą jam teikė vokalinė raiška kartu su porininku. *Studentas 1 H* daug repetuodavo savarankiškai, jis pats pasiūlė vieno iš kūrinių akompanimentą praplėsti papildomo instrumento solo intarpu, pats jį grojo. *Studentas 1 H* niekada neakcentavo, kad jaučia didesnę nerimą ar sceninę baimę, viso individualiojo vokalinio ugdymo proceso metu niekada neatsisakė dalyvauti viešuose renginiuose, jam patiko, kad yra filmuojamas, prašė dėstytojos įrašų, kad galėtų juos peržiūrėti ir namie.

IV semestre jis gavo vieną iš pagrindinių vaidmenų miuzikle (tai buvo muzikinio edukacinio projekto dalis). *Studentas 1 H* atskleidė savo puikius artistinius duomenis. Tai nebuvo koncertinis miuziklo variantas, jis buvo atliekamas pasitelkiant ir minimalias dekoracijas bei kostiumus, todėl studentų buvo prašoma parodyti ir kiek galima daugiau vaidybos elementų. *Studentas 1 H* puikiai įsijautė į savo personažą, tai labai padėjo ir vokalinei raiškai. Balsas įgavo daugiau spalvų, studentas bandė pasitelkti balso aparato valdymo įgūdžius. Iš nepasiektų uždavinių liko nežymus detonavimas tam tikrose sunkesnėse vokalinio kūrinio vietose bei muzikinio teksto įsiminimo sunkumai. Tai buvo susiję su nepakankama muzikine patirtimi ir balso aparato valdymo gebėjimų ir įgūdžių trūkumu.

Studento 1 H individualiojo vokalinio ugdymo procesas nebuvo itin sistemingas. Darbas su *studentu 1 H* iš dėstytojos pusės reikalavo itin daug lankstumo ir išankstinio tikėjimo ugdytiniu, šiam studentui patikint vieno ar kito vokalinio kūrinio rengimą dėl jo spontaniško ir nenuspėjamo elgesio. Didžiausią pažangą *studentas 1 H* padarė, pradėjęs dirbti užsiėmimuose kartu su porininku, bei sudarius jam sąlygas pačiam pasirinkti vokalinį repertuarą. Vokalinė pažanga nebuvo tokia žymi, kokios būtų galima pasiekti, remiantis įprastu balso impostacijos pagrindų įsisavinimo procesu, t. y. kruopščiu vokalizavimu, laipsnišku visų balso aparato sistemų įvaldymu, tačiau pagrindiniai tikslai buvo pasiekti – *studentas 1 H* pats išsakė pastebėjimą, kad kardinaliai pasikeitė jo samprata apie individualųjį vokalinį ugdymą, kad jis pajutęs jo teikiamą naudą. *Studentas 1 H* atskleidė savo emocinės raiškos gebėjimus ir realizavo juos išradingai interpretuodamas vokaliinius kūrinius.

Studentas teigė susidomėjęs dainavimu ir sieksiąs tolimesnio vokalinio tobulėjimo. Praėjus metams po to, kai buvo pasibaigę individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai, *studentas 1 H* sužinojo, kad jo buvusi dėstytoja jau kitam kursui rengia muzikinį edukacinį projektą ir atėjo jo pažiūrėti bei po jo išsakė pageidavimą gauti kvietimą į kitą renginį, tad galima daryti prielaidą, jog susidomėjimas vokaline raiška buvo išlikęs.

Stebėjimas II būsimųjų muzikos mokytojų grupėje. Antrojeje būsimųjų muzikos mokytojų grupėje buvo pasirinkti stebėti du studentai: *studentė 2 F* (mergina, lietuvė, baigusi muzikos mokyklą, vokalinės patirties neturėjo) ir *studentė 2 G* (mergina, lietuvė, baigusi muzikos mokyklą, turėjo vokalinės patirties).

Studentės 2 F stebėjimo rezultatai. *Studentės 2 F* elgesys buvo labai suvaržytas, ypač nedrąsus, bet mandagus ir korektiškas, kūnas dažniausiai šiek tiek įsitempęs. Kalbėjimo maniera buvo lakoniška, vyravo trumpi dalykiški atsakymai, neverbalinė kalba ribota. *Studentė 2 F* buvo labai mažai gestikuluojanti, silpnai reiškianti savo emocijas. Tiek kalbamasis, tiek dainuojamasis balsai buvo itin silpni, dikcija neaiški. Kartais susidarydavo įspūdis, kad ji bijo savo sukuriama vokalinio garso. *Studentė 2 F* nebuvo linkusi bendrauti, tuo labiau atsiverti, papasakoti apie save, atskleisti savo požiūrį į būsimą profesiją. Dažnai išryškėdavo nepasitikėjimo savimi epizodai. Bandoma prakalbinti *studentė 2 F* dažniausiai tik nedrąsiai šypsodavosi arba tyliai ką nors atsakydavo, pati nepateikdavo jokių klausimų, išskyrus būtiniausius – apie užsiėmimų laiką, vokaliinius kūrinius ir pan.

I semestre bet kokios vokalinės užduotys – prasidainavimo pratimai, izoliuoto kvėpavimo pratimai keldavo didelį jaudulį, kuris pasireikšdavo vokaliai – balso tremolu, nutrukstančiomis frazių pabaigomis, elgesiu – baimingu žvilgsniu, parau-

dusiais skruostais, nuleistomis akimis, bandymais kuo greičiau užbaigti užduotis ir užsiėmimą. Porinis darbas, kaip ir garso bei vaizdo fiksavimas, jai keldavo nerimą. Ji laikėsi gana atokiai nuo kitų savo kurso draugų ir nerodė susidomėjimo vokaliniais duetais, juos rengdavo per paskutines savaites prieš atsiskaitymus.

Lankomumo rodikliai (žr. 17 lentelę) buvo labai geri. *Studentė 2 F* nevengė individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų, visada ateidavo ir į papildomus užsiėmimus, kuriuos dėstytoja skelbdavo grupei patogiu laiku. Tačiau *studentė 2 F* elgėsi nedisciplinuotai, į užsiėmimus ateidavo nepasiruošusi ir neatlikusi didesnės dalies užduočių – tiek poetinio, tiek muzikinio teksto mokymasis trukdavo ilgai, kas trukdydavo individualiojo vokalinio ugdymo procesui. *Studentė 2 F* nebuvo linkusi savarankiškai dirbti ir rodyti iniciatyvos, nuolat mokytis, prisiimti papildomų užduočių.

17 lentelė

Stebėtų II grupės studentų lankomumo rodikliai

Eil. Nr.	Kodas	I semestras	II semestras	III semestras	IV semestras
1.	2 F	100 %	80 %	90 %	100 %
2.	2 G	100 %	90 %	100 %	100 %

Pagrindiniai individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai, iškelti dirbant su šia studente, buvo: ieškoti būdų, kaip įveikti drovumą, stiprinti nerimo ir sceninės baimės kontrolės gebėjimų ir įgūdžių plėtrą, kurie buvo būtini siekiant kokybiškesnės vokalinės raiškos; skatinti vokalinės technikos tobulėjimą ir balso aparato sistemų suvokimą.

Studentė 2 F per I–III semestrus jokios didesnės pažangos nedemonstravo, vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių plėtra vyko lėtai ir vangiai, tačiau paskirtą ar pasirinktą vokalinę programą atsiskaitymams parengdavo, esant poreikiui adaptuodavo vokalinį kūrinių (konsultuodamasi su dėstytoja), naudodamasi *kupiūravimu, transponavimu, nauja aranžuote*.

IV semestro pradžioje visi studentai buvo paskatinti dalyvauti, rengiant muzikinį edukacinį projektą, kurio repertuaras galėjo būti laisvai pasirenkamas. Vienas kūrinys turėjo būti atliekamas solo, du – duetu, jei besimokantysis išreikšdavo norą, galėjo mokytis ir ketvirto kūrinio, taip pat suformuoti ne duetą, o tercetą. Besimokantieji buvo paprašyti sugalvoti išradingesnį akompanimentą, pvz., vienas kitam akompanuoti įvairiais instrumentais – gitara, akordeonu, smuiku ir t. t. *Studentė 2 F* pasiteiravo, ar galėtų atlikti savos kūrybos dainą. Dėstytoja užtikrino, kad toks pasirinkimas būtų ypač sveikintinas. *Studentė 2 F* padainavo savo dainą, kuri tiek poetinio, tiek

muzikinio teksto prasme buvo įdomi ir meniškai prasminga, besimokančioji pati sau akompanavo pianinu, nors gebėjimai groti instrumentu buvo vidutiniški.

Studentė 2 F emociškai labai stipriai įsitraukė į savo vokalinio kūrinio tobulinimo procesą. Ėmė daug dirbti savarankiškai ir nuolat repetuoti. Kiekvieną užsiėmimą ji demonstravo vis geresnius vokalinius (kaip ir grojimo instrumentu) gebėjimus ir įgūdžius. Ji eksperimentavo, keitė akompanimentą, įvairiomis kryptimis transponavo vokalinę kūrinio liniją, savo iniciatyva pakeitė net instrumentą ir ėmė pritarti sau gitara, kuri labai tiko atskleisti gilius, labai asmeniškus, net filosofiškus apibendrintus išgyvenimus dainoje.

Buvo stebimi ir elgesio pasikeitimai. *Studentė 2 F* akivaizdžiai atsipalaidavo, sumažėjo nerimas, ji ėmė savimi labiau pasitikėti, pasikeitė laikysena, ji išsitiesė, nebebuvo susigūžusi, pradėjo daugiau kalbėti, reikšti savo nuomonę, daugiau šypsotis ir juoktis. Po keleto užsiėmimų prasidėjo ir stiprios balso transformacijos. *Studentė 2 F* laisviau išsižiodavo, atpalaiduodama visą artikuliacinę sistemą, stabilizavosi balso energetinės sistemos veikla – tai lėmė ir vokalinio garso pasikeitimus: pasikeitė balso stiprumas, tembras tapo turtingesnis obertonų, atsiskleidė krūtininis registras, kuris ėmė sklandžiau susijungti su galviniu; laisviau dirbant artikuliacinei sistemai, paryškėjo dikcija. *Studentė 2 F* taip stipriai nebesidrovėjo ir demonstravo žymiai ryškesnę emocinę raišką; vokalinis kūrinys buvo gražiai frazuojamas, atsirado ryškesni interpretaciniai sprendimai.

Šią patirtį *studentė 2 F* bandė perkelti atlikdama ir kitus vokalinius kūrinius – tai sekėsi šiek tiek sunkiau, tačiau progresas buvo akivaizdus. *Studentė 2 F* netruko sulaukti dėstytojos padėrinimų ir pagyrimų, o jos labai ryškus pasikeitimas tuoj pat buvo įvertintas ir porininkės bei kitų jos užsiėmimus stebėjusių kurso draugų. Teigiami atsiliepimai dar labiau sustiprino motyvaciją. Pati *studentė 2 F* ėmė suvokti savarankiškumo, atkaklumo ir nuolatinio mokymosi gebėjimų ir įgūdžių svarbą, jos daugiau nebereikėjo raginti savarankiškai dirbti.

Apibendrinant būtų galima teigti, kad ryškaus *studentės 2 F* progreso pradžią inspiravo atsiradusi *repertuarinė laisvė*. *Studentė* galėjo savo vokalinei raiškai pasitelkti emociškai artimiausią vokalinių kūrinių, kuris buvo jos pačios sukurtas, todėl ir poetinis tekstas, ir kūrinio garsų visuma atitiko besimokančiosios suvokimą ir pagal prasmę buvo aktualiausi. Tai leido sukurti saugią emocinę erdvę, kuriai vyraujant sustiprėjo studentės psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai, atsirado prielaidos pritaikyti patirtį ir vokalinės žinias, įgytas I–III semestro metu, todėl pokyčiai buvo tokie ryškūs ir staigūs. Apie sustiprėjusį interesą vokalinio ugdymo atžvilgiu liudijo faktas, kad *studentė 2 F* išgyveno, jog ji nebeturės galimybės tęsti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų kitą semestrą, nes jie nebebuvo numatyti pagal studijų programą.

Studentės 2 G stebėjimo rezultatai. *Studentė 2 G* buvo linkusi daug bendrauti, lengvai komunikuojanti, pasirengusi eiti į kontaktą, reiškianti savo emocijas, daug besišypsanti, noriai besidalijanti sava patirtimi. Elgesys buvo mandagus ir korektiškas. Kalbėjimo maniera pasižymėjo greitakalbe, studentė greitai suvokdavo pokalbio esmę, bandydavo atsižvelgti į teikiamas pastabas individualiojo vokalinio ugdymo proceso metu. Kalbamasis balsas buvo malonaus tembro, raiškus, dikcija aiški. Dainuojamasis balsas nestiprus, balso aparatas neišvystytas, ypač silpnas ir neišvystytas kvėpavimas. *Studentė 2 G* į užsiėmimus ateidavo pasiruošusi, išmokusi tiek poetinį, tiek muzikinį tekstą, todėl visas dėmesys buvo skiriamas vokalinei technikai įsisavinti, meninei interpretacijai. Ji laikėsi susitarimų, noriai atlikdavo papildomas užduotis, buvo linkusi dirbti savarankiškai. Lankomumo rodikliai (žr. 17 lentelę) buvo labai geri, *studentė 2 G* visada ateidavo ir į papildomus užsiėmimus.

Didžiausia problema, išryškėjusi individualiojo vokalinio ugdymo proceso metu – *studentės 2 G* požiūris į savo balsą. Ji manė, kad jos balso tembras yra nepriimtinas, negražus, ji nenorėjo jo klausyti, net sakė, kad savo balso nekenčia. Mokydamasi naują vokalinę programą, ji teigė dainuojanti vokalius kūrinius kartu su įrašu (jei pavyksta jį gauti), kad kito vokalistų balsas arba instrumentų garsai užgožtų jos pačios balsą. Ši tema jai pačiai buvo jautri, nes kalbėdama apie tai *studentė 2 G* susijaudindavo, kartais akyse pasirodydavo ašaros (bet ji susitvardydavo ir nepravirkdavo), tai aiškiai signalizavo apie kažkada patirtą psichologinę traumą, susijusią su vokaliniu ugdymu. *Studentė 2 G* pati kelis kartus sakė, kad mokydamasi muzikos mokykloje yra patyrusi daug kritikos, ji blogai jautėsi toje institucijoje, nes „visi aplinkui buvo labai talentingi“, nors šeimoje buvo labai palaikoma. Per individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus buvo stengiamasi šios temos neplėtoti, daug nekalbėti apie balso kokybę, o spręsti labai konkrečias vokalinio ugdymo problemas.

Patys svarbiausi individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai, iškelti dirbant su šia studente, buvo sustiprinti psichinės savireguliacijos ir balso energetinės sistemos gebėjimus ir įgūdžius.

Studentė 2 G labai rimtai žiūrėjo į užduotis savarankiškam darbui – namie sistemingai atlikdavo izoliuotus kvėpavimo pratimus, jai asistavo mama, tačiau (kaip vėliau prisipažino) minkštojo gomurio tonusavimo pratimai jai buvo sunkiai suvokiami ir jų nepraktikavo. Garso ir vaizdo fiksavimas jai keldavo nerimą ir *studentė 2 G* vis bandydavo įkalbėti dėstytoją nefilmuoti, vengdavo peržiūrų. I semestre visam *studentės 2 G* kursui buvo leista atlikti atsiskaitymus ne viešai, o tik stebint savo kurso draugų. II semestre ją sunkiai sekėsi įkalbėti dalyvauti viešame muzikiniame edukaciniame projekte. Vis dėlto po ilgų įtikinėjimų ji sutiko pradėti jam ruošti vokalinę

programą. Įvedus į repertuarą duetus, *studentė 2 G* itin noriai ėmė juos mokytis ir dar daugiau dėmesio skirti savarankiškam darbui, susitikdavo su savo porininke po paskaitų ir nuolat repetuodavo semestruui numatytus duetus. Nuo II semestro ji pati ėmė rodyti iniciatyvą, norėdavo mokytis papildomų vokaliųjų kūriniių.

III–IV semestrų metu ji ėmėsi padėti kitiems savo kurso draugams ir sutiko su jais dainuoti vokaliuos duetus, nors jos vokalinė programa apimtimi gerokai viršijo reikalaujamą ir tai buvo papildomas darbas. Pasikeitė ir *studentės 2 G* elgesys – III–IV semestruose neberekėjo jos įkalbinėti dalyvauti viešuose pasirodymuose – atsiradus minimaliai galimybei, ji pati rodė susidomėjimą ir interesą dainuoti viešai, ypač kartu su porininke. Nors dainavimas solo teikė mažesnę džiaugsmą, vis dėlto nebeliko pojūčio, kad šiai studentei dainavimas – prievolė, kurią ji privalo atlikti. Apie besikeičiantį požiūrį į vokalinę raišką liudijo ir tas faktas, kad individualiojo vokalinio ugdymo proceso pradžioje *studentė 2 G* labai nenorėjo, kad būtų daromi garso ir vaizdo įrašai, ir dar labiau vengė jų peržiūrų, o IV semestre ji neberekšdavo nenoro filmuotis – vieną kartą net išsakė priekaištą, kad dėstytoja neparodė nufilmuotos medžiagos.

Įvertinant individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų eigą, galima pažymėti, kad *studentė 2 G* pasižymėjo ypatingu sąmoningumu, adekvačiai vertino ugdymosi procesą. Atkaklumo, nuolatinio mokymosi, savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai buvo gana stipriai išreikšti nuo pat pačios mokymosi pradžios. Ryškiausią pokytį šios studentės individualiojo vokalinio ugdymo procese pavyko pasiekti, pasitelkus porinio-grupinio ugdymo formą, stiprinant bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų bei įgūdžių bazę, plečiant psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius, kurie turi tiesioginį ryšį su balso aparato sistemų įvaldymo tobulėjimu.

Nors baigiant IV semestrą ir pokalbių metu grįžus prie požiūrio į savo balsą klausimo, *studentė 2 G* teigė, kad ji vis tiek nemėgsta savo balso, vis dėlto jos emocinės reakcijos buvo žymiai ramesnės. *Studentė 2 G* akcentavo, kad jai patinka dainuoti su porininke (I semestre ji sakėsi dainavimo nemėgstanti apskritai), noriai dalyvavo pasirodymuose.

Stebėjimas III būsimųjų muzikos mokytojų grupėje. Paskutinėje, trečiojoje, būsimųjų muzikos mokytojų grupėje stebėti buvo pasirinkti taip pat du studentai: *studentė 3 H* (mergina, lietuvė, baigusi muzikos mokyklą, vokalinės patirties turėjo) ir *studentė 3 I* (mergina, lietuvė, baigusi bendrojo ugdymo mokyklą, vokalinės patirties neturėjo).

Studentės 3 H stebėjimo rezultatai. Jau per pirmąją perklausą *studentės 3 H* dainuojamasis balsas signalizavo apie įsisenėjusias problemas – buvo stipriai užkimęs, sprendžiant iš vokalinio garso, balso klostės nesusiglausdavo, todėl girdėjosi daug

pašalinių triukšmų – gurgždesio, traškėjimo. Diapazonas buvo labai siauras, aukštesnės natos studentė bandė išgauti labai įsitempusi, pereinamosios natos tiesiog nenuskambedavo, ryškėjo labai stiprus lūžis tarp krūtininio ir galvinio registrų. Apatinės natos ji bandė dirbtinai sustiprinti – garsas dažnai tapdavo *forsuotas*. Kalbamasis balsas taip pat turėjo nemalonų tembrą, kuriame taip pat girdėjosi daug pašalinių triukšmų. Buvo jaučiama ir specifinė vokalinio garso formavimo maniera, dažnai būdinga džiazotlikėjams, bei nosinio tembro priemaišos. *Studentė 3 H* visiškai įsitikinusi teigė, kad ji yra priskirta *alto* balso tipui, ir ji niekada negalės dainuoti aukštesnių natų, nes jų paprasčiausiai „neturinti“. Ji jau turėjo nemažą vokalinę patirtį, dalyvavo renginiuose, nuolat dainuodavo įvairiose grupėse, todėl balso aparatas nuolat patirdavo didelį vokalinį krūvį. Dideles vokales problemas kėlė ir neišvystytas kvėpavimas – *studentė 3 H* dažniausiai naudodavosi raktikaulinio kvėpavimo tipu. *Studentės 3 H* elgesys buvo laisvas ir atsipalaidavęs, visada mandagus. Ji buvo linkusi daug bendrauti, dažniausiai geros nuotaikos, pasitikinti savimi, kartais kritiška ir turinti aiškią savo nuomonę įvairiais klausimais. Ji mokėjo labai susikonscentruoti užsiėmimų metu, tiksliai vykdavo užduotis, kiek leido balso aparato valdymo gebėjimai ir įgūdžiai. *Studentė 3 H* labai stengėsi gerai atlikti prasidainavimo pratimus, kartais dėl to net imdavo stipriai jaudintis ir atsirasdavo įtampa visame kūne.

Pagrindiniai individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai, iškelti dirbant su studentė 3 H, buvo: sustiprinti balso energetinės sistemos veiklą bei įveikti išankstinę nuomonę, kad ji negali dainuoti aukštesnių natų.

Studentė 3 H pavyzdinčiai lankė individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus (žr. 18 lentelę).

18 lentelė

Stebėtų III grupės studentų lankomumo rodikliai

Eil. Nr.	Kodas	I semestras	II semestras	III semestras	IV semestras
1.	3 H	80 %	93 %	100 %	83 %
2.	3 I	100 %	93 %	100 %	92 %

Ir į užsiėmimus dažniausiai ateidavo pasiruošusi bei atlikusi numatytas užduotis. Studentė ėmėsi aktyviai praktikuoti izoliuotus kvėpavimo pratimus, ir abi su porininke teigdavo juos atliekančios ne tik užsiėmimų metu. *Studentė 3 H*, nors ir ne iš karto, bet ėmė pasitikėti dėstytoja ir sutikdavo prasidainuoti vis platesniu diapazonu, vis dažniau nebe nutraukdavo prasidainavimo pratimų, pareiškėdama: „Aš negaliu.“

Per I semestrą ji nepadarė ryškesnės pažangos, bet visų balso aparato sistemų veiklą įvaldyti sekėsi geriau. Ji vis dar daug dainavo savarankiškai už universiteto ribų. Tai lėtino naujų vokalinų įgūdžių formavimosi procesą, tačiau dėstytoja net nebandė įkalbėti *studentės 3 H* apriboti pašalinės vokalinės veiklos, nes iš studentės elgesio buvo akivaizdu, kad ji labai didžiavosi šia veikla – tai leido jai gerai jaustis, pasitikėti savimi. Semestras buvo užbaigtas nesudėtingomis vokalizėmis³⁹ ir viena liaudies daina, kuri *studentei 3 H* mokymosi pradžioje atrodė beveik neįveikiama – ji neišdainuodavo didžiosios dalies frazių, pritrūkdavo oro; nors dainelės diapazonas buvo nedidelis (viršuje siekė tik d²), tačiau visa viršutinė tercija buvo dainuojama labai įtemptai, plokščiu, tembriškai nepilnaverčiu garsu. Studentei kėlė nuostabą, kad ji negali atlikti iš pažiūros labai paprastų kūrinių. Jai buvo sunku suvokti, kad vokalinio garso formavimo maniera ir balso energetinės sistemos silpnumas gali daryti tokią įtaką. Dėstytojos nuolat verbaliai skatinama, ji atkakliai bandė laikytis reikalaujamos disciplinos – griežtai kvėpuoti tik pažymėtose vokalinio kūrinio vietose, sulėtinti tempą, kad plaučiai būtų visiškai užpildomi oru, pasiduoti vokalinio garso tėkmei, net jei jis aukštesniame registre skambėdavo ne taip, kaip ji subjektyviai girdėjo ir tikėjosi. *Studentė 3 H* visada lankydavo papildomus užsiėmimus, įdėmiai stebėdavo porininkės darbą klasėje, žiūrėdavo vaizdo įrašus, kartais jų pasidarydavo pati.

II semestro metu *studentei 3 H* sekėsi kur kas geriau. Ji gerai jautėsi su porininke atlikdama duetus, nesivaržydavo išsakyti jai pastabas, dalykiškai kritikuoti, vesdama prasidainavimo pratimus, gerai suvokė jų reikšmę. Kiek sunkiau sekėsi įsiminti vokalinio kūrinio poetinį tekstą, jį vis pamiršdavo. Buvo akivaizdu, kad studentė daug dirba savarankiškai, jos skatinti nereikėjo. II semestro pabaigoje jai buvo pasiūlyta viešai su porininke pasirodyti muzikiniame edukaciniame projekte. Nors *studentei 3 H* turėjo dalyvavimo renginiuose patirties ir buvo akivaizdžiai subrendusi pirmam pasirodymui (net ne soliniam), tačiau tai jai sukėlė daug jaudulio. Vis dėlto įkalbinėti dalyvauti nereikėjo, tik ji vis pakartodavo, kad bijo. Rezultatas pradžiugino ir ją pačią, ir dėstytoją – pasirodymas praėjo sklandžiai. Po mėnesio jau atlikdama ir solinį kūrinį ji dalyvavo kitame muzikiniame edukaciniame projekte ir atrodė kur kas labiau savimi pasitikinti, nevengė panaudoti neverbalinės kalbos – mimikos, gestų, kad pabrėžtų meninę savo vokalinio kūrinio interpretacijos idėją.

³⁹ Saugant informanto anonimiškumą, pateikiami kelių vokalizų pavyzdžiai – Pamokos Nr. 1–3 (Vaccai N. (1880). *Metodo pratico de canto*. Leipzig: Steingräber, p. 5–10.)

III semestre *studentė 3 H* prasitarė nutraukusi visas pašalines vokalines veiklas, dėstytoja palaiškė jos sprendimą. Greitai tai davė ir rezultatą – balso klostės, nebepatirdamos tokių didelių krūvių, ėmė veikti efektyviau, balso tembras pasodrėjo, žymiai sumažėjo užkimimas ir pašaliniai triukšmai. Jos diapazonas ryškiai išsiplėtė, aukštos natos skambėjo vis geriau, nebekildavo jokių diskusijų ar ginčų, kokios apimties vokalius pratimus ji gali padainuoti. Šiame semestre, galėdama rinktis jai patinkančius kūrinius, *studentė* grįžo prie jai artimiausio džiazinio repertuaro. Po keleto užsiėmimų ir korekcijų, plėtojant artikuliacinės sistemos ir viršutinių rezonatorių veiklą, ji džiaugėsi galėdama su šia stilistikai būdinga maniera išdainuoti natas, apie kurias anksčiau teigė nesvajojusi. Kadangi *studentė 3 H* buvo aktyvi, ekspresyvi, ji gerai įsijausdavo į atliekamą kūrinį, emocinė raiška buvo ryškiai atskleista, tačiau tai šiek tiek kenkė balso klosčių veiklai, nes *studentė 3 H* vis dar turėjo išlaikiusi įprotį dirbtinai sustiprinti (forsuoti) garsą, neleidžiant jam laisvai ir natūraliai rezonuoti.

IV semestre vienu iš privalomų kūrinių buvo skirta nedidelė baroko epochos arija, kuri kėlė tam tikrų sunkumų, nes reikalavo akademiniam dainavimui būdingos vokalinio garso formavimo stilistikos, kurios net ir sustiprėjus visoms balso aparato sistemoms buvo sunku laikytis. Kitas kūrinys buvo iš šiuolaikinės populiariosios vokalinės muzikos aukso fondo. Dainuodama šį kūrinį *studentė 3 H*, net taikydama džiazinio vokalinio stiliaus manierą, ėmė atpalaiduoti balso aparatą nuo įprastinės įtampos ir forsavimo, balsas skambėjo tolygiau, įgavo vienodesnę spalvą visuose registruose – pradedant galviniu, baigiant krūtininiu, pereinamosios natos tapo beveik nebepastebimos.

Studentės 3 H individualiojo vokalinio ugdymo procesas buvo gana nuoseklus. Ryškesnis šuolis įvyko, kai *studentė* patikėjo savo dėstytoja ir išdrįso pabandyti vokalinį garsą formuoti kitaip, o praktikuotas izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas sustiprino balso energetinę sistemą – tai lėmė diapazono plėtrą.

Studentės 3 I stebėjimo rezultatai. *Studentė 3 I* neišsiskyrė ypatingais vokaliniais duomenimis. Kalbamasis balsas buvo malonaus tembro, kaip ir dainuojamasis, dikcija gana aiški, daugiausia problemų kėlė siauras diapazonas, neišvystytas kvėpavimas ir ryškus lūžis pereinant iš galvinio registro į krūtinį, aukštesnės natos tapdavo silpnos, vos girdimos, jei jas pavykdavo išgauti. *Studentė 3 I* gana dažnai skųsdavosi nemaloniais pojūčiais gerklų srityje, balsas gan dažnai būdavo šiek tiek užkimęs, konsultacija pas foniatrą neatskleidė jokių pakitimų balso klostėse ar aplinkiniuose audiniuose.

Studentė 3 I buvo kiek nedrąši, elgesys suvaržytas, kūnas dažniausiai šiek tiek įsitempęs. Ji nebuvo linkusi atsiverti ar daug pasakoti apie save, emocijas reiškė saikingai, tačiau norėjo bendrauti ir neturėjo sunkumų komunikuodama, kartais išryškėdavo nepasitikėjimo savimi epizodai. Lankomumo rodikliai (žr. 18 lentelę) buvo labai

geri – *studentė 3 I* noriai lankė individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, po jų pasilikdavo dar ir savo kurso draugų užsiėmimuose, juos atidžiai stebėdavo, visada ateidavo ir į dėstytojos paskelbtus papildomus užsiėmimus.

Pagrindiniai individualiojo vokalinio ugdymo uždaviniai, iškelti dirbant su šia studente buvo: sustiprinti psichinės savireguliacijos gebėjimus ir įgūdžius, plėtoti balso energetinę sistemą, siekti išlyginti registrus visame balso diapazone.

Studentė 3 I laikėsi susitarimų, stengdavosi labai gerai pasiruošti užsiėmimams, buvo linkusi savarankiškai dirbti. Atlikdama vokales užduotis, ji pasižymėjo labai stipria dėmesio koncentracija. Kartais tai duodavo neigiamą efektą, nes *studentė 3 I* nuo perfekcionistinio noro viską gerai atlikti labai įsitempdavo – pradedant kaklu, pečiais, baigiant gerklomis; išgaunamas vokalinis garsas taip pat tapdavo įtemptas. Nors ji su savo kurso draugais bendravo nedaug, jai patiko porinis darbas ir ji noriai įsitraukė į duetų rengimą. Garso ir vaizdo fiksavimas jai keldavo šiek tiek nerimo – kaip ir per atsiskaitymus, ji įsitempdavo, skruostus išmušdavo raudonis, tačiau šiam metodui niekada nedemonstravo priešiško, o peržiūros net keldavo džiugesį. Vokalinis progresas vyko lėtai ir laipsniškai, paskirtą ar pasirinktą vokalinę programą ji atliko kaip ir kiti studentai atsiskaitymų metu.

Po I semestro *studentė 3 I* ryškiausią pažangą padarė plėtodama balso energetinę sistemą, sklandžiau susijungdavo registrai. Bendraudama su dėstytoja, studentė šiek tiek labiau atsipalaidavo, demonstravo ryškesnę emocinę raišką, sumažėjo nerimas, ji ėmė savimi labiau pasitikėti.

Studentė 3 I per III–IV semestrus, galėdama pati pasirinkti vokalius duetus, atskleidė gebėjimą labai stipriai įsigyventi į vokalinio kūrinio emocinę erdvę. Pati *studentė 3 I* greitai suvokė savarankiško darbo ir nuolatinio mokymosi gebėjimų ir įgūdžių svarbą, jos nereikėjo raginti daugiau savarankiškai padirbėti. Porinis darbas jai teikė vis daugiau malonumo – *studentė 3 I* papildomai ruošdavosi užsiėmimams – repetuodavo su porininku vokalius duetus, juos pritaikydavo savo vokalinėms reikmėms (konsultuodamasi su dėstytoja), naudodamasi *kupiūravimu, transponavimu, nauja aranžuote*, ir vis mažiau jaudindavosi vokalinės raiškos procese.

Per veiklos tyrimo metu vykusius muzikinius edukacinius projektus (žr. 7 priedą) ir semestro atsiskaitymus buvo fiksuojamas garsas ir vaizdas, kuriuos pakartotinai peržiūrint ir klausant buvo rašomi visose trijose grupėse stebėtų studentų pasiekimų įvertinimai specialiai tam tikslui paruoštuose stebėjimo protokoluose (žr. 5 priedą). Vertinimas fiksuotas balais, kurių reikšmės detalios apibūdintos stebėjimo protokoluose, kad būtų aiškiau matoma būsimojo muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių dinamika. Protokoluose buvo žymima gebėjimų ir įgūdžių kaitos dinamika fiziniu

(balso generavimo, energetinės, artikuliacijos, rezonavimo, klausos sistemų įvaldymo) ir psichiniu (psichinės savireguliacijos, kūrybingumo, bendravimo ir bendradarbiavimo) aspektais (žr. 19, 20 lenteles).

Ryškiausia dinamika stebėta vertinant psichinį aspektą (žr. 19 lentelę) tų besimokančiųjų (*studentai 2 F, 3 I, 1 H*), kurių pirminis vertinimas buvo žemas (nuo 13 iki 19 balų) – pokytis siekė nuo 10 iki 15 balų, o *studento 1 H* balų skaičius (29 balai) beveik pasiekė maksimalų (30 balų). Detaliai išanalizavus šių studentų stebėjimo protokolus (žr. 20 lentelę), paaiškėjo, kad ypač pagerėjo *studento 3 I* bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai bei įgūdžiai (abu vertinami kriterijai pasiekė didžiausią iš 5 galimų balų skaičių).

19 lentelė

Būsimųjų muzikos mokytojų vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių ugdymo fizinis ir psichinis aspektai (I, IV semestrų įvertinimo rodikliai)

Eil. Nr.	Kodas	Fizinis aspektas		Pokytis	Psichinis aspektas		Pokytis
		Minimalus galimas balų skaičius – 8	Maksimalus galimas balų skaičius – 40		Minimalus galimas balų skaičius – 6	Maksimalus galimas balų skaičius – 30	
		I semestras	IV semestras		I semestras	IV semestras	
1.	1 F	30	31	1	23	25	2
2.	1H	18	25	7	19	29	10
3.	2 F	18	34	16	14	26	12
4.	2 G	24	35	11	18	27	9
5.	3 H	18	35	7	23	30	7
6.	3 I	23	33	10	13	28	15

Studento 2 F kūrybingumo (pagal vieną kriterijų – *geba reikšti savo interpretacines idėjas*) ir psichinės savireguliacijos (pagal kriterijų *geba išspręsti problemas, susijusias su klaidomis vokalinės raiškos metu*) gebėjimų ir įgūdžių dinamika buvo didžiausia (3 balų skirtumas) ir pasiekė didžiausią iš 5 galimų balų skaičių. *Studento 1 H* ryškiausia dinamika atsiskleidė kūrybingumo (pagal vieną kriterijų – *geba reikšti savo interpretacines idėjas*) gebėjimų ir įgūdžių srityje (pasiekė didžiausią iš 5 galimų balų skaičių, o pokytis sudarė 3 balus).

Vertinant fizinį aspektą, ryškiausia dinamika taip pat fiksuota besimokančiojo *studento 2 F* protokole, kuriame pirminis vertinimas buvo žemas – pokytis siekė nuo 18 iki 34 balų, skirtumas sudarė 16 balų. Nė vienas studentas nebuvo įvertintas maksimalia balų suma (40 balų), labiausiai prie šio balų skaičiaus priartėjo du studentai – *2 G* ir *3 H*, kurie surinko po 35 balus.

Vokalinių atsiskaitymų stebėjimo protokolų suvestinė

Nr.	Studentai	1 F		1 H		2 F		2 G		3 H		3 I	
Vokalinių gebėjimų ir įgūdžių fizinis aspektas													
		I at- sisk.	II at- sisk.	I at- sisk.	I at- sisk.	I at- sisk.	II at- sisk.	I at- sisk.	II at- sisk.	I at- sisk.	I at- sisk.	I at- sisk.	II at- sisk.
1. Balso energetinė sistema													
1.1. Geba koordinuoti sistemos organus: pilnavertis krutinės ląstos, plaučių ir diafragmos veiklos panaudojimas		3	4	2	3	2	5	2	4	1	4	4	4
1.2. Geba koordinuoti sistemos funkcionavimo procesą: įkvėpimo ir iškvėpimo procesų koordinacija		3	3	2	3	2	4	2	4	2	4	4	5
2. Klausos sistema													
Geba tiksliai intonuoti, užtikrintai išgauti vokalinio garso aukštį, atliekant įvairaus sudėtingumo melodines figūras, papuošimus		4	4	3	4	2	5	4	4	3	5	2	4
3. Balso artikuliavimo sistema													
3.1. Geba koordinuoti sistemos funkcionavimo procesą: aiški dikcija (raiški priebalsių tartis; natūrali balsių tartis), organiška išsilejanti į vokalinių frazų		5	5	2	4	2	5	3	5	4	5	3	5
3.2. Geba koordinuoti sistemos organus: burnos, liežuvio, minkštojo gomurio veiklos koordinacija		4	4	2	4	3	5	4	5	3	5	4	5
4. Balso rezonavimo sistema													
Geba panaudoti viršutinius ir apatinius rezonatorius		4	4	3	3	3	4	4	5	1	4	2	3
5. Balso generavimo sistema													
5.1. Geba naudoti balsą visame jo diapazone		3	3	2	2	2	2	2	3	2	4	2	3
5.2. Geba valdyti balso generavimo sistemos funkcionavimo procesą		4	4	2	2	2	4	3	5	2	4	2	4
Iš viso		30	31	18	25	18	34	24	35	18	35	23	33
Vokalinių gebėjimų ir įgūdžių psichinis aspektas													
1. Psichinė savireguliacija													
1.1. Geba kontroliuoti savo psichinę būseną: kūno raiška		4	5	4	5	3	5	4	5	5	5	4	5
1.2. Geba kontroliuoti savo psichinę būseną: balso aparato raiška		3	4	3	5	2	5	3	4	3	5	2	5
2. Kūrybingumas													
2.1. Geba reikšti savo interpretacines idėjas vokalinės raškos metu		4	4	2	5	2	5	1	4	1	5	1	4
2.2. Geba išspręsti problemas, susijusias su klaidomis vokalinės raškos metu (suklydus vokalinio kurinio melodijoje, užmiršus žodžius ir t. t.)		4	4	4	4	3	5	4	4	4	5	2	4
3. Bendravimas ir bendradarbiavimas (pildoma duetų atlikimo metu)													
3.1. Geba kartu su portininku siekti bendro meninio rezultato		4	4	3	5	2	3	3	5	5	5	2	5
3.2. Geba adaptuotis ir koreguoti sudėtingesnes situacijas, susijusias su portininko vokalinės raškos trūkumais		4	4	3	5	2	3	3	5	5	5	2	5
Iš viso		23	25	19	29	14	26	18	27	23	30	13	28

Studento 2 F gebėjimų ir įgūdžių plėtra fiziniu aspektu apėmė visus kriterijus, iš kurių stipriausiai buvo išvystyti trys (*energetinės sistemos organų koordinacija, klausos ir artikuliacijos sistemos gebėjimai bei įgūdžiai*) – jie siekė po 3 balus. Silpniausiai buvo įvertinti balso generavimo sistemos gebėjimai ir įgūdžiai (pagal kriterijų *balso diapazono apimtis*) – jų vertinimas išliko nepakitęs – 2 balai iš 5 galimų tiek pirmojo vertinimo, tiek antrojo vertinimo metu.

Studento 2 G, kurio vertinimo pokytis siekė 11 balų (nuo 24 iki 35 balų), gebėjimų ir įgūdžių plėtra buvo nuosaikesnė ir pagal atskirus kriterijus siekė po 2 balus – vertinant *energetinės sistemos* gebėjimus ir įgūdžius pagal abu kriterijus; vertinant *artikuliacijos sistemos* gebėjimus ir įgūdžius (pagal vieną kriterijų – *sistemos funkcionavimo proceso koordinavimas*) bei vertinant *balso generavimo sistemos* gebėjimus ir įgūdžius (pagal vieną kriterijų – *sistemos funkcionavimo procesas*).

Vertinant *studento 3 H* fizinį aspektą ryškiausia dinamika stebėta energetinės sistemos gebėjimų ir įgūdžių srityje (pagal kriterijų *sistemos organų koordinacija* siekė 3 balus), taip pat balso rezonavimo sistemos gebėjimų ir įgūdžių srityje (siekė 3 balus).

Apibendrinant galima teigti, kad stebėtų besimokančiųjų, kurie buvo įvertinti žemesniais balais, tyrimo ir individualiojo vokalinio ugdymo pradžioje gebėjimų ir įgūdžių plėtra vyko stipriau nei tų studentų, kurių pradinė pozicija buvo šiek tiek aukštesnė, t. y. individualiojo vokalinio ugdymo pradžioje jie buvo įvertinti aukštesniais balais (pvz., *studentė 1 F* pirmojo įvertinimo metu gavo daugiausiai balų pagal fizinį ir psichinį aspektus – 30 ir 23 balus, o antrojo įvertimo metu – 31 ir 25 balus; pokytis siekė atitinkamai – 1 ir 2 balus, kai tuo metu *studentas 2 F* pirmojo įvertinimo metu ir pagal fizinį, ir pagal psichinį aspektus gavo po 18 ir 14 balų, o antrojo įvertimo metu – 34 ir 26 balus; pokytis siekė atitinkamai – 16 ir 12 balų).

Pastebėtina, kad siejosi gebėjimų ir įgūdžių plėtra tiek fiziniu, tiek psichiniu aspektais (pvz., *studento 3 I* pokytis vertinant fiziniu aspektu siekė 10 balų, o psichiniu – 15 balų; *studento 2 F* pokytis vertinant fiziniu aspektu siekė 16 balų, psichiniu – 12 balų; *studento 2 G* pokytis vertinant fiziniu aspektu siekė 11 balų, o psichiniu – 9 balus). Tad galima būtų daryti prielaidą, kad individualiojo vokalinio ugdymo gebėjimų ir įgūdžių fizinis ir psichinis aspektai tarpiai susiję. Lyginant stebėtų besimokančiųjų gebėjimų ir įgūdžių individualiojo vokalinio ugdymo procese dinamiką, teigtina, kad vertinant fiziniu aspektu gebėjimų ir įgūdžių plėtra vyksta lėčiau (nė vienas studentas nepasiekė maksimalaus vertinimo).

Tarp visų stebėtų studentų gebėjimų ir įgūdžių ryškiausia plėtra fiziniu aspektu (žr. 19 lentelę) stebėta vertinant artikuliacijos sistemos gebėjimus ir įgūdžius (pagal abu kriterijus), o silpniausia – vertinant balso generavimo sistemos gebėjimus ir

įgūdžius (pagal abu kriterijus), tai galėtų būti paaiškinama tuo, kad balso generavimo sistemos stebėjimas (įmanomas tik naudojant laringoskopiją ir endoskopiją) ir jos funkcionavimą lydintys pojūčiai yra sunkiausiai suvokiami. Artikuliavimo sistemos organai lengvai prieinami apžiūrai, save stebint veidrodyje, fiksuojant jos veiklą vaizdo technika, o fiziniai pojūčiai taip pat yra gana ryškūs (pvz., didesnis ar mažesnis burnos atvėrimas, lūpų pozicijos keitimas ir kt.)

Per individualiojo vokalinio ugdymo atsiskaitymus gebėjimų ir įgūdžių tobulėjimas psichiniu aspektu labiausiai atsiskleidė (nors skirtumas nežymus) psichinės savireguliacijos srityje (pagal abu kriterijus), o silpniausiai – kūrybingumo gebėjimų ir įgūdžių raiškos procese, kas leistų daryti prielaidą, kad stebėtiems studentams šiek tiek lengviau sekėsi plėtoti nerimo ir scenos baimės kontroliavimo gebėjimus ir įgūdžius bei įtvirtinti pasitikėjimą savimi nei įtikinamai reikšti savo interpretacines idėjas vokalinės raiškos metu ir išradingai spręsti problemas, susijusias su klaidomis vokalinės raiškos procese.

Stebėjimas atskleidė, kad individualiojo vokalinio ugdymo procesas yra vertingas dėl galimybės lanksčiai prisitaikyti prie kiekvieno būsimojo muzikos mokytojo asmeninės situacijos: balso aparato ypatybių, vokalinės patirties, poreikių, charakterio bruožų, gyvenimo būdo diktuojamų sąlygų. Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimai, nustačius silpniausias konkrečius besimokančiojo balso aparato veiklos sritis, leidžia individualiai parinkti ir sustiprintai pagal poreikius taikyti metodus šioms sritims tobulinti ir plėtoti. Ypatinę reikšmę individualiojo vokalinio ugdymo procese turėjo ugdymo turinys – vokalinis repertuaras, jo įvairovė ir galimybė patiems besimokantiejiems daryti sprendimus, jį pasirenkant, adaptuojant prie savo reikmių (naudojantis *kupiūravimu*, *transponavimu*, naujai *aranžuojant*).

Repertuaro laisvė ir įvairovė tapo stipriai motyvuojančiu veiksniu, skatinančiu ir savarankiškumo gebėjimų bei įgūdžių plėtrą, todėl vokalinis repertuaras tarp kitų komponentų turėtų užimti vieną iš svarbiausių pozicijų individualiojo vokalinio ugdymo strategijoje. Stebėjimo metu naudoti stebėjimo protokolai padėjo tiksliai fiksuoti kiekvieno besimokančiojo asmeninę pažangą tobulinant vokaliinius gebėjimus ir įgūdžius fiziniu ir psichiniu aspektais, pažangos laipsnis buvo labai įvairus, tačiau visais atvejais be regreso. Stebėjimas veiklos tyrimo metu parodė, kad individualiojo vokalinio ugdymo procese tiek fizinis, tiek psichinis vokaliinių gebėjimų ir įgūdžių aspektai yra tarpiai susiję, o, lyginant jų dinamiką, būtų galima teigti, kad fiziniu aspektu vokaliinių gebėjimų ir įgūdžių plėtra vyksta lėčiau.

3.4. Individualiojo vokalinio ugdymo proceso vertinimas

Norint įvertinti veiklos tyrimo metu gautus rezultatus, pirmoji studentų grupė buvo apklausta, taikant grupinės diskusijos (angl. *focus group*) metodą. Kadangi veiklos tyrimas su kiekviena grupe truko ilgą laiko tarpą, į grupinę diskusiją, kaip apibendrinančią visą pirmosios grupės veiklos tyrimą, buvo pakviesti tik studentai, kurie dalyvavo visuose veiklos tyrimo etapuose ($N = 9$). Iš antrosios ir trečiosios būsimųjų muzikos mokytojų grupių, dalyvavusių veiklos tyrime, kai kurie studentai buvo pakviesti į pokalbį, t. y. taikytas interviu metodas. Kviečiant tiriamuosius, vadovautasi tokiais atrankos kriterijais: tiriamasis buvo visuose veiklos tyrimo etapuose, informantas yra susipažinęs su aptariama tema ir aktyviai dalyvavęs veiklos tyrime. Kitose grupėse nuo apibendrinančios grupinės diskusijos pereita prie interviu su konkrečiu tiriamuoju, siekiant visapusiškiau suvokti informantų mintis, jų refleksijas ir juo išsamiau apklausti, taip pat stengiantis, kad tiriamieji kuo maksimaliau susikoncentruotų ties aptariamais klausimais, išvengiant pašalinių blaškančių veiksnių. Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kokia yra būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo proceso samprata, koks yra požiūris į individualųjį vokalinį ugdymą, jo reikšmę, ugdant būsimąjo muzikos mokytojo gebėjimus ir įgūdžius, atskleisti, kaip besimokantieji vertina individualųjį vokalinį ugdymą muzikos mokytojo profesijos kontekste.

Po grupinės diskusijos, atlikus medžiagos transkripciją ir daugkartinę teksto analizę, gauti duomenys atskleidė, kad informantams svarbiausia individualiojo vokalinio ugdymo asmeninė reikšmė. Būsimųjų muzikos mokytojų teiginiai buvo sugrupuoti, išryškinant keturias prasmines subkategorijas. Daugiausia informantų teigė, kad individualusis vokalinis ugdymas yra **savęs pažinimo būdas** ($N = 3$), **saviraiškos skatinimo** ir **teigiamų emocijų (malonumo) palaikymo būdai** ($N = 2$), buvo pastebėjusių, kad tai **organizmo sveikatinimo būdas** ($N = 2$). Šios subkategorijos sudarė dvi kategorijas: individualiojo vokalinio ugdymo (IVU) asmeninė reikšmė psichiniu ir fiziniu aspektais – taigi tiriamieji pabrėžė šių aspektų svarbą, nors pastebėjimai, susiję su psichiniu aspektu, dominavo.

Interviu metu gautos medžiagos teksto analizė leido išryškinti tris pagrindines kategorijas (žr. 21 lentelę), kurios apėmė individualiojo vokalinio ugdymo (IVU) sampratą ir jo funkcijų suvokimą.

Besimokantieji labiausiai ($N = 8$) pabrėžė (žr. 21 lentelę, kategorija Nr. 1) individualiojo vokalinio ugdymo ir **saviraiškos** sąsajas (*Per muziką šiaip lengviausia atskleisti, kažkiek pasijausti savimi...; <...> tai yra labiau asmeniška nei grojimas <...>;*

Kai dainuoja, tai tu dainuoja iš savęs, o groji pirštais <...>; Tai yra vienas iš saviraiškos būdų) ir individualųjį vokalinį ugdymą siejo **su malonumu ir teigiamomis emocijomis** (N = 4) (<...> man tai yra vienas malonumas, iš tikrųjų; Kartais tau pavyksta ir pavyksta gerai padainuoti ir tai labai gera būna; Visų pirma dainavimas man yra viena iš mėgstamiausių paskaitų <...>).

21 lentelė

**Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo
reikšmės samprata**

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	IVU asmeninė reikšmė	Saviraiškos būdas	8
		Teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo būdas	4
		Relaksacinė priemonė	1
		Įvaizdžio kūrimo priemonė	3
2.	IVU profesinė reikšmė	Savo vokalinių gebėjimų demonstravimas / gebėjimų vertinti kitų asmenų vokalinę raišką ugdymas	9
		Gebėjimo motyvuoti mokinius ugdymas	2
		Teigiamo mokinių požiūrio į mokytoją iniciacija	2
3.	Vokalinio ugdymo reikšmė ugdytiniui	Integracinė / alternatyvi muzikinio ugdymo priemonė	6
		Relaksacinė / veiklos įvairinimo priemonė	3
		Teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo priemonė	2
		Motyvacinė priemonė	1
		Ugdymo procesą facilituojanti priemonė	2
		Saviraiškos būdas	1

Individualiojo vokalinio ugdymo procesas buvo įvertintas kaip **relaksacinė priemonė** (<...> tu nusiramini dainuodamas <...>. Atsipalaiduoji, neįsitempi <...>). Būsimieji muzikos mokytojai (N = 3) pastebėjo, kad individualusis vokalinis ugdymas gali tapti **įvaizdžio kūrimo priemone** (<...> ateina moteris vyresnė ir: „Ti-ti-ti“ [rodo balsu aukštam registre – aut. pastaba]. *Kažkaip iškart pažiūri nerimtai, nes žemiau jeigu kalba, tai net geriau, kažkaip rimčiau žiūri į tą žmogų <...>; Vis tiek visi klauso daugiau tų, kurių balsas yra palavintas, gražiau skamba; <...> jei tu <...> mokėsi*

savo balsą kontroliuoti, tu žinosi, kur pakelti, kur nuleisti – čia daug ką reiškia, tu gali žmogaus nematyti, bet tu girdėsi jo balsą, tai daro įtaką).

Interviu duomenys leidžia išskirti keletą subkategorijų, kurios atspindi individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę muzikos mokytojai profesiniu požiūriu (žr. 21 lentelę). Individualiojo vokalinio ugdymo svarba daugiausia (N = 9) buvo siejama su **paties mokytojo vokaliniais gebėjimais ir įgūdžiais**, taip pat su gebėjimų **vertinti kitų asmenų vokalinę raišką ugdymu** (*O kaip mokytojas išmoks? Jis turi pats padainuoti. Tada vaikai tai atkartos ir mokės tą dainelę. Jeigu jis nemokės padainuoti, tai ką jie padarys, ką jie padainuos?; <...> jei tu dirbi muzikos mokytoja tai [individualusis vokalinis ugdymas – aut. pastaba] yra labai svarbus dalykas, nes tu turi matyti, kaip vaikai dainuoja; Koks muzikos mokytojas atėjęs į pamoką nerodo pavyzdžio, dainavimo savo balsu?*).

Tiriamieji išskyrė ir individualiojo vokalinio ugdymo reikšmę, akcentuodami **gebėjimą motyvuoti mokinius** (*Tai yra labai svarbu, nes jeigu muzikos mokytojas mokykloje tiesiog teoriją sausai dėstys – jokio dainavimo, jokio prasidainavimo – tai iš tikrųjų neįdomu; Tas mokytojas, kuris retai dainuoja arba nedainuoja – vaikai tokie nesudominti būna, nesuinteresuoti*). Muzikos mokytojo vokalinių gebėjimų ir įgūdžių raiška sieta su **teigiamo mokinių požiūrio į mokytoją iniciacija** (*<...> vis tiek jeigu mokytojas dainuoja pamokos metu, mokiniai visiškai [neverbaliai išreiškiamas teigiamas aspektas – aut. pastaba] kitaip į jį reaguoja; Nu, jei esi pramokęs dainuoti geriau, tai šiaip jautiesi geriau: tam pačiam muzikos mokytojo darbui, kas yra labai svarbu. <...> vis tiek jeigu būsi po to mokytojas, tai tų mokinių bus visokių, tų mokinių tėvų... Jeigu tu bijosi, tai į tave va taip ir žiūrės... <...> Atsimenu tuos mokytojus tokius nedrąsius... akių nepakelia, į kampą žiūri... Taip mes juos ir gerbdavome...).*

Informantų pasisakymai, priskirti kategorijai Nr. 3 (žr. 21 lentelę), aprėpia platesnę prasminę erdvę – gilinamasi ne į individualiojo vokalinio ugdymo, o apskritai į vokalinio ugdymo reikšmę, nes individualusis vokalinis ugdymas muzikos pamokos metu bendrojo ugdymo mokyklose ir gimnazijose praktikuojamas ribotai dėl mažo muzikos pamokų skaičiaus ir didelio muzikinių veiklų kiekio, kurį reikia aprėpti. Informantai labiausiai (N = 6) pabrėžė vokalinio ugdymo kaip **integracinės / alternatyvios muzikinio ugdymo priemonės svarbą** (*<...> tą teoriją galima perteikti dainuojant <...> apie tą patį Mocartą. Paimti jo kažkokį... nežinau jo simfoniją... ir tiesiog išmokti dainuoti; Ne pasiimti knygą ir kalti, o jie [mokiniai – aut. pastaba] gali mokytis dainuodami <...>; Galbūt kažkokias užduotis – tokias, kurias galima atlikti nedainuojant, galima susieti su dainavimu kažkaip, kad būtų jo kuo daugiau pamokoje).*

Kitos subkategorijos apima vokalinio ugdymo kaip **motyvacinės** (*Teorija mokiniams nelabai įdomi <...>. O dainuoti, jeigu dar dainuojame tai, kas patinka, tai visi angažuojasi į tą veiklą*) ir **muzikinio ugdymo procesą facilituojančios** priemonės-reikšmės (*Tai yra labai svarbi parodomoji priemonė, nes vaikai supranta arba šiaip žmonės, kai padainuoja toną, jie geriau priima nei instrumentu, jiems aiškiau būna, o kadangi jiems aiškiau tai lengvesnis pats mokymo procesas <...>, vaikai vis tiek geriau prisimins, negu jie klausys per diską. Ir irgi čia bus dainavimas ir kartu teorija*). Buvo informantų, pabrėžiančių vokalinio ugdymo muzikos pamokoje **relaksacinę** ir **veiklos įvairinimo funkciją** (*<...> vis tiek visose pamokose eina teorija, teorija... arba nejudrūs dalykai, aptingsta mokiniai, o tas dainavimas – mokiniai pailsėtų, prablaškytų; <...> visiems tai yra kaip atsipalaidavimas ir smagu <...>*). Taip pat akcentuota, kad tai **saviraiškos būdas** (*<...> manau, svarbu, vaikai pamato kitą būdą, kaip jie gali išreikšti save <...>*), pabrėžta ir **teigiamų emocijų skatinimo funkcija** (*Iš tikrųjų visi tie vaikai mėgsta dainuoti, jie mėgsta! Ir jie tikrai nenori jokios teorinės medžiagos, jie nori dainuoti. Ir tas kiekvienas prasidainavimas, tas apšilimas balso – tai jiems patinka; Aš nežinau, man atrodo, kad jo [dainavimo – aut. pastaba] turėtų būti daug. Ir šiaip, kai mokiausi mokykloje, man patiko dainuoti, būtent dainuoti per pamokas*).

Vokalinio ugdymo svarbą ugdytiniui muzikos pamokoje būsimieji muzikos mokytojai atskleidė pasisakymais, kuriuose (sugrupavus pagal prasmines kategorijas) galima įžvelgti, kad vokalinis ugdymas akcentuojamas kaip ugdymo priemonė, pabrėžiant jos multifunkcionalumą. Tiriamieji kalbėjo apie mokinių vokalinį ugdymą, akcentuodami psichinį aspektą, o kalbančiųjų apie konkrečius mokinių vokalius gebėjimus ar tam tikrus jų ugdymo aspektus nebuvo. Analizuojant interviu duomenis, pastebėta, kad tiriamųjų teiginius apie mokinių vokalinį ugdymą (kategorija Nr. 3) galima sugrupuoti į tris tą pačią prasmę turinčias subkategorijas, kaip ir aptariant individualiojo vokalinio ugdymo asmeninę reikšmę jiems patiems (kategorija Nr. 1), šis ugdymas atlieka **teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo** funkciją, yra **relaksacinė, veiklos įvairinimo priemonė** ir **saviraiškos būdas**. Tenka pabrėžti, kad interviu dalyvių nuomonė apie individualųjį vokalinį ir vokalinį ugdymą yra neatsitiktinė ir stabili. Šį teiginį patvirtina ir grupinės diskusijos metu gauti duomenys – buvo išskirtos su **teigiamų emocijų (malonumo) skatinimu, saviraiška** susijusios subkategorijos. Tiriamųjų išsakyta nuomonė, kad vokalinis ugdymas yra **relaksacinė** ir **integracinė priemonė** (žr. 21 lentelę), sutapo su kito tyrimo (Petkevičius, 2011) informantų nuomone, atskleidusia šiuos aspektus.

Būsimieji muzikos mokytojai grupinės diskusijos metu ir atsakinėdami į interviu klausimus išreiškė savo buvusį (prieš prasidedant individualiojo vokalinio ugdymo

užsiėmimams) požiūrį ir išankstinę nuomonę apie individualųjį vokalinį ugdymą, taip pat pabrėžė jos kaitą, pradėjus dalyvauti veiklos tyrime. Grupinės diskusijos metu tik vienas dalyvis kalbėjo apie savo požiūrį į individualųjį vokalinį ugdymą dinamiką (*Iš pradžių iš viso galvojau, kad akademinis dainavimas – kažkokia nesąmonė! O paskui po truputį, po truputį pradėjau žiūrėti, kad yra gerų dalykų; Atrodė, kad turi klausą ir to užtenka, o dabar... ir kvėpavimas, ir dikcija, ir emocijos – viskas sueina į vieną. Seniau galvodavai, kad turi klausą ir dainuoti, man tai [požiūris – aut. pastaba] pasikeitė labai*), pabrėždamas jo kaitą ir atsiradusį suvokimą, kad **individualusis vokalinis ugdymas – daug pastangų reikalaujanti veikla**. Tarp interviu dalyvių (žr. 22 lentelę) labiausiai (N = 4) buvo paplitusi išankstinė nuomonė, kuri sutapo su grupinės diskusijos dalyvio pasisakymu, kad individualusis vokalinis ugdymas – **nesudėtingas procesas** (*<...> pradžioje <...> galvojau: „Ai, čia bus paprasčiau!“, nes net nesuvokiau, ką mes galėtume čia dainuoti <...>; Aš net neįsivaizdavau, kaip tai atrodo, kaip tą kvėpavimą išlavinti, ką daryti. Maniau, tai bus paprasčiau; Tas dainavimas atrodė, kad nėra toks sudėtingas procesas; Atrodo, kad ateisiu, padainuosiu per paskaitą, ten namie gal kartą pasižiūrėsiu ir tiek – padainuoti nėra sunku*).

22 lentelė

Būsimųjų muzikos mokytojų požiūrio į individualųjį vokalinį ugdymą dinamika

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Išankstinė nuomonė IVU atžvilgiu	Nesudėtingas procesas	4
		Savo vokalių galimybių pervertinimas	1
		Balso aparato sveikatos būklės ignoravimas	1
		Solinė atlikėjo veikla	1
2.	Pakitęs požiūris į IVU procesą	Gebėjimų ir įgūdžių ugdyti save / kitus plėtra	3
		Daug darbo reikalaujanti veikla	2

Interviu dalyviai akcentavo manę, kad ir be papildomai įdėtų pastangų šioje srityje jau turi pakankamus vokalius įgūdžius, t. y. buvo būdingas **savo vokalių galimybių pervertinimas** (*<...> pastebėjau, galbūt mano balso galimybės mažesnės nei anksčiau galvojau*), **balso aparato sveikatos būklės ignoravimas** (*Aš visiškai kitaip galvojau, nesusimąstydavau apie balso aparato sveikatą, visiškai negalvodavau, na, užkimęs ir užkimęs...*). Buvo išreikšta ir išankstinė nuomonė, kad individualusis

vokalinis ugdymas susijęs tik su **soline atlikėjo veikla** (<...> *vokalas asocijavosi tik su soline veikla ir tikrai su scena, kur labai baisu, ir balsas drebėdavo, ir panašiai* <...>). Kalbėdami apie pasikeitusį požiūrį, informantai akcentavo individualųjį vokalinį ugdymą kaip **gebėjimų ir įgūdžių ugdyti save / kitus plėtrą** (kategorija Nr. 2) (<...> *tai universitete iš kitos pusės pasižiūrėjau – ne kaip į atlikėjo veiklą, o kaip į savęs tobulinimo veiklą* <...>; *Tai tas vokalinis ugdymas – <...> tai aš žiūrėjau, kaip kitą žmogų labiau ugdyti, kas ten svarbu – gal kvėpavimas ar padėtis, ar kita*), taip pat atsiradusį suvokimą, jog tai **daug darbo reikalaujanti veikla** (*Labai pakeitė visą tą požiūrį į dainavimą <...>, aš pamačiau, kad reikia dirbti ir kad reikia daugiau dirbti; Bet iš tikrųjų yra sunku, bent jau man tai yra sudėtinga, gerai atlikti*), todėl kalbėjo apie padidėjusią savikritiką ir reiklumą sau šioje srityje.

Informantai išskyrė individualiojo vokalinio ugdymo bruožus ir išryškino pagrindinius skirtumus lyginant su choriniu vokaliniu ugdymu (žr. 23 lentelę).

23 lentelė

Individualiojo ir chorinio vokalinio ugdymo ir vokalinės raiškos palyginimas

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	IVU ir individualioji vokalinė raiška	Savo galimybių suvokimo priemonė	3
		Vokalinio ugdymo ištakos	4
		IVU reikšmė muzikinės raiškos kontekste	1
2.	Chorinis vokalinis ugdymas ir chorinė vokalinė raiška	Mažiau pastangų reikalaujanti veikla	4
		Prisitaikymas prie kitų	2

Būsimųjų muzikos mokytojų teiginiai leido išskirti dvi kategorijas: tiriamieji manė, kad individualusis vokalinis ugdymas ir raiška yra **savo galimybių suvokimo priemonė** (<...> *tiktai gerai išmanydamas visą vokalo meną, gali žinoti, kaip save pritaikyti į vieną ar kitą grupuotę; individualus dainavimas – tu atsakai už save, už savo balsą* <...>; <...> *kai tu dainuoji pats vienas, tu turi parodyti savo galimybes* <...>), **vokalinio ugdymo ištakos** (<...> *Pirmos pamokos tikrai turi būti individualios, ir tik tada tu gali taikytis prie kažkokio kito dainavimo* <...>; <...> *kai pagrindų nėra, nėra ant ko lipdyti*). Vienas informantas svarstė apie dainavimo **reikšmę muzikinės raiškos kontekste** (*Net nežinau, ar aš daugiau groju, ar dainuoju. Kada groji, tu vis tiek niūniuoji. Ir tas garsas išeina per balso stygas. Ir jeigu tu gerai dainuosi, gerai intonuosi,*

tu geriau girdėsi tą kūrinį savyje ir tau bus lengviau jį pagroti). Būsimieji muzikos mokytojai samprotavo, kad chorinis vokalinis ugdymas ir chorinė vokalinė raiška yra **mažiau pastangų reikalaujanti veikla** (<...> *patiko dainavimas chore – nes tai būdavo tiesiog nesunku dainuoti. Šalia yra balsai <...>; Vis tiek chore dainuoja ir girdi, kad šalia dainuoja ir tau lengviau*), jos skiriamasis bruožas – **prisitaikymas prie kitų** (<...> *kai tu dainuoji chore, tu turi prisitaikyti, kad bendras rezultatas gautųsi geras <...>; Tu negali išsišokti arba negali išnykti*).

Subkategoriją, kad individualusis vokalinis ugdymas yra mažiau pastangų reikalaujanti veikla, patvirtina ir kitų mokslininkų tyrimų rezultatai (Gage, Berliner, 1994), atskleidę, kad grupinis darbas dažnai yra lydimas *socialinio dykinėjimo* (žr. 1.3.1 skyrių) ir *deindividualizacijos*, t. y. atsakomybės ir savikontrolės jausmų mažėjimo (ten pat, p. 646–647).

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad individualusis vokalinis ugdymas jiems svarbus dėl asmeninės ir profesinės reikšmės, jie įžvelgė ir vokalinio ugdymo svarbą mokiniams muzikos pamokoje. Būsimieji muzikos mokytojai individualiojo vokalinio ugdymo asmeninę reikšmę siejo su teigiamų emocijų (malonumo) skatinimu, saviraiškos ir relaksacinėmis funkcijomis, o išlavintas balsas jiems atrodė svarbi įvaizdžio dalis. Individualiojo vokalinio ugdymo profesinę reikšmę būsimieji muzikos mokytojai siejo su savo vokalinių gebėjimų demonstravimu ir gebėjimų vertinti kitų vokalinę raišką plėtra, gebėjimo motyvuoti mokinius ugdymu, taip pat teigiamo mokinių požiūrio į mokytoją iniciacija, t. y. išlavinti mokytojo vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai buvo susieti su teigiamo mokinių požiūrio į mokytoją ir pagarbos jam formavimusi. Būsimųjų muzikos mokytojų teiginiai atskleidė vokalinio ugdymo multifunkcionalumą: jis svarbus mokiniams, nes atlieka teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo funkciją, yra relaksacinė, veiklos įvairinimo priemonė ir saviraiškos būdas. Ugdymo procese vokalinis ugdymas gali tapti integracine priemone, susiejant atskirus muzikinio ugdymo komponentus – teorines žinias ir praktiką, taip pat alternatyvia muzikinio ugdymo priemone, pakeičiant kai kuriuos iš komponentų, ypač teorinių muzikinių žinių reprodukovimą. Taip pat pabrėžta, kad vokalinis ugdymas yra ir muzikinio ugdymo procesą facilituojanti priemonė, leidžianti mokiniams lengviau nei klausant instrumento ar muzikinio įrašo suvokti muzikinio garso aukštį, melodijos struktūrą ir kt. Tiriamieji, kalbėdami apie individualiojo vokalinio ugdymo asmeninę ir profesinę reikšmę, akcentavo ir fizinį, ir psichinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektus, o aptardami mokinių vokalinį ugdymą koncentravosi tik į psichinį aspektą. Būsimieji muzikos mokytojai, nurodydami individualiojo vokalinio ugdymo ir raiškos skirtumus nuo chorinio vokalinio ugdymo ir raiškos, teigė, kad individualusis vokalinis

ugdymas ir raiška pirmiausia yra savo galimybių suvokimas ir priemonė bei vokalinio ugdymo ištakos. Analizuojant tiriamųjų išsakytus teiginius interviu metu apie mokinių vokalinį ugdymą ir individualiojo vokalinio ugdymo asmeninę reikšmę jiems patiems, pastebėta, kad informantai akcentavo vokalinio ugdymo teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo funkciją, jo tapsmą relaksacine, veiklos įvairinimo priemone ir saviraiškos būdu. Kadangi ir grupinės diskusijos metu buvo pabrėžta vokalinio ugdymo kaip teigiamų emocijų (malonumo) skatinimo ir saviraiškos reikšmė, galima teigti, kad tai ypač svarbios individualiojo vokalinio ugdymo funkcijos.

3.4.1. Individualiojo vokalinio ugdymo metu tobulinami gebėjimai ir įgūdžiai

Tyrimo metu būsimoji muzikos mokytojai išreiškė savo požiūrį, kokie būsimojo muzikos mokytojo gebėjimai ir įgūdžiai labiausiai ugdomi individualiojo vokalinio ugdymo procese.

Grupinės diskusijos (I tyrimo dalyvių grupė) dalyviai pateikė daug patvirtinančių teiginių, kad jų nuomone individualiojo vokalinio ugdymo procese ugdomi **psichinės savireguliacijos** gebėjimai ir įgūdžiai (*Teikia drąsos; Padeda atsikratyti kompleksų ir tu esi laisvesnis – vėlgi laisvė. Suteikia sparnus; Jei nebijai, tai gali užrėkti ką nors su nuomone tvirta. Kai tu nebijai savęs reikšti scenoje, tai tu nebijai savęs reikšti ir gyvenime; Scenos baimės naikinimas*). Interviu metu (žr. 24 lentelę) taip pat gauti gausūs (N = 16) būsimųjų muzikos mokytojų pasisakymai, kurie atskleidžia tą patį reiškinių – psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių plėtrą bei aprėpia du skirtingus pasireiškimo būdus – **psichinės savireguliacijos kaip pasitikėjimo savimi** gebėjimų ir įgūdžių skatinimą individualiojo vokalinio ugdymo metu (*Muzikalumą, įsijautimą kartais stabdo nepasitikėjimas savimi. <...> Tai [pasitikėjimą savimi – aut. pastaba] gali išugdyti vokalo paskaitos; Nes vis tiek tai yra tavo balsas ir tu turi įsidainuoti, tai skatina pasitikėjimą savimi, drąsą. Išdrįsimą save parodyti <...>*) ir **psichinės savireguliacijos kaip scenos nerimo ir baimės mažinimo** gebėjimų ir įgūdžių lavinimą (*Kaip teigiamas dalykas iš vokalo, kad yra galimybė, kad tavęs pasiklausytų ne tik dėstytojas, bet ir kiti žmonės. Teigiamas dalykas būtų tas, kad tu gali susidoroti su tuo jauduliu, kuris yra tavyje; Lyginant nuo pirmo kurso, tai dabar esu atsipalaidavusi paskaitose. Pirmam kurse būdavo labai nedrąsu, kad vienai reikės dainuoti <...>*). Studentai ypač pabrėžė **pasitikėjimo savimi** reikšmę muzikos mokytojo profesinėje veikloje (*Pasitikėjimas savimi labai svarbus muzikos mokytojui,*

**Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualiojo vokalinio
ugdymo metu ugdomus gebėjimus ir įgūdžius**

Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai ugdomi IVU procese (psichinis aspektas)	Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai (pasitikėjimo savimi skatinimas ir scenos nerimo, baimės mažinimas)	16
		Kūrybingumo gebėjimai ir įgūdžiai	10
		Lyderystės gebėjimai ir įgūdžiai	3
		Nuolatinio mokymosi gebėjimai ir įgūdžiai	7
		Savarankiškumo gebėjimai ir įgūdžiai	6
		Atkaklumo / tikslo siekimo gebėjimai ir įgūdžiai	5
		Įtaigumo gebėjimai ir įgūdžiai	6
		Iniciatyvumo gebėjimai ir įgūdžiai	2
		Emocionalumo raiškos gebėjimai ir įgūdžiai	1
2.	Asmenybės pokyčiai IVU procese	Motyvacija išplėsti muzikinį akiratį	2
		Įpročių ir interesų kaita	2
3.	IVU nauda muzikinio ugdymo procesui	Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai (pasitikėjimo savimi skatinimas)	3

nes jis turi parodyti, kad yra viršesnis už tuos mokinius, ir kad jie jo klausytų <...>, jeigu tu nepasitiki savimi, tai juoksis tie patys vaikai; Jeigu tu galbūt gali būti viduje drovus <...>, bet tu turi bent jau suvaidinti, kad tu pasitiki savimi, kad tu žinai. <...> Jeigu tu padarei kažkokią klaidą tu turi apsukriai pasakyti kažką prieštaringo, <...> protingai išsisukti, kad vaikas vis tiek galvotų, kad tu pasitikintis savimi, kad tu žinai, kad tavimi irgi pasitikėtų. Nes jeigu tu pati nepasitikėsi, tai vaikas galvos: „Kas čia per...?“ <...> Kaip gali mokytojas sakyti: „Gal“). Taigi ir grupinės diskusijos, ir interviu dalyviai ypač akcentavo, kad **psichinės savireguliacijos** gebėjimai ir įgūdžiai yra ugdomi individualiojo vokalinio ugdymo metu, taip pat nurodė, kad šie gebėjimai ir įgūdžiai yra svarbūs muzikos mokytojo veikloje.

Informantų teiginiai atskleidė ir artimų pasitikėjimui savimi **lyderystės** gebėjimų bei įgūdžių plėtrą individualiojo vokalinio ugdymo metu (*Vis tiek, kai tu stovi ant scenos, tu turi būti lyderis, nes jei tu nebūsi lyderis – tai tavęs niekas neklausys. Tu turi*

būti pavyzdys, į kurį kiti turėtų žiūrėti ir kuriuo turėtų remtis. Tai mano nuomonė – dainavimas skatina lyderio savybes; <...> jeigu tu pats jauti, kad tu gerai dainuoji, tu jauti, tau kiti pasako, tai tu, aišku, jautiesi kažkoks lyderis tarp visų) ir šių gebėjimų bei įgūdžių reikšmingumą muzikos mokytojo profesinėje veikloje (<...> jeigu jis dirba bendrojo lavinimo mokykloje su trisdešimčia mokinių, jeigu nebus lyderis, nepasitiks savimi – nebus klasės, nebus branduolio. <...> tu turi suderinti valdžią su draugyste, bet tos ribos neperžengti jokių būdu; Mokiniai klasėje turi matyti lyderį, jeigu lyderio nėra, tai klasėje bus chaosas <...>. Tada vaikai turi paskui ką sekti, autoritetą turėtų turėti). Lyderystės gebėjimų bei įgūdžių plėtros individualiojo vokalinio ugdymo procese subkategorija išryškėjo ir grupinės diskusijos metu (Pagalvokite, kad ir smėlio dėžėje, tas, kuris garsiau rėkia, jis valdo žaidimą. Vaikystėje. Net nekyla abejonės; Norisi, kad kiti išgirstų, ir tai pradėti inicijuoti).

Kaip reikšmingą individualiojo vokalinio ugdymo rezultatą – **kūrybingumo** gebėjimų ir įgūdžių plėtrą – buvo įvardiję grupinės diskusijos dalyviai (Kai pats dainuoji, tai turi kažkaip perteikti, vis tiek gaunasi kūrybiškumas. <...> tiek dramaturginiai principai – kur daryti tą kulminaciją, kur ten atomazgas, jau kitaip per savo tuos raumenis perteiki, per savo išgyvenimus negu grodamas gitara ar fortepijonu. Vis tiek ten daugiau ar mažiau parašyti tie dinaminiai ženklai, o čia tavo kaip kūrėjo indėlis; Gaunasi kiekvieno skirtinga improvizacija – kūrybiškumas).

Interviu metu tiriamieji taip pat nurodė (žr. 24 lentelę), kad egzistuoja sąsajos tarp individualiojo vokalinio ugdymo ir **kūrybingumo** (<...> kūrybiškumui, artistiškamui taip pat turi įtakos, nes kai tu dainuoji, tu turi ne tik balsu tai parodyti. Turi ir veido mimika tai išreikšti, ir judesiais; <...> dainavimas yra ne tik šiaip dainavimas, atlikimas to kūrinio <...>, tu pats turi pagalvoti apie tai, ką jis tau reiškia – tas kūrinys, ir kaip tu jį nori sudainuoti, tos pamokos paskatina kūrybiškumą <...>). Informantai detalizavo ir atskleidė įvairius šio gebėjimo aspektus – kūrybingumas kaip saviraiška, asmens individualumo puoselėjimas (<...> tai tas pats kūrybingumas, kai tu gali dainą dainuoti bet kažkokiu laisvesniu stiliumi. Suimprovizuoji – tai čia jau yra labai didelė saviraiška, jau tiesiog pagal save viską atlieki; Vienas dainuoja vienaip, kitas dainuoja kitaip, o trečias dainuoja kaip niekas kitas nedainuoja, tai jau skatina individualumą), kūrybingumas, kaip gebėjimas išvengti probleminės situacijos (Ar neatsimeni, kokia nata, ar kažką, tiesiog kūrybiškai pradėti galvoti, ką galėtum sugalvoti, tiesiog nepasimeti, ir tas irgi reikalinga, žodžius, pvz., pamiršti dainoje, tu greitai sumąstai, sugalvoji). Studentai akcentavo kūrybiškumo reikšmę muzikos mokytojams (Kūrybiškumas be galo svarbu, man atrodo, nes nekūrybiškas žmogus sunkiai padarys patrauklią, vaikui prieinamą pamoką, tokią įdomią pamoką, ne tokią paprastą, kur ten teorija. Daug

tokių muzikos mokytojų, kur padainuoja kažką, kur nėra ugdomas vaikų sugebėjimas pajauti muziką, pamilti muziką. <...> Jei tu vadovausiesi muzikalumu, kūrybiškumu ir tu žinosi, ko nori pasiekti <...>). Taigi ir grupinės diskusijos, ir interviu dalyviai pabrėžė, kad **kūrybingumo** gebėjimai ir įgūdžiai yra ugdomi individualiojo vokalinio ugdymo metu, ši subkategorija pagal pagrindžiančių teiginių gausumą tapo antrąja pagal svarbą.

Būsimieji muzikos mokytojai išskyrė ir **nuolatinio mokymosi** gebėjimus bei įgūdžius (<...> jam reikia pasiruošti <...>, siekiant gerai susidainuoti reikia papildomų padainavimų; <...> vokalas čia ne ta sritis, kur galėtum iškalsti, sistemingas darbas turi būti visur), grupinėje diskusijoje ši subkategorija taip pat kartojosi (dėstytoja užvedė, parodė kaip, pagrindą davė, o dabar nuo kiekvieno iš mūsų atskirai priklauso, kaip mes elgsimės, ar tobulinsimės dainuodami, ar ne; Yra toks noras, nesinori nustoti tobulinti savo vokalo įgūdžių, niekada gyvenime nesinorės nukirsti; Daug daugiau iš mūsų nori po šių paskaitų daryti kažką su vokalu, nei prieš jas; Jei tobulintume visi savo vokaličius įgūdžius visus keturis metus, tada tikrai būtų tas rezultatas).

Interviu metu minėti **tikslo siekimo / atkaklumo** gebėjimai ir įgūdžiai, kurie skatinimi individualiojo vokalinio ugdymo metu (Nes tas tikslo siekimas tai visada yra dainavimas, nes be tikslo siekimo nieko nebūtų, nei žodžių dainos, nei pačių natų, jis visada yra <...>; <...> eini į pamoką, pastoviai dainuoji, namuose kažką pastoviai bandai, o jeigu nėra tikslo – tai taip ir plaukioji iš vieno pusmečio į kitą), taip pat **įtaigumo** gebėjimų ir įgūdžių plėtra (<...> tarp įgūdžių atsiranda ir įtaigumo. Vis tiek norėdamas perteikti mintį, tu turi kažką daryti ne tik su balsu, su veido mimika; Manau, kad turi, pvz., atlikimo metu, klausytoją įtikinti, sudominti tuo savo kūrinium, kad jis patikėtų <...>), pabrėžta ir šių gebėjimų bei įgūdžių svarba muzikos pamokoje (<...> mokytojai labai svarbi įtaiga, labai. Jis vis tiek turi sugebėti mokiniui įrodyti, jog tai yra svarbu, tai yra reikalinga. Turi labai tai įtaigiai pateikti, nes jeigu paskaitys iš lapo, iš interneto – čia turi skambėti taip ar ten kažkaip kitaip, tai irgi nieko iš to nebus <...>).

Individualusis vokalinis ugdymas informantams atrodė svarbus ir **savarankiškumo** gebėjimams bei įgūdžiams ugdyti (Visa ta sceninė patirtis duoda savarankiškumo <...>; Kas man padėjo – užklasinė veikla, kaip atskiras darbas su savo dainavimu, su savo balsu. Tas savarankiškas darbas), buvo paminėtas **iniciatyvumo** gebėjimų ir įgūdžių skatinimas individualiojo vokalinio ugdymo procese (<...> vis tiek tu turi rodyti kažkokią iniciatyvą, <...> jeigu rodai savo norą daugiau užsikrauti ar kažkokių kūrinių atsinešti; <...> pasiimi vieną dainą, išmoksti. Aha! Tau patiko. Tada tu nori kitos dainos, ir tai nejučia visa tai gaunasi. Iniciatyvumas – jis netgi išsivysto per dainavimo procesą).

Tiriamieji, dalyvavę grupinėje diskusijoje, buvo išskyrę ir **emocionalumo raiškos** gebėjimų bei įgūdžių tobulėjimą (*Jei esi tą dieną piktas, gali piktai padainuoti, jei esi liūdnas, gali liūdnai padainuoti; Turi įtakos emocionalumui; O šiaip su tom emocijomis – negalima labai nuklysti nuo pačios muzikos; <...> kaip tas emocijas reikšti teisingai per savo kūrinį, nes emocijų gali būti daug ir skirtingų, o tau reikia kažkurią paryškinti tam vaidmeniui, tam kūriniiui. Kai kurias reikia slėpti*), interviu metu jie nebuvo išskirti.

Informantai interviu metu pažymėjo kitus **asmenybės pokyčius** individualiojo vokalinio ugdymo procese – **motyvacijos išplėsti muzikinį akiratį** atsiradimą (*Ir man dėl to vokalas yra labai svarbus – tie patys stiliai, vokalo atlikimas, man labai įdomu, įdomu išmokyti kažką naujo*) bei **įpročių ir interesų kaitos skatinimą** (*Yra žmonių, kurie klauso muzikos tam tikrą stilių, ir jie pradeda keistis, keisti savo įpročius ir iš tikrųjų tikrai daro didelę įtaką. Tas pats rokas, tai žmonės yra visai kitokie, negu klausantys klasikinės muzikos. Kaip mokytojas, kuris, pvz., klasikinę muziką siūlo paklausti mokiniams ar daugiau pasidomėti, tą pačią temą išmokyti groti. Jeigu pradeda pats moksleivis domėtis, jis pradeda keistis, nes muzika daro tikrai didelę įtaką; <...> tas labai svarbu įsijausti ir suprasti muziką, ką tu dainuoji, apie ką, ir tai keičia žmogų*).

Apibendrinant grupinės diskusijos ir interviu metu gautus būsimųjų muzikos mokytojų pasisakymus, galima pastebėti, kad, būsimųjų muzikos mokytojų nuomone, individualiojo vokalinio ugdymo metu labiausiai ugdomi psichinės savireguliacijos (pasitikėjimo savimi skatinimas ir scenos nerimo, baimės mažinimas), kūrybingumo ir nuolatinio mokymosi gebėjimai ir įgūdžiai, taip pat savarankiškumo, atkaklumo / tikslo siekimo, įtaigumo gebėjimai bei įgūdžiai. Šią nuomonę, lyginant su dirbančių muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų nuomone, išsakytą apkausos metu (žr. 3.1 skyrių), pastebėta, kad buvo akcentuoti tie patys – psichinės savireguliacijos, atkaklumo / tikslo siekimo, kūrybingumo, savarankiškumo ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai. Emocionalumo raiškos gebėjimai ir įgūdžiai, įvardyti apkausos metu (kiekybinis tyrimas), paminėti tik grupinės diskusijos metu.

3.4.2. Individualiojo vokalinio ugdymo turinio ir ugdymo technologijų vertinimas

Interviu metu būsimieji muzikos mokytojai reiškė ir savo požiūrį, atspindintį jų, kaip individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dalyvių, patirtį. Jų pasisakymus galima sugrupuoti į 15 subkategorijų, kurios pagal prasmę sujungtos į 5 kategorijas

(žr. 25 lentelę), apibūdinančias svarbiausius individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų aspektus.

25 lentelė

**Individualiojo vokalinio ugdymo metodų, susijusių su grupine
ugdymo forma, vertinimas**

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis (grupinio ugdymo forma)	Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai (sceninio nerimo bei baimės mažinimas ir pasitikėjimo savimi skatinimas)	12
		Dalykinio vertinimo atžvilgiu gebėjimai ir įgūdžiai	4
		Teigiamos konkurencijos skatinimas	3
2.	Prasidainavimo vedimas kolegai (porinio ugdymo forma)	Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	4
		Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai	4
3.	Duetų dainavimas (porinio ugdymo forma)	Bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai ir gebėjimai	13
		Grįžtamojo ryšio poreikio tenkinimas	2
		Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai (sceninio nerimo ir baimės mažinimas)	3
		Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	2
		Darbštumo skatinimas	1
4.	Aktyvaus klausymo metodas (grupinio ugdymo forma)	Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	6
		Savęs pažinimo skatinimas	1
5.	Taktilinis metodas (porinio ugdymo forma)	Balso energetinės sistemos gebėjimai ir įgūdžiai	3
		Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ir įgūdžiai	2
		Teigiamos konkurencijos skatinimas	2

Informantams aptarus *Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelį* (MMKMT modelis) (žr. 1.3.4. skyrių), kuriam būdingas grupinio ugdymo formos ir mokymosi bendradarbiaujant metodo sintezė, jų pastebėjimai buvo sugrupuoti

į 3 prasmines subkategorijas. Tiriamieji akcentavo (formuojant subkategoriją buvo surinkta 3–4 kartus daugiau pagrindžiančių teiginių nei formuojant kitas subkategorijas), kad MMKMT modelis buvo labai svarbus **psichinės savireguliacijos** gebėjimų ir įgūdžių plėtrai, kuri vyko dviem kryptimis – sceninio nerimo bei baimės mažinimo (*Vis tiek yra tas drebuliukas <...>; Iš pradžių labai sunkiai, nes vis tiek tas nenorėjimas, kad kitas išgirstų labai buvo. Paskui tu įpranti, nes žinai, kad kitaip nebus ir tada prisipratini prie kitų žmonių dainuoti; Čia kaip ir pasiruošimas prieš didįjį koncertą, tai labai gerai <...>*) bei pasitikėjimo savimi skatinimo (*<...> tie mini koncertukai, kaip aš įvardinsiu, jie skatina pasitikėjimą savimi ir ruošimsi iš anksto; Tu matai, kaip tave vertina, kaip į tave žiūri, ir antrą kartą tu jau drąsiau jautiesi, arba net paskatina kiti: „Oi buvo labai gerai, buvo gražu“*).

Informantai išskyrė ir **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių plėtrą savo ir kitų atžvilgiu (*<...> gali palyginti, kas kaip dainuoja, kas kokį repertuarą pasirinko, kas ką kaip atlieka, kokias klaidas daro; Prieš grupiokus dainuoti tas pats, nors kaip tas pats? Tu vis tiek daugiau susimąstai, kai kažkas yra. Labai bijoti, tai ne*). Taip pat MMKMT modelis buvo įvertintas kaip galimybė skatinti **teigiamą konkurenciją** (*<...> kai auditorijoje buvo keletas žmonių – sunkiai šitą išgyvenau, bet, mano nuomone, sveika. Ar tai konkurencija, ar kažkas panašaus, bet vis tiek išgirsti, kaip kiti dainuoja, ir pagalvoji: „Aha, aš nenoriu pasirodyti blogiau“; <...> paskaitai gali ruoštis, bet šitie koncertukai – tu negali pasirodyti taip, kad kitas sakys: „Ai, čia šita...“*).

Kitą metodą – **prasidainavimo vedimą kolegai (porinio ugdymo forma)** būsimieji muzikos mokytojai pagrindė šiek tiek mažesniu teiginių skaičiumi, tačiau vėl buvo pabrėžti muzikos mokytojui itin reikšmingi gebėjimai ir įgūdžiai. Darbas porose, kai būdavo atliekami balso aparato apšilimo pratimai su kolega, studentų vertinimu, labiausiai siejosi su **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių tobulinimu (*<...> mokomės tokiu metodu, kad pastebėtume tas klaidas. Ne vien tikrai žiūrėti į klaviatūrą ir kokią funkciją spaudi, bet pastebėti ir kitą žmogų, kuris dainuoja, kaip jis tai daro; <...> tu stebi, kaip kitas atlieka, tiek tuos visus įšilimo pratimus visokius, tiek kūrinį, tu stebi, kaip jis tą atlieka, tą ... ir tu gali palyginti*), taip pat **bendravimo ir bendradarbiavimo** gebėjimų ir įgūdžių skatinimu (*Iš tikrųjų yra gerai, kai kitas žmogus nori tau padėti, kad tau būtų geriau, tas bendradarbiavimas tikrai reikalingas. Ir mūsų kurse taip buvo, kad kartais, kai prasidainuojam, padeda tuos prasidainavimo pratimus <...>; Kai tu dirbi su kitu žmogumi, kad ir tas prasidainavimo pratimų vedimas yra naudingas dalykas; Ir tiesiog vienas kitam patarimus duodame... gali jau pakomentuoti, ką tu matai*).

Dar vienas metodas, kuris savo esme susijęs su grupinio ugdymo forma, buvo pri skirtas kategorijai **duetų dainavimas (porinio ugdymo forma)**. Tiriamieji čia labiausiai

(šiai subkategorijai buvo priskirta 4–6 kartus daugiau pagrindžiančių teiginių nei kitoms subkategorijoms) išvėlgė **bendravimo ir bendradarbiavimo** įgūdžių ir gebėjimų ugdymą (<...> *dainuojant bendrauji su visais, kas kartais nepavyksta realybėje. Kitaip net nesinori su kai kuriais bendrauti; Dainuoti ansambliuose man patinka, nes čia yra smagu, nes tu ir bendrauji. <...> nors mes jau buvome pažįstami, čia padainuoji, oho, čia jau geresni pažįstami! Kaip bendras darbas labai žmones jungia*). Taip pat informantai akcentavo **psichinės savireguliacijos** gebėjimų ir įgūdžių plėtrą (*Arba duetuose, kai dainavome, tai irgi drąsiau, net kai padainuoji kažkurią vietą vienas, tai vis tiek žinai, kad įsijungs kitas žmogus, ir tau kažkaip nuslėgsta, ir tu vėl galėsi iš naujo; Daug duoda, kad aš niekada solo nedainavau, ir man labai baisu. Man su kolektyvu, ar duetu nėra taip baisu dainuoti*). Buvo paminėtas ir **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių lavinimas (*Kai jūs sakote pastabas man, aš galėčiau priimti tik man būdingas – išsižiojimo, kvėpavimo problemas ir aš žinočiau tikrai jas, o <...> aš pamatau, kad žmogus gali turėti ir tokių, ir tokių problemų*), **grįžamojo ryšio poreikio tenkinimas** (*Nes vis tiek, kai kitas klauso, tu matai jo reakciją, kaip jis reaguoja, į tavo dainavimą. Kartais po to pasako pastabą, tada į ją atkreipi dėmesį*) ir **darbštumo skatinimas** (*Arba kai duetus dainuojam, tu darbo įdėjai tiek, kiek jo turėjo būti įdėta, tai dėl to yra drąsiau*).

Buvo vertintas ir **aktyvaus klausymo metodas**. Tiriamųjų pasisakymai atskleidė, kad jis labiausiai aktyvina **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių lavinimą (*Tai tiems žmonėms tikrai yra nauda, ir aš nieko prieš, kad ateitų ir manęs pasiklaustų. Nes tiek man būna naudos, tiek jiems būna naudos. Abipusė nauda gaunasi*), taip pat skatina **savęs pažinimą** (*Nes, kaip sakiau, jeigu tu vienas ateisi į tas savo paskaitas, nuo visų atsiribosi: „Oi, aš čia vienas darysiu, su kitais nesidalinsiu savo patirtimi!“ Nemanau, kad iš to kažkas gera gali būti, nes... tiesiog sau visada gali atrodyti tobulas*). **Taktilinį metodą (porinio ugdymo forma)** tyrimo dalyviai labiausiai siejo su individualiojo vokalinio ugdymo fiziniu aspektu, t. y. **balso energetinės sistemos** gebėjimų ir įgūdžių plėtra (*Kartais net pati jauti tą, kad čia kažkas turėtų prilaikyti, ir tu kvėpuoji tenai, kur reikia; <...> kažkiek streso yra, nesi pratęs, kad tave tikrintų ir pan., bet, kita vertus, kai tu jauti tą stresiuką, tai tu vis prisimeni, kad reikia, reikia, reikia*), **teigiamos konkurencijos** atsiradimu (*Kai tu dainuoji, o jūs pasakote: „Eik, palaikyk.“ Tai nesinori vis tiek būti žemiau, tai iš karto kvėpuoji*) ir **bendravimo bei bendradarbiavimo** gebėjimais ir įgūdžiais (*O taip tai vis tiek tai yra tavo kolega, tavo pažįstamas, tai dėl to viskas gerai*).

Kai kurias interviu metu dalyvių išsakytas mintis buvo galima suskirstyti į dvi kategorijas (žr. 26 lentelę). Tai metodai, susiję su tiesioginiu poveikiu (žr. 1.3.4 skyrių) – **izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas** ir **minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas**.

**Būsimųjų muzikos mokytojų vertinimai tiesioginio poveikio
pratimų metodų atžvilgiu**

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas	Balso energetinės sistemos gebėjimai ir įgūdžiai	9
		Dėmesio koncentracijos skatinimas	3
		Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	3
2.	Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas	Balso charakteristikų kitimas	3
		Tikslo siekimo / atkaklumo gebėjimai ir įgūdžiai	2

Nors šie metodai susiję su labai asmeniškais ir sunkiai verbaliai išreiškiamais pojūčiais, tiriamieji bandė nusakyti, kaip juos vertina, ir pirmiausia pabrėžė, kad, jų nuomone, **izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas** tiesiogiai plėtoja **balso energetinės sistemos** įvaldymo gebėjimus ir įgūdžius (*<...> man atrodo nauda jau yra, jei aš galiu gaidas ilgesnes ištempti; Nes tikrai, kai pradėdi kvėpuoti taisyklingai ir balsas visiškai kitaip skamba, matosi ta prasmė*), taip pat buvo išvelgusių gebėjimų ir įgūdžių tobulėjimą psichiniu aspektu – **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių (*Tikrai stengiausi, nes norėjau pati per save pajusti, kaip po to kitam žmogui galima*), taip pat **dėmesio koncentracijos skatinimą** (*Kai tu susikoncentruoji ties visu tuo atlikimu, ties įkvėpimu tas ir gaunasi; <...> reikia vis tiek susikoncentruoti į tai, reikia būtent galvoti apie tą įkvėpimą ir tada tu įkvėpi ir visai kitaip viskas gaunasi*). Apie izoliuotų kvėpavimo pratimų metodo teikiamą naudą buvo pasisakiusiųjų ir grupinėje diskusijoje bei tai siejusių su **balso energetinės sistemos** gebėjimų ir įgūdžių ugdymu (*Dainuodavau, kaip aš norėdavau, apie kvėpavimą aš iš viso negalvodavau, kas vieną taktą... atrodydavau, kaip prabėgusi kilometrą. O dabar vis tiek, įgavau patirties, žinių, gebėjimų*).

Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas informantų taip pat sietas ir su psichiniu, ir su fiziniu aspektais, t. y. su **balso charakteristikų kitimu** (*Dariau ir tikrai yra naudos, nes kaip tu gomurį „pastatai“, nežinau, kaip pasakyti, yra visai kitas skambėjimas tiek to pačio balso, nes apvalesnis ir gražesnis garsas <...>; Tai tas tikrai, visai kitokia būna garso kokybė, yra tas gomurio pastatymas*) bei **tikslo siekimo / atkaklumo** gebėjimais ir įgūdžiais (*<...> jeigu tu darai, atlieki, tu matai, kad rezultatas kažkoks yra. Tai čia irgi labai svarbu, galbūt persilaužti ir bandyti daryti, ir pamatyti, kad gali pavykti kažką patobulinti*).

Analizuojant tyrimo rezultatus, paaiškėjo, kad šios dvi paskutinės kategorijos buvo labiausiai susijusios su individualiojo vokalinio ugdymo fiziniu aspektu, o tyrimo dalyviai konkrečiai kalbėjo būtent apie vokalinio garso kokybę ir atlikimo kokybę, išvengdami gilinimosi į psichinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektą. Kadangi tiriamieji pasisakė, besibaigiant individualiojo vokalinio ugdymo ciklui, jų teiginiai rodo nusistovėjusį požiūrį ir akivaizdžiai turi ryšį su apklausos tyrimo duomenimis (žr. 3.2 skyrių), kurie fiksavo būsimųjų muzikos mokytojų požiūrio į individualųjį vokalinį ugdymą dinamiką, kai nuo fizinio aspekto akcentavimo pereinama prie psichinio. Analizuodami metodus informantai labiausiai savo dėmesį kreipė į psichinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektą.

Tyrimo dalyviai vertino ir kitus individualiojo vokalinio ugdymo komponentus – vokalinį repertuarą, viešus pasirodymus, savikontrolės technologijas ir priemones. Grupinėje diskusijoje **muzikinis edukacinis projektas** informantų buvo susietas su **psichinės savireguliacijos gebėjimais ir įgūdžiais** (*Ypač kai atsiskaitymai koncerto forma, tai ypač ugdo... [pasitikėjimą savimi – aut. pastaba]; Kartais pasidaro gerai tik po koncerto, kartais neišeina kažką daryti viename ar kitame kūrinyje, ir koncertas yra ta vieta, kur dešimtgiubai labiau kaupiasi patirtis. Ir tik po koncerto staiga tu pamatai, kad tau dar geriau*) bei **savęs pažinimo skatinimu** (*Įdomu save išbandyti, kaip tu jausiesi tokio pobūdžio atsiskaitymo metu*).

Interviu dalyviai, kalbėdami apie muzikinį edukacinį projektą (žr. 27 lentelę) išsakė teiginius, kurie buvo sugrupuoti į 5 subkategorijas.

Šios kategorijos aprėpia **pozityvios emocinės būsenos skatinimą** (*Vien tik tas žodis egzaminas, jau sukelia baimę. Ir kažkokį stresą: „Kas čia bus, ar išlaikysiu, ar ne išlaikysiu?“ Tada užsiciklini ant žodžio egzaminas. O kai yra projektas, tu ruošiesi kaip koncertui, kaip į šventę; <...> tas pats žodis egzaminas turi šiek tiek to neigiamo tokio, tai lengviau yra traktuoti, kai tai įvardijama kaip kažkoks projektas*), **viešo įvertinimo poreikį** (*Man tokia atsiskaitymo forma net labiau patinka negu šiaip klasėje <...>. Man tai smagu, nes vis tiek tada ir publika yra didesnė. Yra kažkoks tas toks jau: „Va, čia jau yra koncertas“, ne šiaip atsiskaitymas. Man tai smagiau; Ta galimybė parodyti, tai ką tu darai, yra labai svarbu*). Buvo pabrėžti **atkaklumo / tikslo siekimo, psichinės savireguliacijos** (*Bet vis tiek turi kovoti su ta baimė, vis tiek jeigu bus po to mokytojas, tai tų mokinių bus visokių, tų mokinių tėvai. Jeigu tu bijosi, tai į tave taip ir žiūrės*), **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių (*Tu matai, ką jie daro, tu pastebi, ką jie blogai daro, ar ten gomurio „pastatymas“ ne toks buvo iš jaudulio, gal jis ir moka. Tai tikrai yra naudos, pačiam žmogui yra, tas stebėjimas tikrai duoda naudos*) plėtra. Pati gausiausia pagal teiginius buvo subkategorija, susijusi su teigiamos emocinės būsenos palaikymu.

27 lentelė

**Metodų ir priemonių, naudojamų individualių vokalių
užsiėmimų metu, vertinimas**

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
1.	Muzikinis edukacinis projektas	Pozityvios emocinės būsenos skatinimas	4
		Viešo įvertinimo poreikis	2
		Atkaklumo / tikslo siekimo gebėjimai ir įgūdžiai	2
		Psichinės savireguliacijos gebėjimai ir įgūdžiai	1
		Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	1
2.	Laisvas repertuaro pasirinkimas	Motyvacijos skatinimas	11
		Pozityvios emocinės būsenos skatinimas	2
		Individualių poreikių paisymas	2
3.	Išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonės	Savęs pažinimo skatinimas	5
		Psichinė savireguliacija: pratinimasis prie sceninio nerimo ir baimės, jų įveikimas	2
		Dalykinio vertinimo gebėjimai ir įgūdžiai	1
4.	Emocinis užsiėmimo fonas	Pozityvios emocinės būsenos skatinimas	4
		Motyvacijos skatinimas	1

Išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonės informantų dažniausiai buvo suvokiamos kaip **savęs pažinimo skatinimo** (tai buvo išryškinta ir grupinės diskusijos rezultatų analizės metu (*Veiksminga, nes filmuojamas rezultatas, ir tu gali matyti save iš šono, ir tai yra tau didelė pamoka*), **psichinės savireguliacijos** gebėjimų ir įgūdžių plėtojimo įrankis (*Tu matai, ką tu blogai darai iš tikrųjų arba ką gerai darai, kaip tu iš šono atro dai, taip darydamas. Iš tikrųjų nauda yra, nes tu pasižiūri, ką tu blogai darai, ką gali išvengti; Man tai gerai būdavo pasižiūrėti, nes vis tiek pasižiūrėjęs tą įrašą, tai tu ir išsinagrinėji*). Tiriamieji interviu metu pažymėjo **dalykinio vertinimo** gebėjimų ir įgūdžių plėtrą, susietą su **išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonių naudojimu** (*Tu matai, ką ir kitas žmogus daro, jeigu, tarkim, yra duetas ir atliekamas kūrinys. Tu matai, ką vienas daro, ką kitas daro. Tu stengiesi išvengti, ką kitas partneris daro, ir*

išvengti ką aš blogai darau. Tas duoda naudos) bei psichinė savireguliacija (Kada tu prieš kamerą, yra kažkoks drebuliukas. Vis tiek tu kažkaip kitaip mąstai ir tos klaidos išlenda...).

Buvo pabrėžtas **emocinis užsiėmimo fonas**, kurį išsamiai atskleidė dvi subkategorijos – **motyvacijos skatinimas** ir **pozityvios emocinės būsenos palaikymas** (*Aš nebijau, nėra taip, kad aš bijočiau ateiti į vokalą. Kažkaip einu visada noriai; Pranašumai, tai tokio mūsų darbo, kad yra smagu, nėra jokio... jokios baimės ateiti į paskaitas, nes yra linksma. Netgi dabar patys sakom: „Oi, kaip smagu, kad penktadieniais tik vokalas!“; Man nebūtų nieko baisaus, kad būtų ir dar daugiau valandų to vokalo, man tai patiktų; <...> tas bendravimas, nėra tokio, kaip va, pvz., būtų dėstytojas, kažkur viršuje sėdi <...>. Nėra jokios baimės, ir smagu net lauki tos dienos, kada yra vokalas!“).* Grupinės diskusijos metu taip pat buvo paminėtas **motyvacijos skatinimas** ir **pozityvios emocinės būsenos palaikymas** bei jų tarpusavio ryšys (*Didesnis noras atsirado dainuoti, kaip paskatinimas kažkoks iš dėstytojos; Kai pasiseka, tada norisi [dainuoti – aut. pastaba]; Nedaug yra paskaitų, į kurias norisi ateiti. Net nekykla klausimas, kad neiti į paskaitą, tiesiog norisi ateiti; Po vokalo visada būna gera; <...> tiesiog smagu. Net nekalbant apie tai, kad reikia atsiskaityti ar kažką, tiesiog smagu ateiti. Tai manau, kad tai labai svarbus dalykas; Didesnis noras atsirado dainuoti, kaip paskatinimas kažkoks iš dėstytojos).*

Informantai, reiškdami savo nuomonę ir vertindami individualiojo vokalinio ugdymo procesą, minėjo ir ugdymo turinį, ypač **vokalinio repertuaro** sudarymo ypatumus, t. y. laisvą jo pasirinkimą. Labiausiai interviu dalyviai akcentavo su tuo susijusį **motyvacijos skatinimą** (*Iš tikrųjų tai yra labai gerai, nes kai tu dainuoji kūrinį, kuris tau labai patinka, ką tu nori, tai tu savaime ir stengiesi labiau; <...> kai patinka daina, tai kita motyvacija, ir man atrodo, kad gerai, kad laisviau, nes būtent motyvacija yra visai kitokia <...>).* Šiai subkategorijai priskirtini ir grupinės diskusijos pasisakymai (*Stimulas atsiranda, tas repertuaras laisvas, kažkaip atsiranda stimulus vidinis ir tu stengiesi; Kažkaip, kai gauni įdomią užduotį, galvoji, kad gali padaryti dar įdomesnę, pvz., iš to galima tą tą...).* Kitus informantų teiginius būtų galima susigrupuoti į subkategorijas, sietinas su **individualiųjų poreikių paisymu** (*Man atrodo, klasika yra skirta tiems, kurie save gali parodyti kaip tikri profesionalai. Akademijoje, pvz., bet tie žmonės, kurių vokaliniai sugebėjimai nėra pritaikyti klasikiniam dainavimui, arba nėra išlavintas vadinamas pastatytas balsas tai būtų per daug sunku) ir pozityvios emocinės būsenos palaikymu* (*Tas kūrinys galbūt yra artimesnis, galbūt iš seniau išgyventas daug kartų, perklaustyta, kažkas galbūt susiję su juo, su tuo kūrinium; Dėl to tau yra smagu dainuoti tą, kas tau patinka, ką tu pats išsirinkai, nes tu tikrai neimsi*

to, kas tau neįdomu, kas atsibodę ar kažkas tokio), paskutiniąją subkategoriją papildė mintys iš grupinės diskusijos (*Svarbu laisvė; Kai dainuojame, kas patinka – tada jėga!*).

Apibendrinant grupinės diskusijos ir interviu dalyvių pasisakymus, teigtina, kad, aptardami konkrečius individualiojo vokalinio ugdymo procese taikytus metodus, būsimieji muzikos mokytojai pabrėžė MMKMT modelio naudojimo naudą psichinės savireguliacijos gebėjimams ir įgūdžiams ugdyti. Prasidainavimo pratimų vedimo ir aktyvaus klausymo metodo – dalykinio vertinimo ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių plėtrai. Taktilinio metodo privalumai, tiriamųjų nuomone, pasireiškė balso energetinės sistemos gebėjimų ir įgūdžių ugdymu ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių, teigiamos konkurencijos skatinimu. Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas tiesiogiai plėtojo balso energetinės sistemos gebėjimus ir įgūdžius. Taip pat buvo informantų, išvelgusių gebėjimų ir įgūdžių lavinimą (psichiniu aspektu), t. y. dalykinio vertinimo gebėjimų ir įgūdžių plėtrą. Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas informantų taip pat sietas su abiem – psichiniu ir fiziniu aspektais, t. y. su balso charakteristikų kitimu bei tikslo siekimo / atkaklumo gebėjimais ir įgūdžiais. Itin didelis skaičius būsimųjų muzikos mokytojų akcentavo repertuaro įvairovės naudą, įtraukiant duetų dainavimą, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimams bei įgūdžiams skatinti, o suteiktą galimybę laisvai pasirinkti vokalinį repertuarą didelė dalis informantų siejo su motyvacijos plėtra. Muzikinio edukacinio projekto, kaip vienos iš viešo pasirodymo formos, individualiojo vokalinio ugdymo procese naudojimą tiriamieji dalyviai labiausiai įvertino kaip teigiamos emocinės būsenos palaikymo priemonę bei pabrėžė jo nuolatinio mokymosi svarbą atkaklumo gebėjimams tobulinti, taip pat besimokančiojo viešo įvertinimo poreikiui patenkinti. Išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonių naudojimas buvo įvertintas kaip savęs pažinimo būdas.

3.5. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo proceso kaita

Tiriamieji buvo prašomi išsakyti jų išvelgiamus individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu atsirandančius trūkumus, siekiant optimaliausio *Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizaino*, atskleidžiant strateginių komponentų stiprybes ir silpnybes. Kiekviena įžvalga ir pastebėjimas buvo ypač vertingi ir svarbūs, nes leido atskirai išskirti individualiojo vokalinio ugdymo proceso problemines sritis, daryti pakeitimus ir tobulinti užsiėmimų struktūrą bei turinį.

Būsimųjų muzikos mokytojų teikiamus pasiūlymus, kaip būtų galima tobulinti individualiojo vokalinio ugdymo procesą ir užsiėmimus, buvo galima suskirstyti į **bendrųjų pastebėjimų** ir **pastebėjimų dėl ugdymo turinio ir taikomų ugdymo technologijų** individualiojo vokalinio ugdymo proceso metu kategorijas.

Pirmoji kategorija aprėpė smulkesnes subkategorijas, atspindėjusias labai įvairias individualiojo vokalinio ugdymo proceso puses. Viena pačių reikšmingiausių buvo subkategorija **trumpalaikis pasitikėjimo savimi smukimas** (*Praeitais metais, kai tik pradėjau <...> pamačiau, kad negaliu kažko padaryti taip, kaip norėčiau, ir buvo tada smukęs pasitikėjimas savimi, bet tada kažkaip persilaužiau... <...> galbūt jūs davėt suprasti, kad nėra taip blogai, kad tu negali kažko padaryti tobulai, nes to neįmanoma padaryti. Visada atsiras žmonių, kurie geriau tai padarys, ir tiesiog reikia stengtis tobulėti*). Šis pasisakymas paskatino dar atidžiau stebėti ir sekti būsimųjų muzikos mokytojų psichologinę būseną individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose, skirti didesnę dėmesį kiekvieno besimokančiojo neverbalinei kalbai, dar dažniau pozityviai įvertinti studento individualią pažangą, remiantis idiografinio vertinimo principais, verbaliai besimokantįjį paskatinant. Tokį nusiteikimą sustiprino ir kitos studentės interviu metu atskleista patirtis, atsiradusi dar prieš pradedant studijuoti universitete. Nors ši patirtis nebuvo tiesiogiai susijusi su vykdomu veiklos tyrimu, vis dėlto ji darė poveikį individualiojo vokalinio ugdymo proceso kokybei, nes buvo susijusi su pasitikėjimu savimi ir emociine studentės būsena. Besimokančioji nemėgo savo balso tembro ir dainuoti apskritai (*Ne, stengiuosi nedainuoti. Netgi gitara kai groju <...>, aš net mintyse girdžiu ne savo balsą, o kito atlikėjo balsą <...> ir stengiuosi nedainuoti. Arba labai garsiai pasileidžiu muziką ir tada dainuoju, smagu, bet vis bandau ap- lenkti, kad negirdėčiau savęs*). Studentė pati ieškojo šio savo nusiteikimo priežasčių ir paskatinta bandė įsigilinti bei suvokti šios savo būsenos ištakas (*Galbūt iš mokyklos toks susiformavimas. Kai buvau mažesnė, chore man visada buvo gėda dainuoti, „tavo mažas balsas, tavo kažkas... kažkas...“, ir matyt, tai iš vaikystės liko, nežinau...; <...> kai sukiesi mokykloje, kurioje yra žmonių, kurie tikrai labai talentingi ir pan. Galbūt gėda būdavo, ir tas taip ir pasiliko. Tokia vidinė gėda, kad nereikėtų niekam rodyti*). Šis atvejis susijęs su jau minėtu G. F. Welcho (2006a) tyrimu, kai asmuo, ankstyvaisiais gyvenimo metais patyręs neigiamas reakcijas į savo vokalinę raišką, net suaugęs negali įveikti gėdos, nusiminimo ir pažeminimo jausmų, kai vėl tenka susidurti su vokaline sfera. Grupinės diskusijos metu taip pat atsirado informantų, pabrėžusių ypatingą subtilaus elgesio reikšmę individualiojo vokalinio ugdymo procese (*Vokalas yra ta sritis, kur labai lengvai galima sukompleksuoti žmogų, jam įvaryti kompleksus. Netinkami metodai, ar netinkamas pedagogas – ir čia žmogus gali užtilti visam gyvenimui*).

O jei tinkami metodai, ugdymas, tai rezultatai gali labai gražūs būti. Čia pas mus visi uždainavo, kiek girdėjau, paskutinę repeticiją). Bendrame veiklos tyrimo kontekste besimokančiųjų pastabos, išsakytos grupinės diskusijos, interviu metu, paskatino dar atidžiau sekti besimokančiųjų emocines būsenas, siekti pusiausvyros tarp pasitikėjimo savimi, pozityvių emocijų užsiėmimuose skatinimo ir rezultato siekimo, nes buvo ir informantų, išvelgusių ir kitą aspektą – išsakiusių poreikį didesniai reiklumui (*Galbūt griežčiau reikėtų tuos studentus tiesiog... vienas žmogus gali tą didesnę laisvumą... gali juo pasinaudoti, o kitas – tai gali kaip tik skatinti dirbti daugiau).*

Viena būsimoji pedagogė išsakė savo mintis, kilusias pačiai dirbant su vaikais. Ji pastebėjo, kad jai trūksta įgūdžių jungti individualiojo vokalinio ugdymo proceso **praktinę veiklą ir teorines žinias** šioje srityje (*Aš pati darau pratimus prasidainavimo, ir stengiuosi, kad jie [jos vadovaujamo būrelio mokiniai – aut. pastaba] nerėktų, kad atsargiai imtų tas natas, kad burną gerai atidarytų – ir aš nieko negaliu pasakyti, nes nežinau, kaip turi skambėti. Kada užspaustas garsas, ką reikia padaryti? Aš sakau: „Spaudi“, o ką reikia padaryti, kad nespaustų, aš šito nelabai žinau).* Į tai reaguota, stengiantis daugiau komentuoti ir paaiškinti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu taikomas ugdymo technologijas.

Antroji kategorija aprėpė įvairius studentų teiginius apie individualiojo vokalinio ugdymo procese pasitelkiamus metodus, ugdymo formas, priemones ir tuo metu kylančias emocijas: **išgąstį ir diskomfortą** taikant taktilinį metodą (*Pradžioje kažkaip nejauku būdavo, bet po to labai padėdavo*), **nuobodulį, nuovargį, baimę** pasitelkiant Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelį (*Bet, kita vertus, tiems, kurie stebi ir žiūri, jiems gali atsibosti. Nes padainavęs, gal po paskaitų pavargęs <...>, nemanau, kad tai turėtų būti privaloma. Kaip jūs ir sakote: „Kas galite – pasilikite“).* Tai pat akcentuotos kai kurių metodų ir priemonių panaudojimo spragos: **prasidainavimo vedimo kolegais** esmės nesuvokimas (*Šiaip naudingas dalykas, bet man atrodo, kad mes neišnaudojome patys jo, kiek reikėjo. <...> o pas mus man atrodo buvo tokie [studentai – aut. pastaba], kad prieš paskaitą pagrojo – kažkiek išėjo, kažkiek neišėjo <...>), negebėjimas techniškai atlikti minkštojo gomurio tonusavimo pratimų (*Aš juos bandydavau, bet man tai neišėjo... Aš bandydavau juos, bet man tai nepavykdavo. Tai aš kažkaip ties kvėpavimu likau, nes kažkaip nepavyko...).**

Atskleisti kai kurie vokalinio ugdymo turinio problematikos aspektai: savo **galiomybių neįvertinimas, renkantis vokalinį repertuarą** (*<...> studentas galvoja: „Aš čia viską galiu, man čia nieko nėra.“ Tik pamato, kai pradeda dainuoti, ir tada būna per vėlu pakeisti dainą; Viena vertus, buvo plusai, kad gali rasti tą dainą, kuri tau patinka, bet minusai – tu randi tą dainą ir supranti, kad jos nepadainuosi... Ir tada eini pas*

dėstytoją ir prašai kūrinio, kurį padainuosi), **privalomo vokalinio repertuaro poreikis** (Mano nuomone, turėtų būti mišru. Viena daina nustatyto repertuaro, kitos dvi savos pasirinktos. Dėl ko? Nes vis tiek gyvenime mes negalėsime dainuoti visko, ko norėsime. Tas irgi skatina paduotą dainą, apie kurią tu faktiškai nieko nežinai, ją tiesiog priimti. Nes būdamas muzikos mokytoju tu negalėsi dainuoti, ko tu nori. Nes yra tam tikras repertuaras, kurį vaikai turi išmokyti, arba kokios nors vaikiškos dainelės, galbūt tu jų nenorėsi dainuoti, bet tau reikės. Tai, mano nuomone, būtų šio toks pasirošimas).

Individualiojo vokalinio ugdymo technologijas studentai analizavo išsamiau. Konkretūs veiksmai individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų metu (fizinis aspektas) yra labiau apčiuopiami ir lengviau suvokiami, nes dažniausiai vyksta pagal schemą: veiksmas → rezultatas. Tuo tarpu psichinis aspektas reikalauja gilesnio savęs pažinimo, refleksijos, ugdymo teorijos išmanymo bei psichologinių žinių bagažo, ir tik tuomet besimokantieji gali pastebėti ir suvokti savo paties asmenybės raidą bei atitinkamai ją vertinti ir sieti su konkrečia savo veikla individualiojo vokalinio užsiėmimo metu. Vis dėlto rezultatų analizė atskleidė, kad studentai, kalbėdami apie fizinį individualiojo vokalinio ugdymo aspektą, neišvengiamai mini ir psichinį aspektą, atskleisdami jų sinergiją. Pačios disertacijos tyrimo autorės ir dalyvės nuomone, veiklos tyrimas besimokantiems leido suvokti, kad individualusis vokalinis ugdymas jungia vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių fizinius ir psichinius aspektus, kurie persipina kiekviename ugdymo etape ir yra neatskiriama susiję, tačiau kiekvieno iš jų išryškinimas ir atskleidimas suteikia galimybę suvokti šių sričių svarbą, nepriimti jų kaip savaime suprantamo dalyko.

Apibendrinus I grupės reflektavimo etape gautus duomenis (po patikslinto planavimo etapo), dirbant su II grupe, į jos papildomus grupinius užsiėmimus (taikant *Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelį*) dar daugiau visi dėstytojos planavimo klasės studentai buvo integruoti į bendrą veiklą, neatsižvelgiant į jų kursą, siekiant didesnio bendravimo ir bendradarbiavimo, didesnės psichinės savireguliacijos (jų pripratimo prie didesnės klausytojų auditorijos). Šie pakeitimai liko ir dirbant su III grupe. Taip pat dirbant su III grupe vokaliniai duetai buvo sudarinėjami labiau atsižvelgiant į besimokančiųjų vokaliuosius gebėjimus ir įgūdžius nei į kursą.

Po antrojo patikslinto planavimo (baigus darbą su II grupe) kitos grupės studentai buvo skatinami dažniau eiti į kitų besimokančiųjų individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus ir juos stebėti (*aktyvaus klausymo metodus*), taip III grupėje atsirado 6 studentai, nuolat besilankantys kitų besimokančiųjų užsiėmimuose.

Po pirmojo patikslinto planavimo keitėsi kai kurie ugdymo turinio aspektai, t. y. vokalinio repertuaro sudarymo principai. Atsižvelgus į studentų pasisakymus, buvo nuspręsta patiems besimokantiems leisti laisvai pasirinkti (konsultuojantis su

dėstytoja) vokalinius kūrinius jau III semestre, paliekant tik sudėties apribojimus (III semestre turėjo išlikti du vokaliniai duetai ir vienas solo kūrinys), šis pakeitimas liko ir po antrojo patikslinto planavimo, dirbant su III grupe.

Po antrojo patikslinto planavimo sustiprintas dėmesys komentavimo ir dalykinio vertinimo gebėjimų ir įgūdžių plėtrai prasidainavimo vedimo porininkui metu, kaip būdui plėtoti bendravimo ir bendradarbiavimo bei klausos sistemos gebėjimus ir įgūdžius.

Besimokančiųjų pastabos, išryškinusios kai kuriuos individualiojo vokalinio ugdymo turinio ir ugdymo technologijų trūkumus, paskatino reaguoti ir keisti kai kurių metodų ir priemonių bei darbo individualiuosiuose vokaliniuose užsiėmimuose stilių:

1. Taikant *taktilinį metodą* skirti didesnę laiko dalį šiam metodui apibūdinti, jo privalumams išryškinti, pačiam proceso vyksmui; detaliai išaiškinti ir psichologiškai nuteikti besimokančiųjų.
2. *Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelio* taikymo metu leisti studentams ne tik patiems nuspręsti, ar atvykti į šiuos papildomus užsiėmimus (pasirinkimo teisė visada buvo išsaugoma), tačiau susitarti, kad besimokantieji gali laisvai atvykti ir išvykti iš užsiėmimo tam tikrame laiko intervale, bet neprašyti visų studentų likti kartu nuo užsiėmimo pradžios iki galo.
3. Pradedant vesti prasidainavimus su kolega, papildomai skirti dėmesio šios veiklos reikšmei nusakyti ir atskleisti jos veiksmingumą.
4. Skirti papildomai laiko susipažinti su minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodu ir jį įsisavinti.
5. Pasirenkamo vokalinio repertuaro naudojimo problemas spręsti didinant kiekį kūrinių, kuriuos studentas turi pateikti dėstytojai, kad ji įvertintų pasirinkimą, bei kartais palikti kelias alternatyvas, kad besimokantysis vėliau pats pajustų, kuris kūrinys jam yra priimtinesnis.

3.6. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos ypatumai

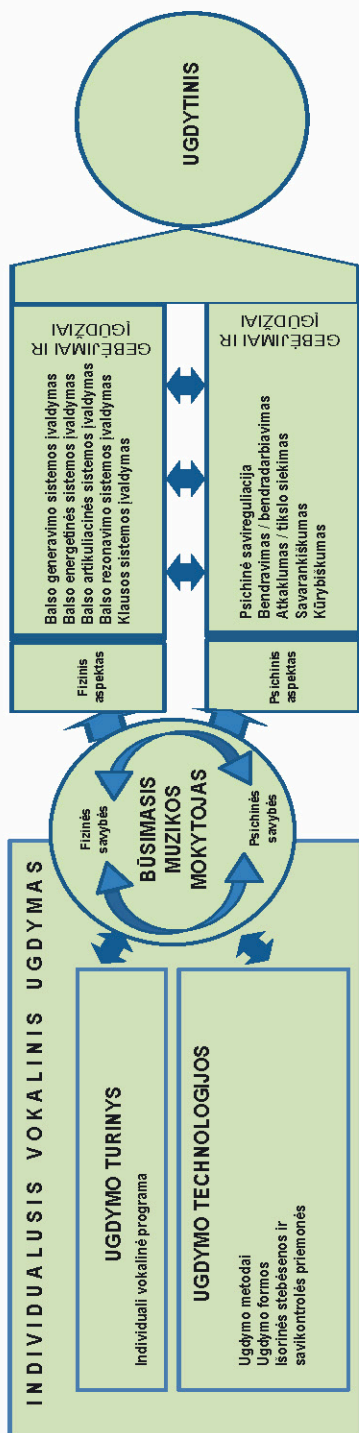
Remiantis disertacijos tyrimo rezultatais sukonstruota būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija, kuri suprantama kaip organizuotas, tikslingas veiksmų planas, skirtas numatytam ilgalaikiam tikslui pasiekti – optimizuoti būsimųjų muzikos mokytojų rengimą, įvardijant pagrindinius principus, strategijos uždavinius, taip pat nusakant strategijos komponentus – ugdymo turinį (individualią vokalinę programą) ir ugdymo technologijas (metodus, formas ir priemones).

Pagrindiniai strategijos **principai**: besimokančiojo galimybių ir poreikių įvertinimas, ugdymo turinio ir technologijų individualizavimas, mokymosi krūvio optimizavimas, tinkamas ugdymo tempo parinkimas, besimokančiojo pažangos ir pačios ugdomosios situacijos individualus stebėjimas bei vertinimas, besimokančiojo ir jo pedagogo intensyvesnė idėjų, minčių tarpusavio kaita, glaudus asmeninis ryšys, besimokančiojo savivertės jausmo stiprinimas.

Individualiojo vokalinio ugdymo strategijos **uždaviniai**:

1. Skatinti būsimąjo muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių (psichinis aspektas) – bendravimo ir bendradarbiavimo, psichinės savireguliacijos, atkaklumo / tikslo siekimo, nuolatinio mokymosi, savarankiškumo ir kūrybingumo plėtrą bei raišką.
2. Plėtoti būsimąjo muzikos mokytojo gebėjimų ir įgūdžių (fizinis aspektas) – balso aparato energetinės, generavimo, rezonavimo, artikuliacinės ir klausos sistemų įvaldymą.
3. Siekti būsimąjo muzikos mokytojo vokaliųjų gebėjimų ir įgūdžių ugdymo procese fizinio ir psichinio aspektų dermės.

Remiantis disertaciniu tyrimu būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija įgyvendinama, siekiant sinergijos tarp **ugdymo turinio**, kurį sudaro individuali vokalinė programa (vokalinis repertuaras ir prasidainavimo pratimai), ir **ugdymo technologijų**, kurios numatomos tokios: aktyvaus klausymo metodas (grupinio-porinio ugdymo forma); taktilinis metodas (porinio ugdymo forma); prasidainavimo pratimų vedimas porininkui (porinio ugdymo forma); izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas; minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas; Maastrichto metodo komponento Mini teatro modelis (grupinio ugdymo forma); viešas pasirodymas (grupinio ugdymo forma); muzikinio edukacinio projekto metodas (grupinio ugdymo forma); išorinės stebėsenos ir savikontrolės priemonės. Šių komponentų visuma sudaro būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategiją (žr. 5 pav.).



5 pav. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija

DISKUSIJA

Atlikus mokslinės literatūros, švietimo politikos dokumentų, mokslinių tyrimų analizę ir tyrimus šioje disertacijoje išryškėja, kad individualusis vokalinis ugdymas yra reikšmingas būsimųjų muzikos mokytojų muzikinio ugdymo ir kompetencijų plėtros katalizatorius, reikalaujantis didesnio mokslininkų dėmesio ir galintis inspiuoti naujus tyrimus. Šiame darbe pristatyta individualiojo vokalinio ugdymo strategija siekiama muzikos mokytojo tobulėjimo ne tik vokalinėje srityje, bet ir jo kaip asmenybės ir pedagogo augimo.

Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija apibendrina daugelio kartų vokalo mokytojų, dainininkų, vokalo pedagogikos tyrėjų, įvairių sričių mokslininkų ir net gydytojų patirtį, įsiklausant ir į tokių autorių kaip J. A. Stark (2003) įžvalgas, atskleidžiančias, jog yra svarbu ištrinti vis dar egzistuojančią priešpriešą tarp mokslininkų, tiriančių balso aparatą, vokalinio ugdymo procesą, ir tradicinių vokalo pedagogų, besivadovaujančių senosiomis klasikinėmis balso lavinimo technikomis ir metodais, siekiant kokybiškų vokalinio ugdymo rezultatų ir puoselėjant balso aparatą. Šio autoriaus mintys buvo vienas iš šaltinių, inspiravusių būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijoje, apimančioje labai savitą ir specifinę ugdymo sritį, sujungti senąsias, tradicines, metodikas, technikas ir metodus, absorbavusius italų *bel canto* mokyklos pasiekimus, pirmųjų vokalo pedagogikos pagrindėjų – M. Garcia (Гарсия, 1956), F. Lamperti (1864, 1890) ir G. B. Lamperti (1905) – atradimus, todėl perteikiančius šimtametę empirinę patirtį, juos transformuoti ir, praplėtus šiuolaikinio mokslo ir technikos pasiekimais, pritaikyti prie šiandienos būsimųjų muzikos mokytojų poreikių. Šiais principais remiantis, individualiojo vokalinio ugdymo strategija buvo suformuota, integruojant tokius laiko patikrintus metodus kaip E. Caruso vokalinio kvėpavimo bei taktilinis metodai, iš naujo buvo pažvelgta į tradiciškai diskusijas keliantį izoliuotų kvėpavimo pratimų metodą, pritaikytos tokios skirtingos išorinės stebėsenos ir (savi)kontrolės priemonės (pvz., veidrodis ir vaizdo fiksacija), įtraukta porinio-grupinio ugdymo forma.

Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procese atkreiptas ypatingas dėmesys į psichinį šio proceso aspektą, nes tai nėra savaime suprantama būsimajam muzikos mokytojui, ir neretai darbuose, susijusiuose su vokaliniu ugdymu, pamirštama pirmiausia gilinantis į vokalinės technikos tobulinimą, t. y. fizinį šio proceso aspektą. Šią patirtį, grįstą tiek disertacinio tyrimo teorine analize, tiek empiriniu tyrimu, ateityje svarbu integruoti ir į vertinimo procesą, nes nemažai mokslininkų

(Wapnick, Ekholm, 1997; Bergee, 2003; Williams ir kt., 2005; Ciorba, Smith, 2009; Latimer ir kt., 2010), kurdami vokalinio vertinimo aprašus, taip pat dažniausiai susitelkia į komponentus, susijusius su balso aparato generavimo, energetine, rezonavimo, artikuliacijos, klausos sistemomis ir jų įvaldymo rezultatais – intonacijos tikslumu, raiškia dikcija, išplėtotu diapazonu ir kt., t. y. susitelkia ties fiziniu aspektu. Psichinis individualiojo vokalinio ugdymo aspektas, kuris reikalauja itin atidžiai sudaryto matavimo instrumento, neretai apeinamas, nors jo sinergetiniai ryšiai su fiziniu aspektu sunkiai paneigiami. Autorės disertaciniame darbe atlikti pirmieji bandymai pabrėžti šių abiejų individualiojo vokalinio ugdymo aspektų dermę ir išanalizuoti jų raišką rengiant būsimuosius muzikos mokytojus. Šių aspektų vienovė tapo ir būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos šerdimi.

Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos komponentai yra sunkiai generalizuojami, t. y. sukaupias patyrimas kaip nekintantis sunkiai perkeliamas į naują situaciją, nes savo esmė šie komponentai yra skirti prisitaikyti prie kiekvieno besimokančiojo *individualių* fizinių, psichinių savybių ir galimybių, poreikių – tai lemia ir sunkumus kontroliuojant visus strategijos komponentus. Pati strategija negali tapti detalio, linijine raida besiremiančia instrukcija – jos komponentai reikalauja profesinės ugdytojo patirties ir turėtų būti taikomi lanksčiai, atsižvelgiant į ugdomąją situaciją, kuri kiekviename individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmime yra vis kitokia. Tai, kad tyrimo rezultatai ir būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos konstravimo procesas buvo ribojamas tos aplinkos, kurioje atliktas tyrimas, jame dalyvavusių tiriamųjų fizinių ir psichinių skirtumų, pačios tyrimo autorės tiesioginio įsitraukimo į ugdymo procesą, lėmė, kad veiklos tyrimo rezultatams galėjo iškilti šio tipo tyrimams būdingų šališkumo, patikimumo paklaidų grėsmė. Disertacijos autorė jas stengėsi neutralizuoti per trianguliaciją, taikydama ne vieną, o keletą tyrimo duomenų rinkimo metodų (apklausa I ir III semestruose, grupinė diskusija, interviu, stebėjimo protokolų pildymas, tyrėjos stebėjimo ir pastabų dokumentavimas, lankomumo rodiklių fiksavimas), ateityje, vykdant panašius tyrimus, juos galima projektuoti įtraukiant dar ir pačių besimokančiųjų įsivertinimo protokolus, daugiau dėmesio skiriant pačios tyrėjos išorinėms refleksijoms.

Pateikta būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija ir jos konstravimo metu atlikti žvalgomojo pobūdžio tyrimai suteikia pagrindą naujiems moksliniams tyrimams atlikti. Perspektyvoje būtų galima išsamiau atskleisti ir analizuoti lyties, kaip vieno skirtybės tarp asmenų lemiančio veiksnio, poveikį individualiojo vokalinio ugdymo procesui, pradedant besimokančiųjų požiūrio skirtumais, baigiant adaptacijos prie kitos lyties ugdytojo problematika, galbūt inspiruojančia ir

kitokį individualiojo vokalinio ugdymo turinio ir technologijų pasirinkimą. Atlikti tyrimai galėtų paskatinti analizę, kaip būsimesiems muzikos mokytojams įgytą vokalinę patirtį pavyksta pritaikyti praktikos metu muzikos pamokose bendrojo ugdymo mokyklose. Tai naujos kryptys, galinčios suteikti naujų aspektų individualiojo vokalinio ugdymo procese, rengiant būsimuosius muzikos mokytojus.

IŠVADOS

1. Mokslinės literatūros analizė išryškino vokalinės raiškos ir vokalinio ugdymo multifunktionalumą, kuris pasireiškia per muzikinio ugdymo, psichinių procesų aktyvinimo, fizinio kūno pažinimo funkcijas, skatinant mąstymo, vaizduotės, atminties, dėmesio kontrolę, mokymąsi suvokti savo kūną bei jame vykstančius fiziologinius procesus, ir tampa natūralia asmenybės savęs pažinimo bei saviraiškos priemone ir forma. Kitos funkcijos, sietinos su asmens socializacijos facilitavimu, kultūrinio, tautinio ir asmeninio identiteto formavimusi, visapusišku asmenybės ugdymu. Jos atsiskleidžia per individualų asmenybės santykį su bendrąja visuomenės kultūra ir poveikį asmens vertybiniam, emociniam pasauliui bei estetiniam suvokimui. Individualusis vokalinis ugdymas yra išskirtinis dėl optimalių individualizuoto ugdymo galimybių, neatskiriama siejantis jame dalyvaujančio asmens vokalinių gebėjimų ir įgūdžių fizinius ir psichinius aspektus bei nukreiptas ne tik į besimokančiojo balso aparato lavinimą, vokalinių įgūdžių puoselėjimą, bet kartu ir į asmenybės tobulėjimą. Muzikinio ugdymo proceso raidoje išryškėja tokie individualiojo vokalinio ugdymo esminiai bruožai – besimokančiojo ir jo pedagogo intensyvi idėjų, minčių tarpusavio kaita, glaudus asmeninis ryšys, tarpasmeninio kontakto stiprinama mokymosi motyvacija, galimybės atsilipti į specifinius besimokančiojo poreikius, akcentuojant jo asmeninius pasiekimus.

2. Teorinė analizė atskleidė, kad individualusis vokalinis ugdymas yra vokalinio ugdymo pagrindas. Jis savo specifika ir galimybėmis skiriasi nuo kitų vokalinio ugdymo rūšių ir yra nukreiptas į svarbiausio muzikos mokytojo instrumento – balso tobulinimą. Būsimajam muzikos mokytojui individualusis vokalinis ugdymas padeda plėtoti vokalius gebėjimus ir įgūdžius, suvokti individualizuoto ugdymo privalumus ir parengia atlikti profesinius vaidmenis. Muzikos mokytojo profesija yra žymiai universalesnė nei muzikos atlikėjo. Jos pagrindinis tikslas – kitas asmuo, t. y. mokinys, jo individualus tobulėjimas, įgyjamos žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, tad muzikos mokytojo kompetencijos ir kvalifikacija tampa įrankiu mokinio gebėjimams ugdyti. Individualusis vokalinis ugdymas yra priemonė būsimajam muzikos mokytojui gilintis į savo balso aparato funkcionavimo ypatumus ir veikimo principus, suvokti balso prigimtį ir savybes, fiziologines galimybes ir tokiu būdu susiformuoti gebėjimus įvertinti ugdytinių balsus pagal diapazoną, tembrą ir kt., numatyti jų vystymosi procesą ir prie jo derinti atitinkamus vokalinio ugdymo metodus, formas, priemones

bei vokalinį repertuarą, atsakingai žiūrėti į savo ir ugdytinių balso aparato sveikatą, skatinti saugų naudojimąsi balsu muzikinio ugdymo metu. Individualiojo vokalinio ugdymo procese ugdomi muzikos mokytojo vokaliniai gebėjimai ir įgūdžiai yra priemonė, skatinanti mokinių susidomėjimą muzikos pamoka.

3. Empirinis tyrimas atskleidė, kad būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į individualųjį vokalinį ugdymą pasižymi dinamiškumu – būsimieji muzikos mokytojai, praėję individualiojo vokalinio ugdymo ciklą, suvokia, kad tai – daug pastangų reikalaujantis procesas, nukreiptas ne tik į solinę jo, kaip atlikėjo, veiklą, tačiau plėtojantis būsimąjo muzikos mokytojo vokaličius gebėjimus ir įgūdžius fiziniu bei psichiniu aspektais. Individualusis vokalinis ugdymas sietinas su pozityvių emocijų skatinimu, saviraiška, relaksacija ir fizine sveikata. Muzikos mokytojo vokaliniai gebėjimai pažymėti kaip teigiamo mokinių požiūrio ir pagarbos mokytojui iniciavimo veiksniai. Tyrimo duomenų analizė leidžia teigti, kad būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija, paremta individualizuoto ugdymo principais, apgalvotu vokaliniu repertuaru, tikslingai organizuotomis ugdymo technologijomis, sudaro prielaidas ugdyti būsimąjo muzikos mokytojo vokaličius gebėjimus ir įgūdžius fiziniu ir psichiniu aspektais. Nuolatinis dėmesys psichinės savireguliacijos, kūrybingumo, bendravimo ir bendradarbiavimo, atkaklumo / tikslo siekimo, nuolatinio mokymosi, savarankiškumo, balso aparato generavimo, energetinės, rezonavimo, artikuliacinės ir klausos sistemų suvokimo bei įvaldymo gebėjimams ir įgūdžiams sudaro galimybes būsimajam muzikos mokytojui tobulėti.

4. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad ugdant būsimąjį muzikos mokytoją strategiškai svarbiausi individualiojo vokalinio ugdymo komponentai yra šie: ugdymo turinys, kurį sudaro individuali vokalinė programa (vokalinis repertuaras ir prasidainavimo pratimai), priderintas prie balso tipo ir atitinkantis balso aparato pajėgumą, pasižymintis stilistikos įvairove, tampantis besimokančiojo saviraiškos ir motyvavimo priemone, ir ugdymo technologijos, susiejančios ugdymo metodus (Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis, muzikinio edukacinio projekto metodas, prasidainavimo pratimų vedimas porininkui ir aktyvaus klausymo metodas, taktilinis metodas, izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas, minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas), kurie paspartina kokybiškų vokaličių gebėjimų ir įgūdžių formavimąsi; ugdymo formas (grupinio-porinio ugdymo formos, viešas pasirodymas), kurios skatina teigiamą besimokančiojo emocinę būseną, leidžia patenkinti jo viešo įvertinimo poreikį, ir išorines stebėsenos bei savikontrolės priemones (garso ir vaiz-

do įrašai, vaizdą perduodantys įrenginiai), kurios yra katalizatorius, paspartinantis individualiojo vokalinio ugdymo procesą, darantis jį aiškesnį, lengviau suvokiamą. Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija paremta šiais pagrindiniais principais: besimokančiojo galimybių ir poreikių įvertinimu, ugdymo turinio, technologijų individualizavimu, mokymosi krūvio optimizavimu, tinkamu ugdymo tempo parinkimu, besimokančiojo pažangos ir pačios ugdomosios situacijos individualiu stebėjimu bei vertinimu, besimokančiojo savivertės jausmo stiprinimu. Šie būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategijos komponentai ir pagrindiniai principai sudaro sąlygas siekti vokalinių gebėjimų ir įgūdžių fizinio ir psichinio aspektų dermės, skatinančios būsimojo muzikos mokytojo asmenybės augimą bei parengtumą būsimai profesijai.

REKOMENDACIJOS

Remiantis teorinio ir empirinio disertacijos tyrimo rezultatais bei išvadomis, formuluojamos šios rekomendacijos:

- *Mokslinių tyrimų institucijų bendruomenėms:*

- inicijuoti atlikti išsamius tyrimus, susijusius su būsimųjų muzikos mokytojų vokalinio gebėjimų ir įgūdžių ugdymo problematika, siekiant išsamiau atskleisti šių gebėjimų ir įgūdžių svarbą bei privalumų panaudojimą būsimųjų muzikos mokytojų rengimo procese.

- *Aukštojo mokslo įstaigoms, rengiančioms būsimuosius muzikos mokytojus ir vykdančioms kvalifikacijos tobulinimą, aukštųjų mokyklų studijų programų rengėjams:*

- surasti galimybių į muzikos pedagogikos studijų programas įtraukti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus, jeigu jų nėra, arba stiprinti ir aktualizuoti šį muzikinio ugdymo komponentą kaip priemonę būsimųjų muzikos mokytojų dalykinės ir bendrosios kompetencijų plėtrai, laiduojančią kokybiškesnį būsimųjų muzikos mokytojų rengimą;

- remiantis individualiojo vokalinio ugdymo strategija į būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo procesą įtraukti naujausias ugdymo technologijas, nukreiptas į visapusišką asmenybės tobulėjimą;

- rengiant ir atnaujinant muzikos pedagogikos studijų ir kvalifikacijos tobulinimo programas ir atsižvelgiant į individualiojo vokalinio ugdymo strategiją, organizuoti individualiojo vokalinio ugdymo procesą taip, kad jis būtų nukreiptas į išplėtotų kompetencijų muzikos pedagogikos specialisto rengimą.

- siekiant plėtoti būsimųjų ir jau dirbančių muzikos mokytojų kompetencijas ir įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą principus, organizuoti kursus ir seminarus, padedančius plėtoti vokaliinius gebėjimus ir įgūdžius.

- *Aukštųjų mokyklų dėstytojams, rengiantiems būsimuosius muzikos mokytojus ir susijusiems su vokaliniu ugdymu:*

- remiantis individualiojo vokalinio ugdymo strategija, ugdant būsimąjį muzikos mokytoją individualiųjų vokaliinių užsiėmimų metu, siekti vokaliinių gebėjimų ir įgūdžių psichinio ir fizinio aspektų dermės.

LITERATŪRA

1. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competencies and Programme Learning Outcomes. (2010). Bilbao, Groningen and the Hague: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
2. Abramauskienė J. (2004). Pradinių klasių mokytojų muzikinės kompetencijos ypatumai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 70, p. 9–14.
3. Abramauskienė J., Judickaitė S. (2009). Pradinių klasių mokinių muzikinis ugdymas. Iš: *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, p. 95–107.
4. *Academic Dictionaries and Encyclopedias* (2000–2010). [žiūrėta 2012 08 25]. Prieiga per internetą: <http://medicine.academic.ru/47086/theory>.
5. Aidukas R. (1998). Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva. Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva XX ir XXI a. sandūroje: II tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 7–13.
6. Aleknaitė-Bieliauskienė R. (2004). *Leonas Baltrus per pasaulio scenas*. Vilnius: VPU Socialinės komunikacijos institutas.
7. Alexander F. M. (2001). *The Use of the Self*. London: Orion Publishing.
8. Almonaitienė J. (2003). Bendravimo menas ir mokslas. Iš: *Bendravimo psichologija*. Kaunas: Technologija, p. 9–29.
9. Ambrazevičius R. (2008). *Psichologiniai muzikinės darnos aspektai: jų raiška lietuvių tradiciniame dainavime*. Kaunas: Technologija.
10. Andrijauskas A. (1995). *Grožis ir menas: estetikos ir meno filosofijos idėjų istorija*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
11. Apanavičius R. (1994). Etnointonavimas. Iš: *Tradicija ir novatoriškumas meninėje kūryboje: mokslinės konferencijos medžiaga*, p. 38–40.
12. Aramavičiūtė V., Martišauskienė E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 84, p. 33–37.
13. Argustienė I. (1998). Šiuolaikiniai dainavimo mokymo metodikos principai. Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva XX ir XXI amžių sandūroje: II tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 14–18.
14. Argustienė I. (2003). Vaikų dainavimo mokymo metodai. Iš: *Vaikų muzikinis ugdymas: Vilniaus muzikos ir bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 66–70.
15. Argustienė I. (2004). Pagrindiniai balso formavimo bruožai. Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva: III tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 11–16.
16. Aristotelis (1990). *Rinkiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
17. *Atvira informavimo, konsultavimo, orientavimo sistema* (AIKOS). [žiūrėta 2010 01 23]. Prieiga per internetą: http://www.aikos.smm.lt/aikos/jungt_sarasai.htm.
18. Augustinas Aurelijus (2004). Išpažinimai. Vilnius: Aidai.
19. Balčytis E. (2003). Dainavimas muzikinio ugdymo sistemoje. Iš: *Daina mūsų gyvenime: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, p. 5–20.
20. Balčytis E. (2004). Muzikos mokytojų rengimo Lietuvos aukštosiose mokyklose studijų programų lyginamoji analizė. *Tiltai, Priedas*, Nr. 20, p. 34–41.
21. Baliliūnienė L., Markevičienė E. (2006). *Balso sutrikimų šalinimas taikant fonopedinius pratimus*. Kaunas: Kauno medicinos universiteto leidykla.
22. Ballantyne J., Kerchner J. L., Arostegui J. L. (2012). Developing Music Teacher Identities: An International Multi-site Study. *International Journal of Music Education*, vol. 30, no. 3, p. 211–226.

23. Bankauskienė N., Bankauskaitė-Sereikienė G. (2006). *Pedagoginės veiklos tobulinimo tyrimas – naujo mokytojų vaidmens visuomenėje ir naujų vaidmenų ugdymo procese atlikimo prielaida*. [žiūrėta 2008 02 01]. Prieiga per internetą: http://www.mkc.lt/dokumentai/mokymosi_medziaga/istirti_veikti_tobuleti.doc.
24. Barkauskaitė M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kilimas – nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 52, p. 63–67.
25. Barkauskaitė M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 70, p. 38–44.
26. Barkauskaitė M., Pečiuliauskienė P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 85, p. 43–52.
27. Beynon C., Heywood A. L. (2010). Making Their Voices Heard: A Social Constructivist Study of Youth and Men Who Choose to Sing. *Perspectives on Singing, UNESCO Observatory, The University of Melbourne Refereed E-Journal, Multi-Disciplinary Research in the Arts*, vol. 2, no. 1, p. 1–16 [žiūrėta 2012 08 25]. Prieiga per internetą: <http://stage2.abp.unimelb.edu.au/unesco/ejournal/vol-two-issue-one.html>.
28. Benesch H. (2001, 2002). *Psichologijos atlasas*. Vilnius: Alma littera, t. 1–2.
29. Beresnevičius G. (2010). *Kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacinės dimensijos*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
30. Bergee M. J. (2003). Faculty Interjudge Reliability of Music Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, t. 51, Nr. 2, p. 137–150.
31. Bernard R. (2005). Making Music, Making Selves. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 4, no. 2. [žiūrėta 2013 02 04]. Prieiga per internetą: http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf
32. Bičiūnas V. (1988). *Muzikinės akustikos pagrindai*. Vilnius: Mokslo.
33. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
34. Bitinas B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: Parama.
35. Bitinas B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
36. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
37. Bitinas B. (2011). Disertacinis tyrimas: tikrovės nuotrauka ir kūrybinė intervencija. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 27, p. 11–21.
38. Bitinas B., Rupšienė L., Žydzūnaitė V. (2008). *Kūrybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
39. Boyle J. D. (1992). Evaluation of Music Ability. Iš: *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the Music Educators National Conference*. Sud. R. Colwell. New York: Schirmer Books, p. 247–265.
40. Bouij C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 3, no. 3 [žiūrėta 2011 02 04]. Prieiga per internetą: http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf.
41. Bresler L. (1995). Ethnography, Phenomenology And Action Research In Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 6, no. 3. Prieiga per internetą: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article-VRME.pdf.
42. Brown O. L. (1996). *Discover Your Voice: How to Develop Healthy Voice Habits*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
43. Bubnys R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
44. Budrienė V. (1998). Balsas, kas tai? (tezės). Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva XX ir XXI amžių sandūroje: II tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 66.
45. Budrienė V. (1999). Balso ugdymo aktualijos ir galimybės. Iš: *Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos: III respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: BMK, p. 18–23.
46. Budrienė V. (2002). Objektivių balso tyrimų reikšmė lavinant balsus. Iš: *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės: tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 276–281.

47. Bukantienė J., Navaitienė J. (2008). Individualių globotinio savybių paisymas mokant ir konsultuojant. Iš: *Suaugusiųjų mokymas ir konsultavimas*. Kaunas: Technologija, p. 159–165.
48. Bukauskaitė J. (1998). *Dainininko balsas ir pasitaikantys defektai*. Kaunas: Lietuvos muzikos akademijos Kauno fakultetas.
49. Bulajeva T., Jakubė A., Lepaitė D., Teresevičienė M., Zuzevičiūtė V. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika*. Prieiga per internetą: http://www4066.vu.lt/Projekto_rezultatai.
50. Callaghan J., Emmons Sh., Popeil L. (2012). Solo Voice Pedagogy. Iš: *The Oxford Handbook of Music Education*. Sud. G. E. McPherson, G. F. Welch. Oxford: Oxford University Press, vol. 1.
51. Carriage L. (2001). Vocal Education and Performance Realities. Iš: *2001 NACTMUS Conference: Creating Musical Futures: Challenges to Music Education in the 21st Century* (Byron Bay: June 30 – July 2, 2001). [žiūrėta 2012 04 15]. Prieiga per internetą: http://www.nactmus.org.au/carriage_2001.php
52. Carriage L. (2011). Repercussions of Uniqueness for the 21st Century Vocalist. *Promoting Excellence in Music Education: 8th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research (APSMER)* (Taipei, Taiwan, 4–6 July, 2011). [žiūrėta 2012 02 06]. Prieiga per internetą: http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1746&context=sass_pubs.
53. Caruso E., Tetrzzini L. (1909). *The Art of Singing*. New York: Metropolitan Company Publishers.
54. Chapman J. L. (2012). *Singing and Teaching Singing: a Holistic Approach to Classical Voice*. San Diego: Plural Publishing.
55. Charles C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
56. Cheng M. (2013). Having Breathing Difficulties? Try Singing. *Midcontinent Communications*, 2013 m. liepos mėn. 4 d. [žiūrėta 2013 07 06]. Prieiga per internetą: http://midco.net/news/read/category/Ap%20Top%20News/article/ap-having_breathing_difficulties_try_singin-ap.
57. Ciorba Ch. R., Smith N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, vol. 57, no. 1, p. 5–15.
58. Cohen L., Morrison L. M., Morrison K. (2000). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge Falmer.
59. *Collins English Dictionary Complete and Unabridged* (2003). Harpercollins Publishers. Prieiga per internetą: <http://www.thefreedictionary.com>.
60. Comotti G. (1991). *Music in Greek and Roman Culture*. London: The Johns Hopkins University Press.
61. Cooper N. A. (1995). Children's Singing Accuracy as a Function of Grade Level, Gender, and Individual versus Unison Singing. *Journal of Research in Music Education*, vol. 43, no. 3, p. 222–231.
62. Cooper P. (1981). *Dimensions of Sight Singing: an Anthology*. New York, London: Longman.
63. Cowan J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
64. Creswell J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
65. Creswell J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River (N.J.): Pearson / Merrill Prentice Hall.
66. Creswell J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
67. Csikszentmihalyi M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
68. Csikszentmihalyi M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
69. Čekanavičius V., Murauskas G. (2001, 2002). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV, t. 1–2.
70. Čiurilaitė J. (2006). J. S. Bacho vokalinės solinės muzikos atlikimas. Iš: *Tradicija, autorystė, kūrinio ribos ir interpretacijos laisvė: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 171–181.

71. Čiurilaitė J. (2011). Vokalas – epochos dvasios veidrodys. Iš: *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo*: mokslinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 164–180.
72. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2011). Sud. S. Keinys, L. Bilkis, J. Paulauskas, V. Vitkauskas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. [žiūrėta 2012 10 01]. Prieiga per internetą: <http://dz.lki.lt>.
73. Dabrišienė V. (2001). *Pedagogo veikla individualizuojant ugdymo programas Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Kauno technologijos universitetas.
74. Dabrišienė V., Narkevičienė B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, t. 2, Nr. 7, p. 24–33.
75. Dabrišienė V., Narkevičienė B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, t. 1, Nr. 8, p. 104–114.
76. Dayme M. B. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. Austria: Springer-Verlag.
77. Darafėjienė A. (1998). *Lavinkime balsą*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
78. Davidson J. W. (2003). The Solo Performer's Identity. Iš: *Musical Identities*. Sud. R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves, D. Miell. Oxford: Oxford university press, p. 97–113.
79. De Graaff E., Kolmos A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. TEMPUS Publications, vol. 19, no. 5, p. 657–662. [žiūrėta 2009 09 23]. Prieiga per internetą: <http://www.ijee.ie/articles/Vol19-5/IJEE1450.pdf>.
80. Dekartas R. (1978) Rinktiniai raštai. Vilnius: Mintis.
81. DeVore K. (2009). *The Voice Book: Caring For, Protecting, and Improving Your Voice*. Chicago: Chicago Review Press.
82. Dick B. (2004). Action Research Literature: Themes and Trends. *Action Research*, vol. 2, no. 4, p. 425–444 [žiūrėta 2009 08 03]. Prieiga per internetą: <http://www.sagepublications.com>.
83. Drąsutienė G. (2006). *Tausokime kalbos balsą*. Kaunas: Diremta.
84. Ekici T., Bilen S. (2010). A Study of Need Analysis on Individual Voice Education Course for Music Teacher Training. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, no., p. 4878–4886.
85. Emmons Sh., Chase C. (2006). *Prescriptions for Choral Excellence*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
86. *Encyclopedia Britannica* (2013). [žiūrėta 2013 01 23]. Prieiga internete: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/559032/speech/68987/Singing-and-speaking>.
87. Ferrell M. A. (2010). *Perspectives on Choral and Solo Singing: Enhancing Communication Between Choral Conductors and Voice Teachers*. Coral Gables, Florida: University of Miami. Open Access Dissertations.
88. Gage N., Berliner D. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna litera.
89. Gaižutis A. (2004). *Estetika: tarp tobulumo ir mirties*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
90. Gerulaitis V. (1994). *Muzikos stilių raida*. Vilnius: Muzikos švietimo centras.
91. Gerulis S., Tamulionytė V., Zuzevičiūtė V. (2011). Muzikos mokytojų veikla motyvuojant mokinius dainavimui chore. Iš: *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyvos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, p. 113–120.
92. Girdzijauskas A. (2008). Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės veiklos ypatumai ir ryšiai su dorovine kultūra. *Tiltai, Priedas*: mokslo darbai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. Nr. 37, p. 43–49.
93. Girdzijauskas A. (2010). Character of Musical Activity and Moral Culture of Senior Pupils in Different Types of Schools. Iš: *Problems in Music Pedagogy*, t. 6, p. 7–21. Daugavpils University [žiūrėta 2013 01 10]. Prieiga per internetą: http://du.lv/files/000/005/642/Volume_6-2010.pdf?1349679191.
94. Girdzijauskienė R. (2001). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija [rankraštis]. Klaipėdos universitetas.
95. Girdzijauskienė R. (2003). *Vaikas, muzika, kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
96. Girdzijauskienė R. (2008). Muzikos mokytojo profesinės kompetencijos ypatumai. *Tiltai, Priedas*: mokslo darbai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. Nr. 37, p. 5–12.

97. Girdzijauskienė R., Rimkutė-Jankuvienė S. (2011). Mokinių kūrybinių gebėjimų ugdymo muzikos pamokoje ypatumai. Iš: *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyvos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, p. 128–137.
98. Glinskaitė O. (2003). *Kamerinio dainavimo aspektai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
99. Goetze M. (1989). A Comparison of the Pitch Accuracy of Group and Individual Singing in Young Children. Iš: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 99, p. 57–73.
100. Goetze M., Cooper N., Brown C., J. (1990). Recent Research on Singing in the General Music Classroom. Iš: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 104, p. 16–37.
101. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
102. Grigienė Z. (1998). Vokalinė klausa, balsas ir jų lavinimas. Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva XX ir XXI amžių sandūroje: Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva: II tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 39–42.
103. Grigienė Z. (2004). Dainavimo įgūdžių ugdymo problemos rengiant būsimuosius chorvedžius. Iš: *Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 211–215.
104. Grigienė Z. (2005). Muzikinių pasakėčių inscenizavimas, kaip edukologinis eksperimentas. Iš: *Studijų proceso tobulinimas taikant inovatyvias formas ir metodus: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Panevėžys: Panevėžio kolegijos Rokiškio filialas, p. 115–119 [žiūrėta 2012 07 04]. Prieiga per internetą: www.elibrary.lt/resursai/Konferencijos/Rokiskis/115-118.pdf.
105. Grigienė Z. (2010). Būsinių muzikos mokytojų balso lavinimo ypatumai: tarties ir tarmės aspektai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 98, p. 62–68.
106. Grigienė Z., Lasauskienė J. (2012). *Didaktiniai dainavimo ir akompanimento pagrindai*. Vilnius: Edukologija.
107. Grundy S. (1988). Three Models of Action Research. Iš: *The Action Research Reader*. Sud. S. Kemmis, R. McTaggart. Geelong: Deakin University University Press.
108. Gudelis R. (2009). Chorai ir dainų šventės Lietuvoje – etninės savimonės žadintojai: raidos ir raiškos problemos (XIX a. II pusė – XXI a. pradžia). *Gimtasai kraštas*: 2009, mokslo darbai, etnologija [žiūrėta 2012-05-11]. Prieiga per internetą: http://www.ziemgala.lt/saugykla/pdf/1_gudelis.pdf.
109. Gudonis V., Steponavičienė R. (2008). Specialiojo pedagogo tarpasmeniniai santykiai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 4 (20), p. 140–144.
110. Guthrie K. S. (1987). *The Pythagorean Sourcebook and Library*. Sud. D. R. Fidler. Grand Rapids: Phanes.
111. Habinek T. (2005). *The World of Roman Song: From Ritualized Speech to Social Order*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
112. Hargreaves D. (1996). The Development of Artistic and Musical Competence. Iš: *Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Sud. I. Deliege, J. Sloboda. Oxford: Oxford University Press.
113. Hargreaves D. J., Macdonald R., Miell D. (2005). How do People Communicate Using Music? Iš: *Musical Communication*. New York: Oxford University Press.
114. Harrison S. D. (2010). Music Teachers: Who Are They Anyway? *Bulletin of the Kodaly Music Education Institute of Australia*, p. 17–24 [žiūrėta 2012 12 05]. Prieiga per internetą: <http://www.kodaly.org.au/australian-kodaly-journal.html>
115. Hedden D. (2012). An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. *Update: Applications of Research in Music Education*, vol. 30, no. 2, p. 52–62.
116. *High School Association Official Adjudication Form (Vocal solo)* (2006). Montana High School Association Montana. [žiūrėta 2008 02 05]. Prieiga per internetą: <http://www.mhsa.org/>.
117. Hines J. (1997). *The Four Voices of Man*. New Yourk: Proscenium Publishers.
118. Hoppe D., Sadakata M., Desain P. (2006). Development of Real-Time Visual Feedback Assistance in Singing Training: a review. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 22, p. 308–316.
119. Howard D. M., Brereton J., Welch G. F., Himonides E., DeCosta M., Williams J., Howard A. W. (2007). Are Real-Time Displays of Benefit in the Studio? An Exploratory Study. *Journal of Voice*, vol. 21, no. 1, p. 20–34.

120. Hughes D. (2010). Teacher Perspectives on Singing in School Education: Purposes, Approaches and Participatory Factors. *Perspectives on Singing, UNESCO Observatory: The University of Melbourne Refereed E-Journal, Multi-Disciplinary Research in the Arts*. vol. 2, no. 1, p. 1–19 [žiūrėta 2012 08 25]. Prieiga per internetą: <http://stage2.abp.unimelb.edu.au/unesco/ejournal/vol-two-issue-one.html>.
121. Hunter E. J., Tanner K., Smith M. E. (2011). Gender Differences Affecting Vocal Health of Women in Vocally Demanding Careers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, vol. 36, no. 3, p. 128–136.
122. *IGSMA Music Solo Adjudication Form* (2008). Illinois Grade School Music Association – Southern Division [žiūrėta 2008 12 05]. Prieiga per internetą: <http://www.igsmasouth.org/Downloads/IGSMA/Doc/IGSMA%20ADJUDICATION%20FORMS.pdf>
123. Ilčiukienė G. (2008). *Muzikos elementų naudojimas mokant anglų kalbos pradiniam etape*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
124. Isbell D. S. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, no. 2, p. 162–178.
125. James W. (1998). *Pokalbiai su mokytojais apie psichologiją ir su studentais apie kai kuriuos gyvenimo idealus*. Vilnius: Vaga.
126. Jareckaitė S. (1993). Aukštesniųjų klasių mokinių chorinio dainavimo problemos. Iš: *Mokinių vokalinis ugdymas*. Sud. S. Jareckaitė. Vilnius: LR kultūros ir švietimo ministerijos leidybos centras.
127. Jareckaitė S. (2001). Muzikos mokytojas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje. Iš: *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės*: tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 177–190.
128. Jareckaitė S. (2003). Apie muzikos mokytojų rengimo Klaipėdos universitete patirtį. Iš: *Muzikos pedagogo kompetencija ir dalykinio rengimo problemos*: tarptautinės konferencijos pranešimai. Marijampolė: Marijampolės kolegijos leidybos centras, p. 24–32.
129. Jareckaitė S. (2009). *Mokinių estetiško ugdymo choro veikla*. Klaipėda: Druka.
130. Jareckaitė S., Rimkutė-Jankuvienė S. (2010). *Šiuolaikinio muzikinio ugdymo sistemos*. Klaipėdos: Klaipėdos universiteto leidykla.
131. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas, Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras.
132. Jonsdottir V. I. (2003). *The Voice An Occupational Tool: A Study of Theacher's Classroom Speech and the Effects of Amplification*. Tampere: University of Tampere.
133. Jorgensen E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
134. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
135. Jucevičiūtė V. (2005). Vyresniųjų paauglių emocinių būsenų per muzikos pamokas ir muzikinių interesų ryšys. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 80, p. 141–145.
136. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010a). *Vokalinio ugdymo ypatumai*. Vilnius: VPU leidykla, 2010.
137. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2010b). Individuali vokalinė raida kaip būsimų muzikos mokytojų kompetencijų plėtojimo veiksnys. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 98, p. 56–61.
138. Jucevičiūtė-Bartkevičienė V. (2011). The Individual Vocal Expression in Future Music Teacher's Personal Competence Development. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 102, p. 130–134.
139. Juodaitytė A. (2004). Studijų kokybė aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir prakseologija. Iš: *Aukštojo mokslo kokybė*, t. 1, p. 12–25.
140. Jusienė R., Laurinavičius A. (2007). *Psichologija*. Vilnius: Mykolo Riomerio universitetas.
141. Kačinskienė S., Kariniauskienė Z. (2003). *Balso mutacijos ypatumai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
142. Kačiulytė-Skramtai L. (2005). Mikčiojančių vaikų muzikine veikla individualizavimo būdai. Iš: *Neįgalųjų meninis ugdymas. Metodikos ir terapijos aspektai*. Vilnius: Kronta, p. 136–159.
143. Kaniava E. (2008). *Dainavimas – toks mano amatas*. Vilnius: Grafija.
144. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: JUDEX leidykla.
145. Katkus D. (2013). *Muzikos atlikimas: istorija, teorija, stiliai*. Vilnius: Tyto alba.
146. Kaukaitė G. (2009). *Iš dainavimo pedagogo užrašų*. Vilnius: BMK.
147. Kavaliauskienė O. (1978). *Balso pastatymo programa*. Vilnius: Pergalė.

148. Kazragytė V. (2008). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybos gebėjimų ugdymas*. Vilnius: VPU leidykla.
149. Kedzior M. (2006). Technika Alexandra. Iš: *Emisja głosu nauczyciela: wybrane zagadnienia*. Sud. M. Przybysz-Piwko. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
150. Kemmis S., McTaggart R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. Iš: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sud. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. London: SAGE Publications, p. 559–605.
151. Kievišas J. (1997). *Vaiko muzikinė raida*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
152. Kievišas J. (2007). *Meninis ugdymas švietimo institucijoje*, t. 1. Vilnius: Ciklonas.
153. Kievišas J., Jakštonienė Z., Bagdonienė A. (2001). *Muzikos specialisto ugdymas*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
154. Kievišas J., Kievišas A. (2004). Meninis ugdymas kaip asmens dvasingumo veiksnys. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 72, p. 50–55.
155. Kievišas J., Kievišas A. (2008). *Meninis ugdymas švietimo institucijoje*, t. 2. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
156. Kievišas J., Kievišas A., Medeišytė D. (2009). Dvasingumo sklaida kaip dainininko profesinės brandos požymis. Iš: *Dvasingumas žmogaus pasaulyje*. Vilnius: VPU leidykla, p. 330–341.
157. Kirliauskienė R. (2001). *Studento, kaip atlikėjo, savireguliacijos pedagoginis skatinimas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija: [rankraštis]. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
158. Kirliauskienė R. (2005). Savireguliacijos modelis muzikos mokytojo atlikėjiškai veiklai tobulinti. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 80, p. 97–101.
159. Kisielytė-Sadauskienė J. (2001). Veikla meno kolektyve – mokytojų kompetencijos augimo prielaida. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 49, p. 113–123.
160. Kisielytė-Sadauskienė J. (2003). *Būsimojo mokytojo sociokultūrinė raida meno kolektyve*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija: [rankraštis]. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
161. Kleinerman K. (2007). Exploring the Link Between Singing and Leadership. *Classical Singer*, vol. 20 (9–12) [žiūrėta 2009 10 10]. Prieiga per internetą: <http://www.cantabile.org/youth/pdfs/news-articles/exploringlink-kay1.pdf>
162. Kleinerman K. (2008). Women Sing, Women Lead: the Transformation of Identity and Emergence of Leadership in Women Through Voice. *GEMS – Gender, Education, Music & Society*, vol. 4 [žiūrėta 2009 10 10]. Prieiga per internetą: www.queensu.ca/music.links-gems/kleinerman5.pdf.
163. Kleinerman K. (2010). Singing for Leadership: Fostering the Development of Female Leaders Through Voice. *Advancing Women in Leadership Journal*, vol. 30, no. 4 [žiūrėta 2012 08 10]. Prieiga per internetą: http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/
164. *Kompetencijų ugdymas*. (2012). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
165. Kozlianinova I., Čarelis E. (2001). *Kalbos balso lavinimas*. Adaptuota M. Kudarauskaitės. Vilnius: Žalmedis.
166. Krathwohl D. R. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research: the Logic of Methods*. Long Grove, IL: Waveland Press.
167. Kreutz G., Bongard S., Rohrmann S., Grebe D., Bastian H. G., Hodapp V. (2004). Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol and Emotional State. *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 27, no. 6, p. 623–635.
168. Krutulytė A. (1975). *Muzikos terminų žodynas*. Vilnius: Vaga.
169. Kudinoviėnė J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradmenys*. Vilnius: VPU leidykla.
170. Kudinoviėnė J., Matonis V. (2011). Meno edukologinis įprasminimas ir meno dalykų pedagogo profesinė tapatybė. Iš: *Inveniēns quaero – ieškoti, rasti, nenurimti*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, p. 830–844.
171. Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams. Projektas (2004). Vilnius.
172. Lamarche A. M. J. (2009). *Putting the Singing Voice on the Map. Towards Improving the Quantitative Evaluation of Voice Status in Professional Female Singers*: Doctoral Thesis. Stockholm: KTH School of Computer Science and Communication.

173. Lamperti F. (1864). *Guida teorico-pratica-elementare per lo studio del canto*. Milano, Napoli: R. Stabilimento Tito di Gio. Ricordi.
174. Lamperti F. (1890). *The Art of Singing*. New York: G. Schirmer.
175. Lamperti G. B. (1905). *The Technics of Bel Canto*. New York: G. Schirmer.
176. Lapė J., Navikas G. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
177. Lasauskienė J. (2007). *Dalykinė kompetencija kaip muzikos mokytojų rengimo tikslas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
178. Lasauskienė J. (2008). Muzikos mokytojo dalykinės kompetencijos kokybinė diagnostika. Iš: *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, Nr. 15, p. 60–73.
179. Lasauskienė J. (2009). *Muzikinių edukacinių projektų rengimas ir įgyvendinimas*. Vilnius: VPU leidykla.
180. Lasauskienė J. (2010). *Muzikos mokytojo veikla ir kompetencijos*. Vilnius: VPU leidykla.
181. Lasauskienė J., Rauduvaitė A. (2013). Designing Music Teacher Competences in the European Qualifications Framework. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, p. 180–184.
182. Latimer Jr. M. E., Bergee M. J., Cohen M. L. (2010). Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, vol. 58, no. 2, p. 168–183.
183. Laver J. (1975). *Individual Features in Voice Quality*: Doctoral Thesis. Edinburgh: University of Edinburgh.
184. Lawrence D. (1999). *Teaching with Confidence – A Guide to Enhancing Teacher Self-Esteem*. London: Paul Chapman publishing Ltd, SAGE Publications company.
185. Lehmann A. C., Sloboda J. A., Woody R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
186. Lekavičienė R., Vasiliauskaitė Z., Antinienė D., Almonaitienė J. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma litera.
187. Lepeškienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos fondas.
188. Lepeškienė V., Butkienė O. G., Steewens L., van Werkhoven (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
189. Liausa S. (2005). *Baltijos valstybių berniukų chorų projektas „Baltijos gintarėliai“* [žiūrėta 2012 05 15]. Prieiga per internetą: <http://www.llkc.lt/index.php?-1522554631>
190. *Lietuvių kalbos žodynas* (2005). Elektroninio varianto I leidimas, t. I–XX, 1941–2002. Prieiga per internetą: <http://www.lkz.lt/startas.htm>.
191. *Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas* (2010). Patvirtinta LR Vyriausybės nutarimu 2010 m. gegužės 4 d. Nr. 535 [žiūrėta 2011 09 11]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=372306&p_query=&p_tr2=.
192. *Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas* (2000). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2000 m. kovo 21 d. Nr. VIII-1586 [žiūrėta 2011 12 11]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=281384.
193. *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas* (2009). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2009 m. balandžio 30 d. Nr. XI-242 [žiūrėta 2010 11 11]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/MSI.pdf>.
194. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281 [žiūrėta 2011 12 11]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=.
195. *Lietuvos švietimas skaičiais 2009. Bendrasis ugdymas*. (2009). Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerija.
196. *Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos. Gairės. 2003–1012 projektas* (2003) [žiūrėta 2010 11 11]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf>.
197. Lygutas V. J. (2011). *Kūno suderinimas dainavimui*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
198. *Longitudinis Lietuvos švietimo lyderystės raidos kaitos tyrimas* (2011). Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras [žiūrėta 2012 08 20]. Prieiga per internetą: http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/753/438_LONGITUDINIS%20LYDERYST%C4%96S%20RAI%C5%A0KOS%20%C5%A0VIETIME%20TYRIMAS.pdf.

199. Lord A. B. (2000). *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press.
200. Love R. (2003). *Set Your Voice Free: How To Get The Singing Or Speaking Voice You Want*. New York: Little, Brown and Company.
201. Mameniškienė N. (1996). *Balso formavimo metodas*. Vilnius: Muzikos švietimo centras.
202. Manen L. (1974). *The Art of Singing*. London: Faber Music Ltd.
203. Manfra M. M. (2009). Action Research: Exploring the Theoretical Divide Between Practical and Critical Approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 3, no. 1, p. 32–46.
204. Marchesi M. (1970). *Bel Canto: a Theoretical and Practical Vocal Method*. Dover Publications.
205. Martišauskienė E. (2008a). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 89, p. 11–17.
206. Martišauskienė E. (2008b). Pedagogų kompetencijų samprata ir modeliai. Iš: *Pedagogų kompetencijos*. Sud. O. Monkevičienė, K. Stankevičienė. Kaunas: Technologija, p. 61–77.
207. Martišauskienė E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 22, p. 88–101.
208. Martišauskienė E. (2010). Mokytojų požiūris į gebėjimus kaip profesijos kompetencijų dėmenį. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 24, p. 101–113.
209. Martišauskienė E., Gaigalienė M. (2007). Profesijos mokytojų kompetencijų atitiktis profesijos mokytojo standartui. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 18, p. 121–131.
210. Maslow A. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
211. Matonis V. (2003a). Dainavimas – neblėstanti muzikinio ugdymo aktualija. Iš: *Daina mūsų gyvenime: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, p. 37–44.
212. Matonis V. (2003b). Nuostatų formavimas – meno dalykų pedagogų veiklos tikslas, priemonė ir rezultatas. Iš: *Moksleivių meninių nuostatų formavimas*. Vilnius: VPU leidybos centras, p. 4–12.
213. Matonis V. (2005a). Art Teacher Qualification Model: A Multicompetence Perspective. Iš: *30th Annual Conference ATEE: Teachers and their Educators – Standards for Development*, p. 345–348 [žiūrėta 2008 09 05]. Prieiga per internetą: www.atee2005.nl/download/papers/65_ac.pdf.
214. Matonis V. (2005b). Changing Attitudes of Arts Education Theories in the Context of Contemporaneity. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 78, p. 116–120.
215. Mažeikienė N. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje: metodinės rekomendacijos dėstytojams*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
216. McCallion M. (1988). *The Voice Book – For Everyone Who Wants to Make the Most of Their Voice*. New York: Theatre Arts Book \ Routledge.
217. McCarthy M. (2012). The Teaching and Learning Partnership Part I–II. Iš: Chapman J. L. *Singing and Teaching Singing: a Holistic Approach to Classical Voice*. San Diego: Plural Publishing, p. 145–190.
218. Menabeni A. (1993). Vokalinio darbo mokykloje metodai. Iš: *Mokinių vokalinių ugdymas*. Sud. S. Jareckaitė. Vilnius: LR kultūros ir švietimo ministerijos leidybos centras.
219. Meninio ugdymo pamoka: ką reikėtų keisti? (2012). *Švietimo problemos analizė*. Sud. S. Vaičekauskienė, R. Paravinskaitė. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras, Nr. 2 (66), p. 1–12 [žiūrėta 2012 08 10]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/leidiniai_analize.htm.
220. Mertler C. A. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
221. Miller R. (1995). The Solo Singer in the Choral Ensemble. *Choral Journal*, vol. 35, no. 7, p. 31–36.
222. Miller R. (1996). *The Structure of Singing: System and Art Vocal Technique*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
223. Miller R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
224. Miller R. (2011). *On the Art of Singing*. Oxford: Oxford University Press.
225. Mills G. E. (2007). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. New Jersey: Pearson Education.
226. Mills W. (1913). *Voice Production in Singing and Speaking*. Philadelphia: Lippincott company.

227. Miniotienė B., Žindžiuvienės I. (2006) *Descriptive Bilingual Glossary of Educational Terms*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
228. Myers D. G. (2008). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
229. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. (2001). [žiūrėta 2012 08 19]. Prieiga per internetą: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc.
230. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Patvirtinta LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2007 m. sausio 15 d. Nr. ISAK-54. [žiūrėta 2009 08 19]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=.
231. Monkevičienė O. (2011). Į vaiką orientuotas ugdymas: pedagogikos kryptys. Iš: *Inveniēns quaero – ieškoti, rasti, nenurimti*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, p. 845–855.
232. *Muzikos dalyko pagrindinių ugdymui metodinės rekomendacijos* (2009). Sud. Ž. Jautakytė, A. Laureckienė, R. Malikėnienė. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras [žiūrėta 2012 08 30]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/rekomendacijos/pagrindinis.php>.
233. *Muzikos enciklopedija* (2000, 2003, 2007). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, t. 1–3.
234. Nekrašas E. (2004). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
235. Nelson S. H., Blades-Zeller E. (2002). *Singing with Your Whole Self: the Feldenkrais Method and Voice*. Lanham: Scarecrow Press.
236. Newham P. (1998). *Therapeutic Voicework: Principles and Practice for the Use of Singing as a Therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
237. Nigro A. (1998). Observations on the Technique of Italian Singing from the 16th Century to the Present Day. Iš: *Dall'Albero C., Candela M., Nigro A. Celebri Arie Antiche: le piu' note arie del primo Barocco italiano trascritte e realizzate secondo lo stile dell'epoca*. Milano: Rugginenti. [žiūrėta 2012 02 12]. Prieiga per internetą: <http://www.cantorisancarlo.it/Observation1.htm>.
238. Oaklander V. (2007). *Langas į vaiko pasaulį*. Kaunas: Žmogaus psichologijos studija.
239. Olson M. (2010). *The Solo Singer in the Choral Setting – A Handbook for Achieving Vocal Health*. Plymouth: Scarecrow Press, Inc.
240. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2011). Oxford: Oxford University Press [žiūrėta 2013 01 05]. [žiūrėta 2013 01 05]. Prieiga per internetą: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/vocal_1
241. *Oxford Dictionaries* (2013). Prieiga per internetą: <http://oxforddictionaries.com>.
242. *Pagrindinės mokyklos muzikos mokytojo rengimo standartas*. (2008). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2008 m. birželio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-1872/A1-209 [žiūrėta 2010 02 09]. Prieiga per internetą: <http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=91B422E4-6AE8-4D38-AE61-7045E493961B>.
243. Palubinskienė V. (2011). Sutartinių mokymo svarba bendrojo lavinimo mokykloje. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 102, p. 124–129.
244. Pascale L. (2003). Recognizing the Value of Two Aesthetics of Singing: A Strategy for Creating All-Inclusive Singing School Communities. Iš: *The Phenomenon of Singing: Proceedings of International Symposium IV*, vol. 1, p. 125–129.
245. Pečiūnas R. (2001). *Vaikų vokalinės kultūros ugdymo popamokiniu metu optimizavimas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
246. Pečiūnas R. (2003). *Vaikų vokalinės kultūros ugdymas chore*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
247. Pečiūnas R. (2011). *Taisyklingo kvėpavimo elementorius daininkams, kalbėtojams*. Šiauliai: Lucilijus.
248. Pečiūliauskienė P. (2007). Darbo rinkos profesijos mokytojų bendrosios kompetencijos: situacija ir poreikis. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 18, p. 132–143.
249. Pečiūliauskienė P., Barkauskaitė M. (2011). *Pedagginės praktikos mokykloje vadovas*. Vilnius: Edukologija.
250. *Pedagogo kompetencijos*. (2008). Sud. O. Monkevičienė, K. Stankevičienė. Kaunas: Technologija.
251. *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*. (2006). Kaunas: Aušra.
252. *Pedagogo rengimo koncepcija*. (2004). Patvirtinta LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2004 m. rugsejo 16 d. Nr. ISAK-1441. [žiūrėta 2007 08 18]. Prieiga per internetą: <http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=1EDFC076-C7AA-4FD8-8BBB-ECA27829903B>.

253. *Pedagogų rengimo reglamentas* (2012). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2012 m. gegužės 15 d. Nr. V-827. [žiūrėta 2013 01 17]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425048.
254. Perelšteinas H. (1993). Kai kurie vaikų vokalo formavimo klausimais. Iš: *Mokinių vokalinis ugdymas*. Sud. S. Jareckaitė. Vilnius: LR kultūros ir švietimo ministerijos leidybos centras.
255. Petkevičius V. (2011). Muzikos pamokų reikšmė asmenybės brandai: mokinių, baigiančių pagrindinę mokyklą, požiūris. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, t. 2, Nr. 8, p. 31–39.
256. Petrauskas A. (2011). Dainų šventės neturi ateities. Iš: *Chorinės kultūros raida Lietuvoje*: konferencijos medžiaga 2011 m. gruodžio 3 d. [žiūrėta 2012 05 18]. Prieiga per internetą: http://www.choras.lt/readarticle.php?article_id=1520.
257. Petrovic-Lazić M., Babac S., Ivanković Z., Kosanović R. (2009). Multidimensional Acoustic Analysis of Pathological Voice. *Srpski Arhiv Za Celokupno Lekarstvo*, vol. 137, no. 5,6, p. 234–238 [žiūrėta 2010 05 05] Prieiga per internetą: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0370-8179/2009/0370-81790906234P.pdf>.
258. Platonas. (1968). *Dialogai*. Vilnius: Vaga.
259. Pollard A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
260. Poteliūnienė S., Gražulis D., Kepežienienė N. (2010). Kūno kultūros pratybų veiksmingumas būsimų muzikos ir dailės pedagogų fiziniams ir pedagoginiams gebėjimams. Iš: *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos, tapatybės problema*: mokslinės konferencijos medžiaga, p. 316–323
261. Potter J., Sorrell N. (2012). *A History of Singing*. Cambridge: Cambridge University Press.
262. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Patvirtinta LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2008 m. rugpjūčio 26 d. Nr. ISAK-2433 [žiūrėta 2011 09 11]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm
263. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
264. Ramsden P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
265. Räsänen M. (2005). Multi-rolled and Skilled Teachers of Art. *International Journal of Education Through Art*, vol. 1, no. 1, p. 53–63.
266. Ratzinger J. (2000). *The Spirit of the Liturgy*, San Francisco: Ignatius.
267. Rauduvaitė A. (2007). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybinių nuostatų ugdymas populiariąja muzika*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
268. Reimer B. (2000). Muzikinio ugdymo filosofija. Filosofija praktikoje: muzikos atlikimo mokymo programa. Iš: *Šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijos*. Sud. V. Matonis. Vilnius: Enciklopedija, p. 133–181.
269. Reynolds A. M., Valerio W. H., Bolton B. M., Taggart C. C., Gordon E. E. (2004). *Muzikos žaismas: ankstyvosios vaikystės muzikos mokymo programa*. Vilnius: Kronta.
270. Rimšaitė R., Umbrasienė V. (2011). *Muzikos studijų krypties kompetencijų plėtotos metodika* [žiūrėta 2012 09 03]. Prieiga per internetą: http://www.ects.cr.vu.lt/Files/File/Studiju_programu_atnaujinimas.pdf.
271. Rinkevičius Z. (2002). *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje (psichopedagoginiai ir filosofiniai aspektai)*. Klaipėda: Klaipėdos laikraščio redakcija.
272. Rinkevičius Z. (2005). *Muzikos pedagogika*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
273. Rinkevičius Z. (2009). *Ką reiškia mokyti muzikos?* Klaipėda: Druka.
274. Rinta T., Welch G. F. (2008). Should Singing Activities Be Included in Speech and Voice Therapy for Prepubertal Children? *Journal of Voice*, vol. 22, no. 1, p. 100–112 [žiūrėta 2012 08 14]. Prieiga per internetą: http://www.sld.gu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/terapia_de_la_voz_prepuber.pdf
275. Roberts B. A. (1991a). *Musician: a Process of Labelling*. Newfoundland: MUN Printing Services.
276. Roberts B. A. (1991b). Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education*, vol. 18, no. 1, p. 30–39.
277. Roberts B. A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 3, no. 2 [žiūrėta 2013 02 04]. Prieiga per internetą: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf.

278. Roberts B. A. (2010). Prologue: In Search of Identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 9, no. 2, p. 1–10 [žiūrėta 2013 02 04]. Prieiga per internetą: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts9_2.pdf.
279. Rohwer D., Henry W. (2004). University Teachers' Perceptions of Requisite Skills and Characteristics of Effective Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 13, no. 2, p. 18–27.
280. Rubin H. J. (1960a). The Neurochronaxic Theory of Voice Production – A Refutation. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, vol. 71, no. 6, p. 913–920.
281. Rubin H. J. (1960b). Further Observations on the Neurochronaxic Theory of Voice Production. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, vol. 72, no. 207–11.
282. Russill P. (2006). *The Yoga of Sound: Tapping the Hidden Power of Music and Chant*. Novato: New World Library.
283. Ruškus J., Žvirdauskas D., Stanišauskienė V. (2009). *Neformalusis švietimas Lietuvoje. Faktai, interesai, vertinimai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras [žiūrėta 2012 05 01]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/Neformalus%20svietimas.pdf
284. Rutkowski J. (1990). The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. *The Quarterly*, vol. 1, no. 1–2, p. 81–95.
285. Rutkowski J. (1996). The Effectiveness of Individual / Small-Group Singing Activities on Kindergartners' Use of Singing Voice and Developmental Music Aptitude. *Journal of Research in Music Education*, vol. 44, no. 4, p. 353–368.
286. Sadauskienė V. (2004). *Esminiai vokalinio ugdymo aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
287. Schmidt J., Schmidt H. C. (2008). *Basics of Singing*. Canada: Thomson, 2008.
288. *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards* (2004). [žiūrėta 2010 04 15]. Prieiga per internetą: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
289. Sheridan M., Byrne C. (2002). Ebb and Flow of Assessment in Music. *British Journal of Music Education*, vol. 19, no. 2, p. 135–143.
290. Simberg S. (2004). *Prevalence of Vocal Symptoms and Voice Disorders among Teacher Students and Teachers and a Model of Early Intervention*. Helsinki: University of Helsinki.
291. Slotte E. (2010). The Community Choir. *Perspectives on Singing, UNESCO Observatory, The University of Melbourne Refereed E-Journal, Multi-Disciplinary Research in the Arts*, vol. 2, no. 1, p. 1–11 [žiūrėta 2011 06 11]. Prieiga per internetą: <http://stage2.abp.unimelb.edu.au/unesco/ejournal/vol-two-issue-one.html>
292. Smith W. S. (2007). *The Naked Voice: a Wholistic Approach to Singing*. Oxford: Oxford University Press.
293. Solinio dainavimo programa (1998). Sud. R. Aidukas. Iš: *Dainavimo muzikos mokykloje problemos ir perspektyva XX ir XXI amžių sandūroje*. Vilnius: Vilniaus muzikos mokykla „Lyra“, p. 67–78.
294. Soni S. K. (2004). An Information Resource on Education Technology for Technical and Vocational Education and Training (TVET), vol. 2. Daryaganj, New Delhi: Sarup and Sons.
295. *Specializuoto ugdymo krypties programos (pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo kartu su muzikos, dailės ugdymu programomis): projektai* (2012). Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerija [žiūrėta 2012 07 30]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/>
296. Stančienė D. M., Žilionis J. (2006). Dialogo struktūros ir genezės refleksija. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 84, p. 44–47.
297. Stark J. A. (2003). *Bel canto: a History of Vocal Pedagogy*. Canada: University of Toronto Press Incorporated.
298. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė A. (2002). Kvėpavimo lavinimas XX a. fonacijos teorijų perspektyvoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 63, p. 83–90.
299. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė A. (2006). Jaunųjų vokalistų sceninę būseną įtakojančių veiksnių tyrimas: tradicinio požiūrio revizija. Iš: *Tradicija, autorystė, kūrinio ribos ir interpretacijos laisvė: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 161–170.
300. Stasiūnaitė-Čepulkauskienė A. (2011). Enrique's Granados'o „Tonadillas en estilo antiguo“: ištakos ir įtakos. Iš: *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 192–200.

301. Stasiūnaitė–Čepulkauskienė A., Čiurilaitė J. (2007). F. Schuberto dainų atlikimo specifika. Iš: *Dainavimo ir akompanimento meno raida, pedagoginiai ir interpretaciniai aspektai: tarptautinės mokslinės-metodinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 99–114.
302. Stohrer S. (2006). *The Singer's Companion*. New York: Routledge.
303. Stowell D., Plumbley M. D. (2008). *Characteristics of the Beatboxing Vocal Style*. London: University of London [žiūrėta 2013 01 18]. Prieiga per internetą: <http://www.elec.qmul.ac.uk/digitalmusic/papers/2008/Stowell08-beatboxvocalstyle-C4DM-TR-08-01.pdf>.
304. Stringer E. T. (2007). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
305. Suncova Z. (1999). *Vokalo metodikos pagrindai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
306. Surmani K. F. (1995). *Teach Yourself to Sing*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing, 1995.
307. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai: Bolonijos-Bergeno laikotarpis 1999–2005 m.* (2005). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija [žiūrėta 2012 07 20]. Prieiga per internetą: http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Tarptautiniai%20teises%20aktai/Svarbiausi_Bolonijos_proceso_dokumentai_liet_angl.pdf.
308. Šečkuvienė H. (2004). *Vaiko muzikinių gebėjimų ugdymas*. Vilnius: VPU leidykla.
309. Šečkuvienė H. (2007). Muzikos mokytojo mentoriaus dalykinė kompetencija. Iš: *Mentoriaus kompetencijos: mentoriaus knyga*. Kaunas: Technologija, p. 59–66.
310. Šečkuvienė H. (2008). Muzikos mokytojo mentoriaus dalykinės kompetencijos įsivertinimo metodika. Iš: *Mentoriaus veikla ir kompetencijos: mentoriaus rengimo vadovėlis, dėstytojo knyga*. Kaunas: Technologija, p. 191–193.
311. Šiaučiukėnienė L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
312. Šilingienė V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, t. 16, p. 961–968 [žiūrėta 2012 08 10]. Prieiga per internetą: <http://www.ktu.lt/lt/mokslas/zurnalai/ekovad/16/1822-6515-2011-0961.pdf>.
313. Taebel D. K. (1980). Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education*, vol. 28, no. 3, p. 185–197.
314. Taebel D. K. (1990). An Assessment of the Classroom Performance of Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 38, no. 1, p. 5–23.
315. *Tarptautinių žodžių žodynas* (2003). Sud. A. Bendorienė, V. Bogušienė, E. Dagytė ir kt. Vilnius: Alma littera.
316. Tavoras V. (2004). Studentų savarankiško darbo svarba rengiantis muzikos mokytojo profesijai. Iš: *Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 199–202.
317. Tavoras V. (2007). Būsimojo muzikos mokytojo meninė individualybė: ugdymo galimybės ir ypatumai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 85, p. 98–103.
318. Tavoras V. (2009) *Būsimų muzikos mokytojų meninės individualybės raiškos skatinimas universitete*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
319. Teachout D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, vol. 45, no. 1, p. 41–50.
320. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius, Garnelis.
321. Teresevičienė M., Kaminskienė L., Žydzūnaitė V., Gedvilienė G. (2012). Savimoka ir savarankiškas mokymasis aukštojoje mokykloje: kritinė diskurso analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, t. 29, p. 47–60.
322. Ternstrom S., Jers H., Nix J. (2012). Group and Ensemble Vocal Music. Iš: *The Oxford Handbook of Music Education*. Sud. G. E. McPherson, G. F. Welch. Oxford: Oxford University Press, vol. 1.
323. *The Book of Songs: The Ancient Chinese Classic of Poetry* (1996). New York: Grove Press.
324. Titze I. R. (2006). *The Myoelastic Aerodynamic Theory of Phonation*. Iowa City: National Center for Voice and Speech.
325. Tool Module: The Human Vocal Apparatus (2013). Iš: *The Brain from Top to Bottom* [žiūrėta 2013 01 05]. Prieiga per internetą: http://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_bleu21.html.

326. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2004). Pedagogo veiklos pokyčiai pasaulio ir Europos švietimo kontekste. Iš: *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos pastangos*. Vilnius: Danieliaus leidykla, p. 76–90.
327. *Tuning: Europos švietimo struktūrų suderinimas. Universitetų indėlis į Bolonijos procesą*. (2010). [žiūrėta 2010 10 16]. Prieiga per internetą: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Lithuanian_version.pdf.
328. Ullilil S. (2006). *Authentic Voices, Authentic Singing: a Multicultural Approach to Vocal Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
329. Unwin M. M., Kenny D. T., Davis P. J. (2002). The Effects of Group Singing on Mood. *Psychology of Music*, vol. 30, no. 2, p. 175–185.
330. Vaičiūnienė R. (2005). Empirinio metodo taikymo galimybės ir naujų sprendimų paieška, mokant dainuoti. Iš: *Studijų proceso tobulinimas, taikant inovatyvias formas ir metodus: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Rokiškis: I. Skripkos individuali įmonė, p. 136–138.
331. Vaigauskaitė D. (2005). *Balso lavinimo technika*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
332. Vainauskienė T. (1993). *Lietuvių vokalo pedagogikos susidarymas ir raida (1919–1949 m.)*. Daktaro disertacijos autoreferatas: humanitariniai mokslai, muzikologija. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
333. Vainauskienė T. (2001). Vokalizacija dainavimo pedagogikoje: praeities patyrimas ir dabarties aktualijos. Iš: *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės: tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 271–275.
334. Vainauskienė T. (2004a). *Dainavimo pagrindų formavimas*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
335. Vainauskienė T. (2004b). Pirmojo pokario dešimtmečio lietuvių vokalo pedagogika: tradicijų ir reformų sandūra. Iš: *Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika: mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, p. 216–225.
336. Vainauskienė T. (2012). Virgilijaus Noreikos dainavimo mokykla: veiksniai, genezė, metodikų koreliacija. *Lietuvos muzikologija*, t. 13, p. 165–174.
337. Valentine E. (2002). The Fear of Performance. Iš: *Musical Performance: a Guide to Understand*. UK: Cambridge university press, p. 168–181.
338. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos* (2003). Patvirtinta LR Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700 [žiūrėta 2010 11 11]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/strategija/docs/vss/strategija2003-12.pdf>.
339. Van den Berg J. (1958). Myoelastic-aerodynamic Theory of Voice Production. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 3, no. 1, p. 227–244.
340. Van Houtte E., Claeys S., Wuyts F., Van Lierde K. (2011). The Impact of Voice Disorders Among Teachers: Vocal Complaints, Treatment-Seeking Behavior, Knowledge of Vocal Care and Voice-Related Absenteeism. *Journal of Voice*, vol. 25, no. 5, p. 570–575.
341. Vasiliauskas R. (2005) *Vertybių pedagogika: išvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius: VPU leidykla.
342. *Veiksmų programa mokymosi visą gyvenimą srityje* (2006). Patvirtinta Europos parlamento ir tarybos sprendimu Nr. 1720/2006/EB, 2006 m. lapkričio 15 d. [žiūrėta 2011 08 19]. Prieiga per internetą: http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/tarptautiniu_rysiu_ir_studiju_direkcija/mvg_programa/lllp_sprendimas.pdf
343. Velička E. (1995). *Garsų ir tylos paslaptys*. Kaunas: Šviesa.
344. Velička E. (2007). *Mano muzika: mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.
345. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. (2011). Patvirtinta LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2011 m. vasario 21 d. Nr. V-269 [žiūrėta 2011 09 11] Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm.
346. Vilimas J. (2012). *Grigališkojo choralo tradicijos bruožai Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje. XV–XVIII amžių atodangos ir rekonstrukcijos bandymas*. Daktaro disertacija: humanitariniai mokslai, istorija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
347. Vilkėlienė A. (2003). Būsimųjų mokytojų gebėjimai ugdymo sistemos kontekste. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 68, p. 134–139.

348. Vilkėlienė A. (2007a). *Specialioji meno edukologija: estetikos, terapijos ir ugdymo aspektai*. Vilnius: VPU leidykla.
349. Vilkėlienė A. (2007b). Psychosocial Aspects of Ethnic Music: Therapy and Socialization. Iš: *Selected Aspects of Intercultural Approach Towards Music Therapy*. Sud. G. Tucek, A. Vilkėlienė. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
350. Vilkėlienė A. (2011). Asmenų, patyrusių smegenų traumą, kalbos įgūdžių lavinimas dainavimu. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 103, p. 81–84.
351. Vilkėlienė A. (2013). *Ypatingųjų mokinių meninis ugdymas*. Vilnius: Edukologija.
352. Vintturi J. (2001). *Studies on Voice Production. With a Special Emphasis on Vocal Loading, Gender, some Exposure Factors and Intensity Regulation*: Academic dissertation. Helsinki: University of Helsinki. Prieiga per internetą: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/laa/kliin/vk/vintturi/>.
353. Vitkauskas R. (2003). *Muzikos mokytojo profesinė savirealizacija: galimybės, prielaidos ir ypatumai*. Daktaro disertacijos santrauka: socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
354. 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.
355. Vitkauskas R., Rinkevičius Z. (2007). Būsimųjų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo atžvilgiu. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 85, p. 129–134.
356. Vygotsky L. S. (1978). *Mind and Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
357. *Vocal Solo* (2006). New England Music Festival Association [žiūrėta 2008 12 10]. Prieiga per internetą: <http://www.nemfa.org/docs/vocalform.pdf>.
358. *Vokalinių įgūdžių lavinimo programa* (1996). Nepublikuota programa muzikos specialybės studentams. Vilniaus pedagoginis universitetas, Muzikos katedra.
359. Wagoner C. L. (2011). *Defining and Measuring Music Teacher Identity Study of Self-Efficacy and Commitment among Music Teachers*. Greensboro: University of North Carolina [žiūrėta 2013 02 04]. Prieiga per internetą: <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/clist.aspx?id=3944>.
360. Wapnick J., Ekholm E. (1997). Expert Consensus in Solo Voice Performance Evaluation. *Journal of Voice*, vol. 11, no. 4, p. 429–436.
361. Ware C. (1997). *Basics of Vocal Pedagogy*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
362. Weiss D. A. (1959). Discussion of the Neurochronaxic Theory (Husson). *Archives of Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, vol. 70, no. 5, p. 607–618 [žiūrėta 2012 08 26]. Prieiga per internetą: <http://archotol.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=598713>.
363. Welch G. F. (2005). Singing as Communication. Iš: *Musical Communication*. New York: Oxford University Press, p. 239–259 [žiūrėta 2009 08 14]. Prieiga per internetą: <http://www.imerc.org/papers/voxed/oup05.pdf>.
364. Welch G. F. (2006a). *Research and Singing Development: Physical, Psychological, Social and Pedagogical Aspects* [žiūrėta 2012 08 14]. Prieiga per internetą: http://www.imerc.org/news/gfw_trinity.pdf.
365. Welch G. F. (2006b). Singing and Vocal Development. Iš: *The Child as Musician: a Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, p. 311–329.
366. Welch G. F., Howard D. M., Himonides E., Brereton J. (2005). Real-time Feedback in the Singing Studio: an Innovative Action-Research Project Using New Voice Technology. *Music Education Research*, vol. 7, no. 2, p. 225–249.
367. Welch G. F., McPherson G. E. (2012). Introduction and Commentary: Music Education and the Role of Music in People's Lives. Iš: *The Oxford Handbook of Music Education*. Sud. G. E. McPherson, G. F. Welch. Oxford: Oxford University Press, vol. 1.
368. Whidden C. (2010). Understanding Social-Cultural Influences Affecting Non-Participation in Singing. *Perspectives on Singing, UNESCO Observatory, The University of Melbourne Refereed E-Journal, Multi-Disciplinary Research in the Arts*, vol. 2, no. 1, p. 1–15 [žiūrėta 2012 08 10]. Prieiga per internetą: <http://stage2.abp.unimelb.edu.au/unesco/ejournal/vol-two-issue-one.html>.

369. White B. D. (1985). *Singing Techniques and Vocal Pedagogy*: Doctoral Thesis. Guildford: Department of Music, University of Surrey.
370. Williams J., Welch G., Howard D. M. (2005). An Exploratory Baseline Study of Boy Chorister Vocal Behavior and Development in an Intensive Professional Context. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, vol. 30, no. 3–4, p. 158–162.
371. Wilson P. H., Thorpe C. W., Callaghan J. (2006). Looking at Singing: Does Real-time Visual Feedback Improve the Way We Learn to Sing? *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 22, no. 4, p. 308–316 [žiūrėta 2012 08 10]. Prieiga per internetą: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2006.00178.x/abstract;jsessionid=954C2B6AA5FF804E269A313ABB45EACD.d01t04?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>.
372. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
373. Žibūdienė M. (1996). *Choro vokalinės pratybos*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
374. Žilionis J. (2007). Dialogo slėpiniai: nuo mistikos link tikrovės. *Logos*, t. 50, p. 59–65.
375. Žilionis J., Gasparkaitė V. (2002). Muzikinis vaikų ugdymas M. Montessori sistemoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 63, p. 38–42.
376. Žydžiūnaitė V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
377. Артемова А. В. (2006). *Индивидуально-групповой подход в процессе освоения вокального искусства учащимися колледжей США: диссертация*. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств.
378. Артемьева Е. Н. (1969). *В классе К. Н. Дорлиак*. Москва: Музыка.
379. Венгрус Л. А. (2000). *Пение и „фундамент музыкальности“*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.
380. Гарсия М. (1956). *Школа пения: Traite complet de l'art du chant*, т. 1–2, Москва: Музгиз.
381. Далецкий О. В. (2007). *Школа пения: из опыта педагога*. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств.
382. Дюфрен К. (2011). *Мария Каллас*. Москва: Молодая гвардия.
383. Зыкина Л. (2010). *Песня – признание в любви*. Москва: Издательство АСТ, Зебра Е.
384. Иватович Ю. С. (2011). Педагогическое общение в индивидуальном обучении. И: *Актуальные проблемы мировой художественной культуры*. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, с. 209–214.
385. Ильичев И. (2010). *Анна Герман: Гори, гори, моя звезда...* Москва: Алгоритм Эксмо.
386. Каминская И. А. (2011). Самостоятельная работа студентов в классе вокала (методологический аспект). И: *Актуальные проблемы мировой художественной культуры*. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, с. 214–219.
387. Кацер О. В. (2005). *Методика обучения детей пению*. Санкт-Петербург: Музыкальная палитра.
388. Левидов И. И. (1939). *Певческий голос в здоровом и больном состоянии*. Москва: Искусство.
389. Магомаев М. (2011). *Живут во мне воспоминания*. Москва: ПРОЗАик, 2011.
390. Маттиоли А. (2010). *Лучано Павароти*. Москва: Эксмо, 2010.
391. Медицинская энциклопедия (2009–2012) / Энциклопедии & Словари: Коллекция энциклопедий и словарей. Prieiga per internetą: http://enc-dic.com/enc_medicine/Fonopedija-vokalnaja-25099.html.
392. Менабени А. Г. (1987). *Методика обучения сольному пению*. Москва: Просвещение.
393. Морозов В. П. (2002). *Искусство резонансного пения: основы резонансной теории и техники*. Москва: Московская государственная консерватория.
394. Морозов В. П., Макаров И. С. (2010). Компьютерное моделирование резонансных процессов образования высокой певческой форманты. *Речевые технологии*, т. 4, с. 68–84.
395. Павароти Л., Райт В. (1996). *Мой мир*. Москва: Вагриус.
396. Пекерская Е. М. (1996). *Вокальный букварь*. Москва: Музыка [žiūrėta 2010 04 10]. Prieiga per internetą: https://warpfictionbook.ru/author/pekerskaya_e_m/vokalniyyi_bukvar/download.a6.pdf.
397. Прянишников И. П. (1958). *Советы обучающимся пению*. Москва: Музгиз.

-
-
398. Серебрякова Е. А. (2005). *Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов*: диссертация. Москва: Моск. пед. гос. ун-т.
 399. Сеффери О. (1996). *Рациональная школа пения*. Vilnius: Verlioka.
 400. Скоробогатов В. (2007). О некоторых аспектах воспитания вокалистов. Iš: *Dainavimo ir akompanimento meno raida, pedagoginiai ir interpretaciniai aspektai*: tarptautinės mokslinės – metodinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 23–33.
 401. Стоянова Г. И. (1996). К проблеме музыкальности. Iš: *Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век*: материалы международной научно-практической конференции. Москва.
 402. Стулова Г. П. (1988). *Хоровой класс*. Москва: Просвещение.
 403. Фучито С., Бейер Б. Дж. (1967). *Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо*. Ленинград: Музыка.
 404. Шаляпин Ф. (2010). *Маска и душа*. Санкт-Петербург: Издательская группа „Азбука-классики“.
 405. Шарма Е. Ю. (2007). *Русская вокальная традиция в зеркале Серебряного века*. Москва: Вестник молодых ученых “Ломоносов”, Макс Пресс.
 406. Шейко Р. (1984). *Елена Образцова. Записки в пути. Диалоги*. Москва: Искусство.
 407. Юшманов В. И. (2002). *Вокальная техника и её парадоксы*. Санкт-Петербург: Издательство ДЕАН.

PRIEDAI

1 priedas

Vokalinio kvėpavimo aprašas

ĮKVĖPIMAS	
Vieta ir pastebimiausiai veikiantys organai	Išsiplečia ir truputį pakyla krūtinės ląsta (ypač apatinė jos dalis), naudojama tarpšonkaulinė erdvė; aktyvinama diafragma; plaučiai maksimaliai užpildomi oru.
Eiga	Pagal galimybes procesas vyksta lėtai, laipsniškai, nenaudojant jėgos, tačiau labai susikoncentravus ir sąmoningai.
Be pauzės ir užlaikymo įkvėpimas pereina į iškvėpimo ir vokalinės fonacijos stadiją.	
IŠKVĖPIMAS IR FONACIJA	
Vieta ir pastebimiausiai veikiantys organai	Palaipsniui krūtinės ląsta traukiasi; diafragma kyla aukštyn, kol pasiekia pradinę padėtį; plaučiai atiduoda sukauptą orą.
Eiga	Procesas vyksta laipsniškai, oras naudojamas kiek galint taupiau ir racionaliau; nenatūraliai nedidinamas oro stulpo spaudimas į balso klostes.

Pagal Caruso, Tetrazzini, 1909; Фучито, Бейер, 1967.

2 priedas

Izoliuoti kvėpavimo pratimai

Eil. Nr.	EIGA
1.	Patogiai atsistoti, atpalaiduoti pečius ir kaklą. Po to šiek tiek įtempti apatinės pilvo dalies raumenis, tyliai įkvėpti pro nosį, stengiantis išplėsti apatinę krūtinės ląstos dalį. Iškvėpti lėtai pro burną, jaučiant, kaip pro pražiotas lūpas (padėtis kaip „u“ raidės) išeina šiltas oras. Įpratus šią pratimo dalį atlikti automatiškai, reikia pradėti tarti garsus – geriausiai tinka garsas „s“. Tai daryti itin tolygiai, laipsniškai ir ilgai, kol užtenka oro. Privalu sekti, kad nesusiformuotų įvarža kaklo raumenyse, čia pravartu vadovautis patogumo nuostata.
2.	Atsistoti prieš veidrodį; vieną ranką uždėti ant pilvo vidurio, kad ja būtų galima kontroliuoti kvėpavimo judesius; kita ranka laikyti įsivaizduojamą kvepiančią gėlę arba nosinaitę ir ramiai, kiek galint ilgiau kvėpti malonaus aromato.
3.	Atsigulti ant grindų, palaukti, kol nugara išsitiesins ir „prilips“ prie grindų (pasiekiamas visiškas atsipalaidavimas). Vieną ranką uždėti ant pilvo vidurio, kad ji kontroliuotų kvėpavimo judesius, kvėpuoti ramiai ir lygiai, tuo pat metu stengtis pajusti, kurios krūtinės ląstos, tarpšonkaulinės erdvės vietos juda, atsiliepdamos į įkvėpimą. Kvėpavimas gulint laikomas labiausiai natūraliu, kai organiškai dirba visa kvėpavimo sistema, įskaitant diafragmą, o stebintis šį procesą (ir dalyvaujantis!) gali įsiminti raumenų darbą ir šią patirtį pritaikyti vokalinės fonacijos metu.
4.	Stovint be garso ir be oro įkvėpimo išplėsti ir sutraukti krūtinės ląstą bei tarpšonkaulinę erdvę, stengiantis pajusti, kaip ir kokie raumenys dirba. Reikalinga 5–6 išplėtimų ir sutraukimų serija, po to daroma pertraukėlė, o po jos – bandymas tą patį pakartoti, jau kartu įkvepiant oro.
5.	Atsisėsti ant kėdės kraštelio, kai dainuojama. Tuo metu pilvo sienelė atpalaiduojama, ir kur kas lengviau gali būti jaučiamas diafragmos bei raumenų darbas, o šis pojūtis taip pat sėkmingiau prisimenamas vėliau, kai dainuojama stovint.

Pagal Mills (1913); Levidovas (Левидов, 1939), Obrazcova (Шейко, 1984); Perelšteinas (1993); Brown (1996); Mameniškienė (1996); Žibūdienė (1996); Bukauskaitė (1998); Kozlianinova, Čarelis (2001); Kačinskienė, Kariniauskienė (2003).

3 priedas

Minkštojo gomurio tonusavimo metodo pratimai

Eil. Nr.	EIGA
1.	Pratimas <i>Žiovulys</i> Pabandyti pajusti norą žiovauti, tačiau plačiai neatverti burnos, tarsi žiovaujama būtų viešumoje. Reikėtų kuo ilgiau išlaikyti pasiruošimo žiovauti poziciją, o iš pradžių, jei to padaryti nesiseka, tiesiog pažiovauti. Stengtis pajusti visus burnos raumenis, jų užimamą padėtį, kai visa burna, ryklė ruošiasi žiovuliui, ir išlaikyti šią būseną kuo ilgiau, bet nepasiduoti žiovuliui. Minkštasis gomurys šiuo metu pasiekia savo pakilimo apogėjų, tačiau nenusileidžia į pradinę padėtį, kas nutinka, kai žiovaujama iki galo.
2.	Pratimas <i>Karšta bulvė</i> Išsivaizduoti, kad burnoje yra karšta bulvė, kuri degina gomurį, o jūs neišspjovę norite ją atšaldyti, todėl stipriai įkvepiate šalto oro. Minkštasis gomurys tuo metu taip pat pasiekia savo pakilimo apogėjų.
3.	Pratimas <i>Arka</i> Patogiai atsistoti prieš veidrodį, atpalaiduoti pečius ir kaklą, išsižioti taip, kad šviesos šaltinis apšviestų ryklės užpakalinę sienelę ir minkštąjį gomurį su mažuoju liežuvėliu ir šiuos organus būtų galima stebėti veidrodyje. Palengva kvėpti orą pro burną, pajusti, kaip jis liečia užpakalinę ryklės sienelę, nosiaryklę ir minkštąjį gomurį, stebėti, kaip jis ir mažasis liežuvėlis kyla aukštyn, sudarydami arką burnos viduje.
4.	Pradinė padėtis tokia pat, kaip atliekant pratimą Nr. 3 Pasiekus minkštojo gomurio pakilimo apogėjų, stengtis, kad tokia padėtis išliktų kuo ilgiau, kad kuo ilgiau matytųsi arka. Po tam tikro praktikavimosi laiko gomurys pakilęs išsilaiko apie 50–60 sek.
5.	Pradinė padėtis tokia pat, kaip ir atliekant pratimą Nr. 3 Pratimo tikslas – kuo greičiau keisti minkštojo gomurio padėtį – iš maksimaliai žemos į maksimaliai aukštą, ir atvirkščiai. Todėl pasiekus gomurio pakilimo apogėjų, raumenis atleisti ir sudaryti galimybes jam kuo greičiau nusileisti, o po to kuo greičiau vėl kelti aukštyn.

Visi pratimai kartojami kelis kartus, kol pajuntamas nuovargis.

Pagal Pekerskaja (Пекерская, 1996), Vaigauskaitė (2005), Pečeliūnas (2011), Chapman (2012).

4 priedas

Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų dizainas

I semestras

Ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai	✓ Balso aparato funkcionavimo principų suvokimo ugdymas ✓ Balso impostacijos specifikos įsisavinimas ✓ Vokalinės klausos tobulinimas ✓ Dalykinio vertinimo vokalinėje srityje gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas
Užsiėmimai	<i>Izoliuoti kvėpavimo pratimai</i> (atliekami pakaitomis su porininku)
I dalis * (20–30 min.)	<i>Prasidainavimo pratimai</i> (atliekami pakaitomis su porininku) <i>Minkštojo gomurio tonusavimo pratimai</i>
II dalis (40–30 min.)	Vokalinės technikos kūrinių atlikimas solo (3 vokalizės, pažengusiems – 2 vokalizės ir 1 liaudies daina)
Metodai, priemonės, formos	<i>Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas</i> <i>Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas</i> <i>Rodymo balsu metodas</i> <i>Taktilinis metodas</i> (porinio ugdymo forma) <i>Aktyvaus klausymo metodas</i> (grupinio-porinio ugdymo forma)
Savarankiškas darbas	Vokalių kūrinių muzikinio ir poetinio teksto mokymasis <i>Izoliuoti kvėpavimo ir minkštojo gomurio tonusavimo pratimai</i>
Atsiskaitymas	Atsiskaitymas, dalyvaujant egzaminų komisijai ir kurso studentams, besimokantiems toje pačioje dainavimo klasėje.

* Individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų struktūra adaptuota dviejų besimokančiųjų ugdymui, užsiėmimo bendra trukmė 60 min.

II semestras

Ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai	✓ Balso aparato funkcionavimo principų suvokimo ugdymas ✓ Balso impostacijos specifikos įsisavinimas ✓ Vokalinės klausos tobulinimas ✓ Vokalinio kūrinių atlikimo dviem balsais (duetu) gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Vokalinio kūrinių meninės interpretacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Vokalinio kūrinių adaptacijos savo vokaliniais poreikiams gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Dalykinio vertinimo vokalinėje srityje gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas
Užsiėmimai	<i>Izoliuoti kvėpavimo pratimai</i> (atliekami pakaitomis su porininku)
I dalis (20–30 min.)	<i>Prasidainavimo pratimai</i> (atliekami pakaitomis su porininku) <i>Prasidainavimo vedimas porininkui</i> (3–4 pratimai)

→



II dalis (40–30 min.)	Vokalinės technikos kūrinių atlikimas solo (1 vokalizė arba liaudies daina) ir liaudies dainų atlikimas duetu (2 dainos) Individuali garso ir vaizdo įrašų, atliktų užsiėmimo metu, apibendrinamoji ir detali analizė
Grupinis užsiėmimas	Individualus vokalinis prisistatymas grupinės perklausos metu
Metodai, priemonės, formos	<i>Izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas</i> <i>Minkštojo gomurio tonusavimo pratimų metodas</i> <i>Taktilinis metodas</i> (porinio ugdymo forma) <i>Rodymo balsu metodas</i> <i>Aktyvaus klausymo metodas</i> (grupinio-porinio ugdymo forma) <i>Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis</i> (grupinio ugdymo forma)
Savarankiškas darbas	Vokalių kūrinių muzikinio ir poetinio teksto mokymasis <i>Izoliuoti kvėpavimo ir minkštojo gomurio tonusavimo pratimai</i> Ruošiamų atlikimui vokalių kūrinių analogų klausymas ir stebėjimas, naudojantis garso ir vaizdo medžiaga
Atsiskaitymas	Viešas pasirodymas – koncerto, muzikinio edukacinio projekto forma

III semestras

Ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai	✓ Balso aparato funkcionavimo principų suvokimo ugdymas ✓ Balso impostacijos specifikos įsisavinimas ✓ Vokalinės klausos tobulinimas ✓ Vokalinio kūrinio atlikimo dviem balsais (duetu) gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Vokalinio kūrinio meninės interpretacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Vokalinio kūrinio adaptacijos savo vokaliniams poreikiams gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Dalykinio vertinimo vokalinėje srityje gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Nuolatinio mokymosi gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Savarankiškumo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas
Užsiėmimai	<i>Prasidainavimo vedimas porininkui</i>
I dalis (20–30 min.)	Porininko vokalinės raiškos stebėjimas ir komentavimas
II dalis (40–30 min.)	Liaudies dainų, barokinių arijų atlikimas – solo, duetu Įvairios stiliškos vokalinio kūrinio atlikimas – solo, duetu (vokalių kūrinių skaičius pažangiausiems gali būti didinamas iki keturių) Individuali garso ir vaizdo įrašų, atliktų užsiėmimo metu apibendrinamoji analizė
Grupinis užsiėmimas	Individualus vokalinis prisistatymas grupinėje perklausoje Garso ir vaizdo įrašų, atliktų užsiėmimuose, nagrinėjimas grupėje
Metodai, priemonės, formos	<i>Rodymo balsu metodas</i> <i>Aktyvaus klausymo metodas</i> (grupinio-porinio ugdymo forma) <i>Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis</i> (grupinio ugdymo forma)





Savarankiškas darbas	Kūrinių pasirinkimas atsižvelgiant į savo vokales galimybes Vokalinių kūrinių adaptavimas (transponuojant, kupiūruojant, aranžuojant) prie savo vokalinės raiškos poreikių Vokalinių kūrinių muzikinio ir poetinio teksto mokymasis Ruošiamų atlikimui vokalinių kūrinių analogų klausymas ir stebėjimas, naudojantis garso ir vaizdo medžiaga
Atsiskaitymas	Viešas pasirodymas – koncerto, muzikinio edukacinio projekto forma

IV semestras

Ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai	✓ Balso aparato funkcionavimo principų suvokimo ugdymas ✓ Balso impostacijos specifikos įsisavinimas ✓ Vokalinės klausos tobulinimas ✓ Vokalinio kūrinių atlikimo dviem balsais (duetu) gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Vokalinio kūrinių meninės interpretacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Vokalinio kūrinių adaptacijos savo vokaliniais poreikiams gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Vokalinės fonacijos, scenos judesio ir vaidybinių elementų derinimo gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Vokalinio kūrinių vizualaus pristatymo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Dalykinio vertinimo vokalinėje srityje gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Psichinės savireguliacijos gebėjimų ir įgūdžių ugdymas ✓ Nuolatinio mokymosi gebėjimų ir įgūdžių plėtra ✓ Savarankiškumo gebėjimų ir įgūdžių ugdymas
Užsiėmimai	<i>Prasidainavimo vedimas porininkui</i>
I dalis (15–20 min.)	Porininko vokalinės raiškos stebėjimas ir komentavimas
II dalis (45–40 min.)	Įvairios stilistikos vokalinio kūrinių atlikimas – solo, duetu (vokalinių kūrinių skaičius pažangiausiems gali būti didinamas iki keturių) Individuali garso ir vaizdo įrašų, atliktų užsiėmimo metu apibendrinamoji analizė
Grupinis užsiėmimas	Individualus vokalinis prisistatymas grupinės perklausos metu Garso ir vaizdo įrašų, atliktų užsiėmimuose, nagrinėjimas grupėje
Metodai, priemonės, formos	<i>Rodymo balsu metodas</i> <i>Aktyvaus klausymo metodas</i> (grupinio-porinio ugdymo forma) <i>Mastrichto metodo komponento Mini teatro modelis</i> (grupinio ugdymo forma)
Savarankiškas darbas	Kūrinių pasirinkimas, atsižvelgiant į savo vokales galimybes Vokalinių kūrinių adaptavimas (transponuojant, kupiūruojant, aranžuojant) prie savo vokalinės raiškos poreikių Vokalinių kūrinių muzikinio ir poetinio teksto mokymasis Ruošiamų atlikimui vokalinių kūrinių analogų klausymas ir stebėjimas, naudojantis garso ir vaizdo medžiaga Vokalinio kūrinių vizualaus pristatymo paruošimas
Atsiskaitymas	Viešas pasirodymas – egzamino, koncerto, muzikinio edukacinio projekto forma

5 priedas

STUDENTO(-ĖS) VOKALINIO ATSISKAITYMO STEBĖJIMO PROTOKOLAS

Vardas (kodas).....

VOKALINIAI GEBĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI (FIZINIS ASPEKTAS)

Eil. Nr.	Lygmuo Gebėjimai ir įgūdžiai	1 balas	2 balai	3 balai	4 balai	5 balai
1.	Balso energetinė sistema					
1.1.	Geba koordinuoti sistemos organus: pilnavertis krūtinės ląstos, plaučių ir diafragmos veiklos panaudojimas (mišrus šonkaulinis-diafragminis arba žemas krūtininis-diafragminis kvėpavimas)	Nestebimas įvardintų organų veiklos koordinavimas	Iki galo neišnaudojamos energetinės sistemos organų funkcijos, kenčia vokalinio kūrinio kokybė	Energetinė sistema naudojama gana gerai, kai kada pilnai neįkvėpiama trumpų pauzių metu	Minimalios klaidos koordinuojant energetinę sistemą, po jų kvėpavimas sėkmingai atkuriamas tolesnių pauzių metu	Maksimaliai naudojamosi visa energetinė sistema, pilnai įkvėpiama tiek ilgų, tiek trumpų pauzių metu
						
1.2.	Geba koordinuoti sistemos funkcionavimo procesą: įkvėpimo ir iškvėpimo procesų koordinacija	Paviršutiniškas, silpnas įkvėpimas; nekoordinuotas iškvėpimas; oro srovė nutrūksta anksčiau nei baigiasi vokalinė frazė	Vidutiniškai aktyvus įkvėpimas, silpnai koordinuotas iškvėpimas, kartais oro nepakanka užbaigti vokalinei frazei	Silpnas įkvėpimas, koordinuotas iškvėpimas, oro dažniausiai užtenka užbaigti vokalinei frazei	Vidutiniškai aktyvus įkvėpimas, vidutiniškai efektyvus oro panaudojimas atliekant vokalinę frazę	Aktyvus oro įkvėpimas, efektyvus, laipsniškas iškvėpimas; oro kiekis tolygiai paskirstomas visos vokalinės frazės metu
						
2.	Klausos sistema					
	Geba tiksliai intonuoti, užtikrintai išgauti vokalinio garso aukštį, atlikdamas įvairaus sudėtingumo melodines figūras, papuošimus	Nėra intonacijos pojūčio; nėra ir pojūčio, kad yra intonacinių problemų	Būdingas intonacijos pojūtis, bet garso aukščio patikslinimai dažnai nesėkmingi	Apskritai tiksliai intonacija sukeletu detonuotų natų	Minimalūs intonaciniai netikslumai, garso aukščio patikslinimai sėkmingi	Tiksliai intonacija visuose registruose ir visame diapazone
						
3.	Balso artikuliacijos sistema					
3.1.	Geba koordinuoti sistemos funkcionavimo procesą: aiški dikcija (raiški priebalsių tartis; natūrali balsių tartis), organiškai įsijaujanti į vokalinę frazę.	Netaisyklinga tartis, klaidos esminės, didžioji dalis teksto neaiški	Netaisyklinga tartis, neaiškios priebalsės, todėl nemažai žodžių neaiškūs, tik nuspėjami; nukenčia viso teksto suprantamumas	Keletas tarimo klaidų. Atskiri žodžiai neaiškūs, bet aiškus visas tekstas	Nereikšmingos tarimo klaidos pradžioje, viduryje ar pabaigoje žodžio	Taisyklinga, aiški priebalsių ir balsių tartis bet kuria kalba, kuria atliekamas vokalinis kūrinys
						



3.2.	<u>Geba koordinuoti sistemos organus: burnos, liežuvio, minkštojo gomurio veiklos koordinacija</u>	Burna per daug atidaryta arba vos praverta, visame veide stebimos skirtingų raumenų grupių įvaržos	Burna atverta, tačiau išgaujant garsus, nutolusius nuo medialinės diapazono atkarpos, lūpų, žandikaulio padėtis įgauna nenatūralų pavaldą	Burna pakankamai atverta, tam tikrose vietose stebima įtampa, liežuvio nenatūraliai pakilęs ar per daug prispaustas	Burna dažniausiai natūraliai atverta; kartais, ypač išgaujant aukštesnius garsus, pasitaiko priebalsių ir balsių niveliacija	Burna natūraliai atverta, lūpos juda laisvai, organiškai, nėra įtampas
						
4.	Balso rezonavimo sistema					
	Geba panaudoti viršutinius ir apatinius rezonatorius	Vokalinės fonacijos metu ryškūs skirtumai tarp viršutinių ir apatinių rezonatorių naudojimo, kuri nors rezonatorių grupė neįvaldyta, ryškūs tembriniai defektai	Rezonavimo sistema veikia ne visai tinkamai, yra nosinio, gerklinio balso tembro priemaišų	Balsas nepasižymi skambumu ir lakumu, kartais girdimi tembriniai nepilnaverčiai vokaliniai garsai (plokščio tembro)	Girdimas skambus balsas beveik visame diapazone, tačiau retkarčiais pasitaiko frazių su dusliais, nesuskambančiais vokaliniais garsais	Visa rezonavimo sistema dirba subalansuotai, girdimas skambus, lakus, tembriniai turtingas balsas visame diapazone
						
5.	Balso generavimo sistema					
5.1.	Geba naudoti balsą visame jo diapazone	Geba atlikti vokalinį kūrinį, kurio bendra garsų visuma neviršija oktavos intervalo	Geba atlikti vokalinį kūrinį, kurio bendra garsų visuma neviršija decimos intervalo	Geba atlikti vokalinį kūrinį, kurio bendra garsų visuma neviršija tercimos intervalo	Geba atlikti vokalinį kūrinį, kurio bendra garsų visuma neviršija kvartdecimos intervalo	Geba atlikti vokalinį kūrinį, kurio bendra garsų visuma lygi arba viršija dvi oktavas
						
5.2.	Geba kontroliuoti balso generavimo sistemos funkcionavimo procesą	Ryškūs, nepasiduodantis kontrolei vokalinio garso tremulavimas arba siūbavimas	Yra specifinių triukšmų – girgždėjimo, traškesio, „smėlio“, rodančių, kad balso klostės iki galo nesusiglaudžia, tai žymu visame balso diapazone	Balsas skamba lygiai ir nuosekliai tik viename iš registrų	Balsas skamba aiškiai, lygiai visame diapazone, tačiau išryškėja perėjamosios natos, nesuformuotas vidurinysis registras	Balsas skamba aiškiai, lygiai visame diapazone, būdingas organiškai perėjimas iš vieno registro į kitą
						



VOKALINIAI GEBĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI (PSICHINIS ASPEKTAS)

Eil. Nr.	Lygmuo Gebėjimai ir įgūdžiai	1 balas	2 balai	3 balai	4 balai	5 balai
1.	Psichinė savireguliacija					
1.1.	Geba kontroliuoti savo psichinę būseną (atspindys kūno veikloje)	Psichinės būsenos kontrolė labai silpna – atsakoma iš-eiti į sceną	Vokalinės raiškos metu psichinės būsenos kontrolė silpna; yra dėmesio koncentracijos sutrikimų, daug nevaisingų judesių, gali pasitaikyti isterinio juoko, ypač suklydus, pasirodymas gali būti nutrauktas	Vokalinės raiškos metu psichinė būsena kontroliuojama iš dalies (pvz., kūnas labai įtemptas, judesiai suvaržyti, veidas išbalęs arba paraudęs, prakaituojama), nerimo ir baimės ženklai išlieka viso vokalinio pasirodymo metu, pasirodymas užbaigiamas iki galo	Vokalinės raiškos metu psichinė būsena kontroliuojama, tačiau pasitebimi nerimo ženklai (nuo klausančiųjų bandoma atsisriboti kūno pozomis, vengiama akių kontakto su publika, pastebimas rankų, kojų tremolas), nerimas beveik praeina pradėjus vokalinį pasirodymą	Vokalinės raiškos metu psichinė būsena visiškai kontroliuojama, nėra akivaizdesnių nerimo ar baimės apraiškų (vyrauja laisvi rankų mostai, kūnas atpalaiduotas, nėra įtampos mimikoje)
						
1.2.	Geba kontroliuoti savo psichinę būseną (atspindys balso aparato veikloje)	Psichinės būsenos kontrolė labai silpna – dėl sceninės baimės ir nerimo balso aparatas beveik neveikia, atsakoma iš-eiti į sceną	Girdima didelė įtampa balse, dažnai užsikertama, vokalinė frazė trūkinėja, gali atsirasti didelis vokalinio garso tremoliavimas; išgaunant aukštesnius garsus, balsas gali nutrūkti	Vokalinės raiškos metu balso aparato sistemų veikla kontroliuojama iš dalies (balsas priklausomai nuo frazės sunkumo kartais skamba ramiai, kartais atsiranda tremoliavimo, aukštesni garsai nekokybiški, kvėpavimas paviršutinis)	Vokalinės raiškos metu balso aparato sistemų veikla kontroliuojama pakankamai (balsas beveik viso kūrinio metu skamba ramiai, lygiai, kvėpavimas šiek tiek netolygus, iki galo neįkvepiama)	Vokalinės raiškos metu psichinė būsena visiškai kontroliuojama, balso aparato sistemų veikla (balsas skamba ramiai, lygiai, kvėpavimas gilus ir pilnavertis)
						





2.	Kūrybingumas					
2.1.	Geba reikšti savo interpretacines idėjas vokalines raiškos metu	Nebando siekti meninio rezultato, tiesiogiai reprodukuoja poetinį ir muzikinį tekstą	Bando siekti meninio rezultato, manipuliudamas vienu išraiškos elementu, pvz., neverbalinės kalbos (mimika, poza, judesiai) priemonėmis, tiesiogiai iliustruodamas poetinį vokalinio kūrinio tekstą	Bando siekti meninio rezultato, naudodamas atskirus muzikinių raiškos priemonių (dinamika, tempas, stilius) ir neverbalinės kalbos (mimika, pozos, judesiai) elementus	Reiškia savo interpretacines idėjas, manipuliudamas muzikinėmis raiškos (dinamika, tempas, stilius) priemonėmis bei neverbalinės kalbos (mimika, pozos, judesiai) priemonėmis, siekdamas meninio rezultato	Geba aiškiai išreikšti savo interpretacines idėjas, manipuliudamas vokalinėmis (balso tembro, spalvos kaita, improvizacijos lementais) ir muzikinėmis (dinamika, tempas, stilius) priemonėmis bei neverbalinės kalbos (mimika, pozos, judesiai) priemonėmis, naudojasi savo emocine patirtimi, siekdamas meninio rezultato
						
2.2.	Geba išspręsti problemas, susijusias su klaidomis vokalines raiškos metu (suklydus vokalinio kūrinio melodijoje, užmiršus žodžius ir t. t.)	Išryškėję trūkumai, atsiradusios klaidos ar keblios situacijos sutrikdo visą pasirodymą, nesugebama tęsti pasirodymo, jis nutrūksta	Išryškėję trūkumai, atsiradusios klaidos ar keblios situacijos sutrikdo pasirodymą, bandoma pasirodymą tęsti, pasirodymo eigos sutrikdymas ryškus	Išryškėję trūkumai, atsiradusios klaidos ar keblios situacijos sutrikdo pasirodymą, tačiau bandoma susikaupti ir pasirodymą tęsti, pasirodymo eigos sutrikdymas nėra ryškus	Išryškėję trūkumai, atsiradusios klaidos ar keblios situacijos beveik nesutrikdo pasirodymo, tuoj pat bandoma susikaupti ir tęsti pasirodymą, dedamos pastangos tai paslėpti, pasirodymo eigos sutrikdymas neryškus	Išryškėję trūkumai, atsiradusios klaidos ar keblios situacijos visiskai nesutrikdo pasirodymo, jie užmaskuojami įvairiomis priemonėmis (judesiu, sustiprinta emocine raiška, vietoj pamirštų žodžių / natų dainuojant kitas ir t. t.)
						





3.	Bendravimas ir bendradarbiavimas (pildoma duetų atlikimo metu)					
3.1.	Geba kartu su porininku siekti bendro meninio rezultato	Pasirodymo kartu su porininku nesuvalkoma kaip bendros visumos; jo / jos vokalinė linija izoliuota ir netampa bendro meninio rezultato dalimi; stengiamasi dominuoti vokalinio pasirodymo metu arba partnerį ir jo vokalinę partiją panaudoti kaip pagalbines priemones savo vokaliniam trūkumams ir klaidoms paslėpti	Pasirodymą kartu su porininku iš dalies suvokia kaip bendrą visumą; kartais porininko vokalinė linija ignoruojama, kaip ir pats partnerio buvimas šalia	Pasirodymą kartu su porininku suvokia kaip bendrą visumą; nebando izoliuotis, dominuoti ar užgožti partnerį	Pasirodymą kartu su porininku suvokia kaip bendrą visumą; nebando izoliuotis, dominuoti ar užgožti partnerį; padrašina porininką neverbalinėmis priemonėmis (šypsena, prisilietimu, linkčiojimu, akių kontakto palaikymu)	Pasirodymą kartu su porininku suvokia kaip bendrą visumą; seka porininko poetinį ir melodinį tekstą; nebando izoliuotis, dominuoti ar užgožti partnerį; padrašina porininką neverbalinėmis priemonėmis (šypsena, prisilietimu, linkčiojimu, akių kontakto palaikymu)
						
3.2.	Geba adaptuotis prie sudėtingesnės situacijos, susijusios su porininko vokalinės raiškos trūkumais (klaidos poetiniame, muzikiniame tekste ir kt.) ir ją koreguoti	Porininko klaidos ar vokalinės raiškos trūkumai nulemia klaidas jo / jos paties / pačios vokalinės raiškos metu; pasirodymas nutrūksta	Porininko klaidos ar vokalinės raiškos trūkumai nulemia keletą klaidų jo / jos paties / pačios vokalinės raiškos metu; bandoma susikaupti ties savo vokaline linija; sutrikdoma pasirodymo eiga, tačiau jis tęsiasi	Porininkui suklydus ar išryškėjus jo vokalinės raiškos trūkumams; jo / jos paties / pačios vokalinės raiškos kokybės sutrikdymai nežymūs; stengiamasi tęsti pasirodymą	Nepasimetama porininkui suklydus ar išryškėjus jo vokalinės raiškos trūkumams; jo / jos paties / pačios vokalinės raiškos kokybės sutrikdymas minimalus; bando palaikyti porininką neverbaline kalba, ir abu tęsia pasirodymą	Porininko klaidos ar vokalinės raiškos trūkumai neturi įtakos jo / jos paties / pačios vokalinės raiškos kokybei; visomis priemonėmis stengiasi (vokalinėmis ir neverbaline kalba) užmaskuoti porininko klaidas (pvz., gali perimti ir atlikti dalį partijos, neverbalinėmis priemonėmis nukreipti žiūrovų dėmesį), siekdamas kuo geresnio bendro rezultato
						

6 priedas

GRUPINĖS DISKUSIJOS IR INTERVIU PAGRINDINIAI KLAUSIMAI

1. Ką jums reiškia vokalinis ugdymas ir individualusis vokalinis ugdymas?
2. Kaip manote, kiek svarbus vokalinis ugdymas ir individualusis vokalinis ugdymas muzikos mokytojo darbe?
3. Kokia turėtų būti vokalinio ugdymo pozicija muzikos pamokos metu mokykloje?
4. Ar turi ryšį individualusis vokalinis ugdymas ir asmeninės asmens savybės, gebėjimai bei įgūdžiai?
5. Kaip manote, koks yra ryšys tarp vokalinio ugdymo ir individualiojo vokalinio ugdymo bei:
 - pasitikėjimo savimi,
 - sceninės baimės,
 - kūrybingumo,
 - emocionalumo,
 - bendravimo bendradarbiavimo,
 - atkaklumo, tikslo siekimo įgūdžių,
 - iniciatyvumo,
 - įtaigumo,
 - individualumo,
 - lyderio savybių?
6. Ar visi šie gebėjimai bei įgūdžiai bei savybės yra svarbios muzikos mokytojiui?
7. Kaip vertinate naujas vokalinio ugdymo metodikas:
 - grupinius užsiėmimus,
 - darbą porose,
 - laisvą repertuaro pasirinkimą,
 - Mini teatro modelį,
 - prasidainavimo pratimus poromis;
 - ar tai buvo reikalinga?
8. Naudojamų metodų privalumai ir trūkumai:
 - izoliuotų kvėpavimo pratimų metodas,
 - minkštojo gomurio tonusavimo pratimai,
 - taktilinis metodas,
 - aktyvaus klausymo metodas.
9. Kokie tokių individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimų pranašumai ir trūkumai?
10. Kaip pasikeitė jūsų nuomonė apie vokalinį ugdymą / dainavimą, pradėjus lankyti individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimus?

7 priedas

Veiklos tyrimo metu vykusių muzikinių edukacinių projektų, kuriuose dalyvavo tiriamieji, sąrašas

2010 m.

2010 05 13 muzikinis edukacinis projektas „Pasaulio muzika“, S. Vainiūno namai-muziejus (koordinatorė Z. Grigienė).

2010 12 17 muzikinis edukacinis projektas „Muzika visiems“, VPU Raktorių galerija (koordinatorė V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė).

2011 m.

2011 04 18 V. Jucevičiūtės-Bartkevičienės knygos „Vokalinio ugdymo ypatumai“ pristatymas, B. Grincevičiūtės namai-muziejus (koordinatorė R. Tarosaitė-Minkevičienė).

2011 03 04 muzikinis edukacinis projektas „Ant muzikos sparnų“, M. K. Čiurlionio namai (koordinatorė V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė).

2011 06 03 muzikinis edukacinis projektas „Pavasario melodijos. A. L. Webber miuziklas „Jesus Christ Superstar“, VPU Raktorių galerija (koordinatorė V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė).

2012 m.

2012 04 17 muzikinis edukacinis projektas „Bočių ir mūsų dainos“, LEU Aktų salė (koordinatorė Z. Grigienė).

2012 05 30 muzikinis edukacinis projektas „Iš mano širdies“, LEU Raktorių galerija (koordinatorė V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė).

2012 12 11 muzikinis edukacinis projektas „Pasaulio muzika“, koncertas „Amerikietiškos miniatiūros“ (koordinatorė J. Lasauskienė).

8 priedas

Muzikinių edukacinių projektų vokalinio repertuaro pavyzdžiai (1)

Muzikinis edukacinis projektas

„MUZIKA VISIEMS“

I. Projekto svečiai:

1. V. Miškinis, A. Matutis „ŽIEMINĖS KEPURAITĖS“
2. G. Abarius, D. Kudžmaitė „MIAUMIAUMIUKAS IR ROKENROLAS“
3. Z. Venckus, E. Drėgva „ŽIEMOS RYTAS“
4. L. Povilaitis, V. Baltrėnas „O PA PA“
5. Lietuvių liaudies daina harm. F. Bajoro „AUGIN TĖVELIS“
6. R. Budinavičienė, M. Vainilaitis „ŽALVARINIS KAREIVĖLIS“
7. I. Mažuikaitė, J. Degutytė „VAKARAS PRIE LANGO“

II. VPU Muzikos katedros I–II kurso studentai:

8. W. A. Mozart „LOPŠINĖ“
9. Spiričiuelas „SOMETIMES I FEEL“
10. Italų liaudies daina harm. G. Möller „SE AMOR MAI DA VUSE VEDE“
11. G. T. Gordani „CARO MIO BEN“
12. Lietuvių liaudies daina harm. M. K. Čiurlionio „BEAUŠTANTI AUŠRELĖ“
13. A. Raudonikis, E. Selionis „ATEIK IR TU“
14. Lietuvių liaudies daina harm. M. Petrausko „ŠIĄ NAKTELĘ“
15. Lietuvių liaudies daina harm. Pr. Tamošaičio „OI ŽIBA, ŽIBURĖLIS“
16. G. Jautakaitė „VIEŠPATIES LELIJA“
17. M. Novikas, A. Saulynas „DAR NEŽINIA“
18. G. M. T. Sumner (Sting) „WHEN WE DANCE“
19. R. Coccianta, L. Plamondon „LE TEMPS DES CATHEDRALES“
20. B. Adams „ALL FOR LOVE“
21. M. Novikas, A. Saulynas „LAUK MANEŠ“

9 priedas

Muzikinių edukacinių projektų vokalinio repertuaro pavyzdžiai (2)

Muzikinis edukacinis projektas

„IŠ MANO ŠIRDIES“

1. Aktorių trio „AŠ MYLĖJAU“
2. Lietuvių liaudies daina harm. M. Kiškio „ŽALIOJ GIRIOJ“
3. Lietuvių liaudies daina harm. Pr. Tamošaičio „KUR LYGIŲ LYGIOS LANKOS“
4. Lietuvių liaudies daina harm. V. Klovos „RŪTA ŽALIOJI“
5. Aktorių trio „PAUKŠČIAI“
6. Lietuvių liaudies daina harm. J. Naujaliao „OI ŽIBA ŽIBURĖLIS“
7. Lietuvių liaudies daina harm. St. Šimkaus „AŠ AUGAU PAS TĖVELĮ“
8. O. Ditkovskis „LIETUS“
9. Lietuvių liaudies daina harm. M. K. Čiurlionio „BEAUŠTANTI AUŠRELĖ“
10. Lietuvių liaudies daina harm. M. Petrausko „TYKIAI TYKIAI“
11. Lietuvių liaudies daina harm. St. Šimkaus „TEKA MĖNUO, TEKA ŽVAIGŽDĖS“
12. V. Ganelinas, S. Geda „JURGOS ARIJA“ iš miuziklo „Velnio nuotaka“
13. B. Dvarionas, J. Marcinkevičius „OI, UŽKILOKIT VARTELIUS“
14. R. U. Lovland, Secret Garden „YOU RAISE ME UP“
15. A. Caldara „SEBBEN, CRUDELE“
16. R. Karozone, Niza „GONDOLI, GONDOLA“
17. G. Miller, M. Parish „MOONLIGHT SERENADE“
18. J. Samoškaitė „LIŪDNIAUSIA DAINA“
19. Lietuvių liaudies daina harm. J. Tallat-Kelpša „PAS MANO TĖVELĮ“
20. Obuolys „SUŠALĘ LAŠAI“
21. Nežinomo autoriaus „LOPŠINĖ“
22. Grupė „Picaso“ „JEI PASIEKČIAU SAULĘ“

10 priedas

Gerbiamas Mokytojai,

ši anketa – tai dalis mokslinio tyrimo, kurio tikslas – išsiaiškinti muzikos mokytojų kompetencijas lemiančius veiksnius. Jūsų atsakymai padės atskleisti muzikos mokytojų rengimo privalumus ir trūkumus. Anketa anoniminė, tyrimo duomenys bus apibendrinti ir naudojami moksliniam darbui.

Kiekvieno klausimo VIENĄ atsakymą maloniai prašome pažymėti X.

1. Kaip manote, ar svarbus dainavimas mokinio *muzikinio* ugdymo procese?

- 1. ☐ Labai svarbus
- 2. ☐ Svarbus
- 3. ☐ Nelabai svarbus
- 4. ☐ Nesvarbus

2. Kiek muzikos pamokos laiko skiriate dainavimui?

- 1. ☐ Iki 10 min.
- 2. ☐ 10–20 min.
- 3. ☐ 20–30 min.
- 4. ☐ Kita (įrašyti)

3. Laiko kiekį, skiriamą dainuoti muzikos pamokoje, nulemia:

- 1. ☐ Formaliųjų švietimo programų nuostatos
- 2. ☐ Jūsų individualus pamokos planas
- 3. ☐ Mokinių suinteresuotumas
- 4. ☐ Kita (įrašyti)

4. Ar jūsų pamokose mokiniai dainuoja solo:

- 1. ☐ Tikrai taip
- 2. ☐ Kartais
- 3. ☐ Beveik ne
- 4. ☐ Kita (įrašyti)

5. Kiek, jūsų nuomone, mokinio *asmeniniam* tobulėjimui svarbus dainavimas solo prieš klasę:

- 1. ☐ Labai svarbus
- 2. ☐ Svarbus
- 3. ☐ Nelabai svarbus
- 4. ☐ Nesvarbus

6. Kaip manote, kiek dainavimas solo daro poveikį tokiems mokinių gebėjimams, įgūdžiams ir savybėms:

Gebėjimai, įgūdžiai, savybės	Svarbumo lygiai	Labai stipriai	Stipriai	Silpnai	Labai silpnai
1. Pasitikėjimas savimi					
2. Lyderystė					
3. Individualumas					
4. Dėmesingumas					
5. Organizuotumas					
6. Savarankiškumas					
7. Bendravimas, bendradarbiavimas					
8. Savistaba					
9. Atkaklumas, tikslo siekimas					
10. Reflektavimas					
11. Stebėjimas					
12. Atminties lavinimas					
13. Emocionalumas					
14. Įtaigumas					
15. Kūrybingumas					

7. Kokios muzikos mokytojo savybės lemia darbo su mokiniais muzikos pamokoje sėkmę?

Pažymėkite pagal svarbumą nuo 1 (svarbiausia) iki 4 (mažiausiai svarbi):

1. ☐ Asmeninės savybės
2. ☐ Žinios ir dalykinė kompetencija
3. ☐ Bendra erudicija ir išsilavinimas
4. ☐ Vertybinės nuostatos

8. Ar dainavimas muzikos pamokose kartu su mokiniais, jūsų nuomone, skatina glaudesnį mokytojo kontaktą su klase:

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Beveik taip
3. ☐ Beveik ne
4. ☐ Neturiu nuomonės

9. Ar muzikos mokytojo vokaliniai įgūdžiai svarbūs muzikos pamokoje:

1. ☐ Labai svarbūs
2. ☐ Svarbūs
3. ☐ Nelabai svarbūs
4. ☐ Pamoka visavertė ir be jų

10. Ar jūs pats / pati mėgstate dainuoti?

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Taip
3. ☐ Šiek tiek
4. ☐ Renkuosi kitą veiklą

11. Kiek vokalinių patirtis buvo ir yra svarbi jūsų dalykinėms kompetencijoms:

1. ☐ Labai svarbi
2. ☐ Svarbi
3. ☐ Nelabai svarbi
4. ☐ Nesvarbi

12. Ar jūsų vokaliniai gebėjimai buvo (yra) svarbūs įsitvirtinant kaip asmenybei mokyklos bendruomenėje:

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Beveik taip
3. ☐ Beveik ne
4. ☐ Neturiu nuomonės

13. Jūsų darbo patirtis:

1. ☐ Iki 1 metų
2. ☐ Nuo 1 iki 5 metų
3. ☐ Nuo 5 iki 10 metų
4. ☐ Daugiau kaip 10 metų

14. Jūsų muzikinis išsilavinimas:

1. ☐ Baigėte muzikos mokyklą
2. ☐ Baigėte aukštesniąją muzikos mokyklą / konservatoriją.
3. ☐ Baigėte kolegiją
4. ☐ Baigėte aukštąją muzikos mokyklą.

15. Jūsų lytis:

- ☐ Moteris
- ☐ Vyras

16. Kokioje mokykloje jūs dirbate?

1. ☐ Pradinėje
2. ☐ Vidurinėje
3. ☐ Pagrindinėje
4. ☐ Gimnazijoje
5. ☐ Muzikos mokykloje
6. ☐ Kita (įrašyti)

17. Jūs dirbate:

1. ☐ Miesto ugdymo įstaigoje
2. ☐ Kaimo ugdymo įstaigoje

18. Iš kokios apskrities jūs atvykote: (įrašyti)

Dėkojame už dalyvavimą tyrime!

V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė

11 priedas

Gerbiamas būsimasis Mokytojai,

ši anketa – tai dalis mokslinio tyrimo, kurio tikslas – išsiaiškinti muzikos mokytojų kompetencijas lemiančius veiksnius. Jūsų atsakymai padės atskleisti muzikos mokytojų rengimo privalumus ir trūkumus. Anketa anoniminė, tyrimo duomenys bus apibendrinti ir naudojami moksliniam darbui.

Kiekvieno klausimo VIENĄ atsakymą maloniai prašome pažymėti X.

1. Ar dainavimas svarbus mokinio *muzikinio* ugdymo procese?

1. ☐ Labai svarbus
2. ☐ Svarbus
3. ☐ Nelabai svarbus
4. ☐ Nesvarbus

2. Ar svarbus mokinio *asmeniniam* tobulėjimui dainavimas solo prieš klasę?

1. ☐ Labai svarbus
2. ☐ Svarbus
3. ☐ Nelabai svarbus
4. ☐ Nesvarbus

3. Kaip manote, kiek dainavimas solo daro poveikį tokiems mokinių / studentų gebėjimams, įgūdžiams ir savybėms:

Gebėjimai, įgūdžiai, savybės	Svarbumo lygiai	Labai stipriai	Stipriai	Silpnai	Labai silpnai
1. Pasitikėjimas savimi					
2. Lyderystė					
3. Individualumas					
4. Dėmesingumas					
5. Organizuotumas					
6. Savarankiškumas					
7. Bendravimas, bendradarbiavimas					
8. Savistaba					
9. Atkaklumas, tikslo siekimas					
10. Reflektavimas					
11. Stebėjimas					
12. Atminties lavinimas					
13. Emocionalumas					
14. Įtaigumas					
15. Kūrybingumas					

4. Ar dainavimo užsiėmimai (pamokos, pasirodymai viešai) svarbūs jūsų asmenybės tobulėjimui, jos brandai?

1. ☐ Labai svarbūs
2. ☐ Svarbūs
3. ☐ Nelabai svarbūs
4. ☐ Nesvarbūs

5. Kokios muzikos mokytojo savybės lemia darbo su mokiniais muzikos pamokoje sėkmę?

Pažymėkite pagal svarbumą nuo 1 (svarbiausia) iki 4 (mažiausiai svarbi):

1. ☐ Asmeninės savybės
2. ☐ Žinios ir dalykinė kompetencija
3. ☐ Bendra erudicija ir išsilavinimas
4. ☐ Vertybinės nuostatos

6. Ar dainavimas muzikos pamokose kartu su mokiniais, jūsų nuomone, skatina glaudesnę mokytojo kontaktą su klase?

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Beveik taip
3. ☐ Beveik ne
4. ☐ Neturiu nuomonės

7. Ar muzikos mokytojo vokaliniai įgūdžiai svarbūs muzikos pamokoje?

1. ☐ Labai svarbūs
2. ☐ Svarbūs
3. ☐ Nelabai svarbūs
4. ☐ Pamoka visavertė ir be jų

8. Ar jūs pats / pati mėgstate dainuoti?

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Taip
3. ☐ Šiek tiek
4. ☐ Renkuosi kitą veiklą

9. Kiek dainavimo patirtis buvo ir yra svarbi jūsų dalykinėms kompetencijoms?

1. ☐ Labai svarbi
2. ☐ Svarbi
3. ☐ Nelabai svarbi
4. ☐ Nesvarbi

10. Ar jūsų vokaliniai sugebėjimai svarbūs įsitvirtinant kaip asmenybei jus supančioje bendruomenėje?

1. ☐ Tikrai taip
2. ☐ Beveik taip
3. ☐ Beveik ne
4. ☐ Neturiu nuomonės

11. Šiuo metu jūs mokotės (A):

1. ☐ I kurse
2. ☐ II kurse
3. ☐ III kurse
4. ☐ IV kurse
5. ☐ V kurse

12. Šiuo metu jūs mokotės (B):

1. ☐ Dieniniame skyriuje
2. ☐ Neakivaizdiniame skyriuje

13. Jūsų lytis:

1. ☐ Moteris
2. ☐ Vyras

14. Jūsų muzikinis išsilavinimas:

1. ☐ Baigėte vidurinę mokyklą
2. ☐ Baigėte muzikos mokyklą
3. ☐ Baigėte aukštesniąją muzikos mokyklą / konservatoriją
4. ☐ Baigėte kolegiją
5. ☐ Baigėte aukštąją muzikos mokyklą

15. Iš kokios apskrities jūs atvykote mokytis: (įrašyti)

16. Jei dirbate, Jūs dirbate:

1. ☐ Miesto ugdymo įstaigoje.
2. ☐ Kaimo ugdymo įstaigoje.

17. Jūsų darbo patirtis:

1. ☐ Iki 1 metų
2. ☐ Nuo 1 iki 5 metų
3. ☐ Nuo 5 iki 10 metų
4. ☐ Daugiau kaip 10 metų

18. Kokioje mokykloje jūs dirbate?

1. ☐ Pradinėje
2. ☐ Vidurinėje
3. ☐ Pagrindinėje
4. ☐ Gimnazijoje
5. ☐ Muzikos mokykloje
6. ☐ Kita (įrašyti)

Dėkojame už dalyvavimą tyrime!

V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė

12 priedas

Būsimųjų muzikos mokytojų pasiskirstymas pagal socialinius- demografinius požymius

BŪSIMIEJI MUZIKOS MOKYTOJAI		SKAIČIUS (N)	PROCENTAI (%)
Studijų kursas	I kursas	53	28,0
	II kursas	31	16,4
	III kursas	40	21,2
	IV kursas	38	20,1
	V kursas	27	14,3
Studijų forma	Dieninis skyrius	127	67,2
	Neakivaizdinis skyrius	62	32,8
Lytis	Moteris	130	68,8
	Vyras	59	31,2
Formalus muzikinis išsilavinimas	Baigta vidurinė mokykla	21	11,1
	Baigta muzikos mokykla	41	21,7
	Baigta aukštesnioji muzikos mokykla / konservatorija	84	44,4
	Baigta kolegija	23	12,2
	Baigta aukštoji mokykla	20	10,6
Mokyklos tipas (jei dirbantis)	Pradinė	4	2,1
	Vidurinė	9	4,8
	Pagrindinė	7	3,7
	Gimnazija	8	4,2
	Muzikos mokykla	22	11,6
	Kita	18	9,6
	Nedirba	121	64,0
Darbo vietos lokalizacija (jei dirbantis)	Miestas	57	30,2
	Kaimas	11	5,8
	Nedirba	121	64,0
Darbo patirtis	Iki 1 metų	20	10,6
	Nuo 1 iki 5 metų	33	17,5
	Nuo 5 iki 10 metų	7	3,7
	Daugiau kaip 10 metų	18	9,5
	Nedirba	111	58,7
Gyvenamosios vietos lokalizacija (apskritys)	Vilniaus	38	20,1
	Kauno	16	8,5
	Utenos	19	10,1
	Alytaus	13	6,9
	Panevėžio	22	11,6
	Marijampolės	12	6,3
	Šiaulių	26	13,8
	Tauragės	6	3,2
	Telšių	15	7,9
	Klaipėdos	22	11,6

13 priedas

Muzikos mokytojų pasiskirstymas pagal socialinius-demografinius požymius

MUZIKOS MOKYTOJAI		SKAIČIUS (N)	PROCENTAI (%)
Lytis	Moteris	266	84,4
	Vyras	49	15,6
Ugdymo įstaigos lokalizacija	Miestas	278	88,3
	Kaimas	37	11,7
Formalus muzikinis išsilavinimas	Baigta muzikos mokykla	7	2,2
	Baigta aukštesnioji muzikos mokykla / konservatorija	45	14,3
	Baigta kolegija	23	7,3
	Baigta aukštoji mokykla	240	76,2
Darbo patirtis	Iki 1 metų	15	4,7
	Nuo 1 iki 5 metų	34	10,8
	Nuo 5 iki 10 metų	49	15,6
	Daugiau kaip 10 metų	217	68,9
Gyvenamosios vietos lokalizacija (apskritis)	Vilniaus	148	47,0
	Kauno	33	10,5
	Utenos	4	1,3
	Alytaus	26	8,3
	Panevėžio	31	9,8
	Marijampolės	4	1,3
	Šiaulių	14	4,4
	Tauragės	16	5,1
	Telšių	20	6,3
	Klaipėdos	19	6,0

14 priedas

Visų veiklos tyrime dalyvavusių tiriamųjų charakteristikos¹

Eil. Nr.	Kodas	Charakteristika: 1. Lytis; 2. Tautybė; 3. Formalus muzikinis išsilavinimas; 4. Vokalinė patirtis
I grupė		
1.	1 A	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
2.	1 B	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
3.	1 C	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
4.	1 D	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vidurinė mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
5.	1 E	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
6.	1 F	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
7.	1 G	1. Vaikinas; 2. Nelietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
8.	1 H	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
9.	1 I	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla 4. Vokalinės patirties neturėjo.
10.	1 J	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
11.	1 K	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vidurinė mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
II grupė		
1.	2 A	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
2.	2 B	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
3.	2 C	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
4.	2 D	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vidurinė mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
5.	2 E	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
6.	2 F	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties neturėjo.

→

¹ Amžius prie kiekvieno tyrimo dalyvio nepateikiamas, paisant tyrimo etikos principų ir saugant tiriamojo anonimiškumą, kad jis būtų identifikuojamas tik pačios tyrėjos.

→

7.	2 G	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
8.	2 H	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
9.	2 I	1. Mergina; 2. Nelietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
III grupė		
1.	3 A	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties turėjo.
2.	3 B	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
3.	3 C	1. Vaikinas; 2. Lietuvis; 3. Vidurinė mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
4.	3 D	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
5.	3 E	1. Mergina; 2. Ne lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
6.	3 F	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Konservatorija; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
7.	3 G	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
8.	3 H	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
9.	3 I	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vidurinė mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
10.	3 J	1. Vaikinas; 2. Nelietuvis; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
11.	3 K	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinės muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
12.	3 L	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.
13.	3 M	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties neturėjo.
14.	3 N	1. Mergina; 2. Lietuvė; 3. Vietinė muzikos mokykla; 4. Vokalinės patirties turėjo.

15 priedas

Būsimųjų muzikos mokytojų lūkesčiai individualiojo vokalinio ugdymo užsiėmimuose

I semestras (su pagrindžiančiais teiginiais)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginiai	Teiginių skaičius
1.	Gebėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Bendri vokalinio tobulėjimo lūkesčiai	1B: „Sustiprinti savo balsą.“ 1F: „Išmokti gražiai, taisyklingai dainuoti.“ 1E: „Tikiuosi, jog išmoksiu teisingai valdyti savo balsą <...>.“ 1H: „Noriu išmokti gerai dainuoti, išmokti balso technikos.“ 1I: „Tikiuosi išmokti gerai dainuoti.“ 1A: „Tikiuosi geriau išlavinti savo balsą. Tikiuosi išmokti jį geriau valdyti.“ 1J: „Tikiuosi geriau išlavinti savo balso galimybes.“ 1C: „Patobulinti savo dainavimo įgūdžius.“	8
			2F: „Tikiuosi išlavinti balsą <...> balso valdymo technikos.“ 2I: „Išmokti taisyklingai ir gražiai dainuoti.“ 2G: „Aš tikiuosi išlavinti savo balselį <...>.“	3
			3J: „Tobulinti savo vokalius sugebėjimus. Išmokti individualiai gražiai dainuoti.“ 3F: „Patobulinti savo vokalius sugebėjimus.“ 3D: „Patobulinti vokalo sugebėjimus.“ 3I: „Lavinti įgūdžius... naujos žinios.“ 3A: „Dainavimo technikos tobulinimas, įgūdžiai ir naujos žinios.“ 3K: „Tikiuosi išmokti taisyklingai valdyti ir tobulinti savo balsą.“ 3E: „Išmokti dainuoti taip, kiek leidžia mano balsas.“	7
		Balso energinės sistemos įvaldymas	1B: „Gebėti valdyti kvėpavimą dainuojant.“ 1I: „Išmokti taisyklingai kvėpuoti.“ 1D: „Išmokti bei patobulinti kvėpavimo bei dainavimo įgūdžius.“	3
			2E: „Tikiuosi išmokti taisyklingo kvėpavimo taip pat išmokti gražiai dainuoti.“ 2F: „Tikiuosi išlavinti balsą, išmokti <...> kvėpavimo...“ 2A: „Tikiuosi išmokti (pagaliau) taisyklingai kvėpuoti <...>.“	3
			3M: „Tikiuosi išmokti taisyklingai <...>, kvėpuoti <...>“ 3G: „Tikiuosi toliau lavinti savo <...> kvėpavimą.“ 3B: „Išmokti taisyklingai kvėpuoti ir dainuoti.“	3
		Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemų įvaldymas	1B: „<...> sustiprinti savo silpnąsias natas, kurios dar neskamba taip tvirtai.“ 1F: „<...> „sutvarkyti“ balso viršūnes.“	2
			2E: „Tikiuosi išmokti <...> tobulinti savo balsą.“ 2C: „Išmokti taisyklingai pastatyti balsą, išmokti dainuoti aukštas natas (kol kas man tai neišeina).“ 2D: „Tikiuosi, kad šios pamokos bei dirbimas jų metu praplės mano diapazoną. Taip pat išmoksiu valdyti savo balsą.“	3

→

→

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginiai	Teiginių skaičius
1.	Gėbėjimai ir įgūdžiai (fizinis aspektas)	Balso generavimo, rezonavimo ir artikuliacijos sistemų įvaldymas	3C: „Išmokti geriau dainuoti, valdyti, tautosoti balsą.“ 3H: „<...> išmokti valdyti balsą aukšto diapazono kūriniuose.“ 3G: „Išmokti taisyklingai dainuoti, išugdyti savo balsą, sužinoti kaip man geriau dainuoti, o kaip netinka.“ 3N: „<...> išmokti dainuoti tiek aukštam, tiek žemam registre.“ 3B: „Išmokti <...> paimti aukštas natas.“	5
		Klausos sistemos įvaldymas	1E: „<...> gerai intonuoti.“	1
			2F: „Tikiuosi išlavinti balsą <...> intonuoti <...>“	1
			3J: „Pagerinti savo dainavimo gabumus, tiksliai išgauti garsą, pataikyti į natą.“ 3L: „Taip pat ugdyti, dainuodama duetu harmoninę klausą.“	2
2.	Gėbėjimai ir įgūdžiai (psichinis aspektas)	Psichinės savireguliacijos (pasitikėjimo savimi) tobulinimas	2A: „Taipogi manau, kad įgysiu patirties scenoje, pasitikėjimo savimi.“ 2G: „Taip pat tikiuosi įgyti drąsos...“	2
		Lūkestis sulaukti pripažinimo	2C: „Išmokti gražiai dainuoti, kad kiti klausydami sakytų: „Vau, jėga.“	1
		Lūkestis įgyti vokalinio ugdymo gebėjimų ir įgūdžių ugdyti kitus	2A: „Šios pamokos padės ateityje mokant vaikus dainuoti.“ 3E: „Sužinoti visus niuansus ir pažiūrėti, kokie metodai naudojami vokalo sferoje.“	2
3.	Muzikinis raštingumas	Lūkestis išplėsti muzikinį akiratį	1I: „Norėčiau dainuoti linksmas ir lyriškas dainas.“	1
			2B: „Daug dainavimo įvairaus žanro dainų.“ 2G: „<...> įgauti daugiau žinių, atrasti naujus muzikos stilių erdves.“	2
			3E: „Išgirsti profesionalų vertinimus, dainuoti kompozicijas įvairiuose stiliuose, vystyti šioje sferoje.“	1
		Lūkestis ugdyti muzikinę klausą	1E: „<...> skaityti gerai iš natų.“ 2H: „Aš tikiuosi išmokti gerai skaityti iš natų ir dainuoti.“	1 1

Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė
BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ
INDIVIDUALIOJO VOKALINIO
UGDYMO STRATEGIJA

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Redagavo Reda Asakavičiūtė
Maketavo Laura Petrauskienė

SL 605. 28 sp. l. Tir. 10 egz. Užsak. Nr. 13-122
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt