

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

SANDRA RIMKUTĖ-JANKUVIENĖ

**AUKŠTESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ
MUZIKINIO KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS, TAIKANT
MUZIKINES KOMPIUTERINES TECHNOLOGIJAS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Klaipėda, 2015

Disertacija rengta 2010–2015 metais Klaipėdos universitete.
Mokslinis vadovas – prof. dr. Rūta Girdzijauskienė
(Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

IVADAS	4
1. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS	18
1.1. Kūrybiškumo teorinis diskursas	18
1.2. Muzikinio kūrybiškumo samprata	34
1.2.1. Kūrybiškumo ir muzikinio kūrybiškumo sąsajos	35
1.2.2. Muzikinio kūrybiškumo raiška muzikine veikla	42
1.2.3. Muzikinio kūrybiškumo raiškos įvairovės koncepcija	51
1.3. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, charakteristika.....	58
1.3.1. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo gairės.....	58
1.3.2. Muzikinių kompiuterinių technologijų taikymo muzikinio kūrybiškumo ugdymo procese paskirtis	68
2. TYRIMO METODOLOGIJA	74
2.1. Bendroji tyrimo charakteristika	74
2.2. Atvejo tyrimas, kaip mokslinio tyrimo strategija	76
2.3. Atvejo atrankos metodika	82
2.4. Atvejo kontekstas ir charakteristika	86
2.5. Atvejo tyrimo metodika.....	90
2.6. Tyrimo etika	100
3. TYRIMO REZULTATAI	102
3.1. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, planavimo ir organizavimo specifika	102
3.2. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo bei jų muzikinės kūrybos, taikant muzikines kompiuterines technologijas, proceso ypatumai.....	124
3.3. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, modelis	139
IŠVADOS IR DISKUSIJA	146
REKOMENDACIJOS	153
LITERATŪRA	155
PRIEDAI	188

IVADAS

Praėjusiais metais buvau sklidina kūrybinių idėjų, tačiau nežinojau, kaip jas įgyvendinti. Muzika skambėjo mano galvoje, tačiau neturėjau nė mažiausio supratimo, kaip ją būtų galima paversti konkrečiu muzikos kūrinium [...]. Dabar galiu kurti tokią muziką, kokią tik sugalvoju. Ir tiek nedaug tereikėjo, kad viskas pasikeistų, Ema (17 metų).

Ema muziką kuria jau keletą metų. Pirmieji kūriniai buvo balsui su gitaros pritarimu. Melodiją mergina užrašydavo natų sąsiuvinyje, o pritarimą atlikdavo pati. Jis kaskart būdavo kitoks. Ema pripažįsta, kad kartais daina skambėdavo nostalgiskai, kartais – žaismingai. Jai patiko eksperimentuoti akompanimentu, dainos melodiją „aprengti“ vis kitokiu pritarimu. Ilgainiui dainos žanras tapo „per ankštas“, norėjosi išbandyti kitus instrumentus, muzikos žanrus, kurti kitokius kūrinius. Nors mergina baigė muzikos mokyklą, įgytos muzikinės žinios ir išlavinti gebėjimai nepadėjo surasti atsakymo į klausimą, kaip kuriama muzika, ir išsklaidyti abejonės, ar ji gali kurti. Noras įgyvendinti kūrybines idėjas Emą paskatino 11 klasėje pasirinkti Kompiuterinės muzikos technologijų dalyką. Taikydama šiuolaikines technologijas mergina sukūrė keletą originalių muzikos kūrinių: skirtingo stiliaus, formos, žanro. Jos pačios nuostabai – tai nebuvo sudėtinga.

Tokių mokinių kaip Ema yra ne vienas. Kuriant muziką visiems jiems kyla vienokių ar kitokių problemų, sunkumų organizuojant mokinių muzikinę kūrybinę veiklą patiria ir jų pedagogai. Mokiniams trūksta muzikinės patirties, dažnai jie menkai susipažinę su kūrybos būdais ir komponavimo priemonėmis. Mokytojams kyla kitų problemų: laiko muzikinei kūrybinei veiklai, kompetencijų taikyti muzikines kompiuterines technologijas stoka, didelis mokinių skaičius klasėje, kompiuterinės technikos ir programinės įrangos nebuvimas, įvairūs jų trikdžiai užsiimant kūrybine veikla. Galime teigti, kad muzikinė kūrybinė mokinių veikla yra probleminė muzikinio ugdymo

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose sritis (Girdzijauskienė, 1995, 2004, 2005, 2014; Jautakytė, 2004a, 2004b; Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė, 2008, 2011; Rimkutė-Jankuvienė, 2011, 2013, 2014). Vis dėlto, nepaisant mokiniams ir mokytojams kylančių sunkumų, mokinių įtraukimas į muzikinę kūrybinę veiklą, jų kūrybinių galių plėtotė išlieka vienu svarbiausių muzikinio ugdymo prioritetų Lietuvoje (Girdzijauskienė, 2015).

Dalyvavimas muzikinėje kūrybinėje veikloje sudaro asmens kūrybiškumo plėtotės pagrindą. Lietuvos ir Europos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose (Europos Parlamento ir Tarybos sprendimas dėl Europos kūrybiškumo ir naujovių metų, 2009; Europos Sąjungos tarybos išvados 2009 m. gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“), 2009; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2012; Lietuvos vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011 ir kt.) pažymima kūrybiškumo ugdymo svarba. Mokyklai keliamas reikalavimas ugdyti „kūrybiškus žmones, asmenybes, išmanančias valstybės bei kaimyninių šalių istoriją bei kultūrą, norinčias siekti naujų žinių ir tobulėti, gebančias prisiimti atsakomybę už save bei valstybę“ (Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2012, p. 3). Mokinsys jau mokykloje turėtų tapti iniciatyvus ir kūrybiškas, t. y. gebėti kelti naujas idėjas, originaliai mąstyti, pritaikyti patirtį naujose situacijose, atsiverti pokyčiams, nebijoti neapibrėžtumo, nežinomybės, pagrįstos rizikos, aktyviai dalyvauti įgyvendinant naujas idėjas (Ferrari, ir kt., 2009). Tačiau, kaip rodo tyrimai (Vaikų kūrybiškumo ugdymas namuose, mokykloje ir popamokinėje veikloje, 2014), kūrybinis potencialas Lietuvoje išnaudojamas nepakankamai. Pasauliniame kūrybingumo indekse Lietuva užima vieną paskutiniųjų vietų tarp ES šalių narių, pagal kūrybingumo rodiklį Lietuva vertinama prasčiau nei vidutiniškai, o pagal kūrybiškumui palankų klimatą tarp ES narių Lietuva užima penktą vietą nuo galo. Tad kyla klausimai: *Kaip padėti mokiniams tapti kūrybiškesniems? Kaip muzikinė veikla gali prisidėti prie mokinių kūrybiškumo plėtotės? Kaip mokinius paskatinti muzikinei kūrybinei veiklai? Kokių žinių ir gebėjimų jie turi įgyti, kad realizuotų savo kūrybines idėjas? Kaip*

šiuolaikinės technologijos gali padėti jas įgyvendinti? Atsakymų į šiuos klausimus ieškoma disertaciniame tyrime.

Pastaruosius šešis dešimtmečius, kai atliekami moksliniai kūrybiškumo tyrimai, įvairių šalių tyrėjai diskutuoja, kaip reikėtų atpažinti kūrybiškumą, kas lemia jo plėtrą, kokios sąlygos ir būdai gali padėti jam atsiskleisti. Pripažįstama, kad kūrybiškumo raiška priklauso nuo kuriančiojo asmenybės, kūrybos srities, konkrečios veiklos specifikos, sociokultūrinio konteksto (Csikszentmihalyi, 1996; Kim, 2006; Gilson, ir kt., 2012; Megalakaki, Craft, Cremin, 2012). Atsižvelgiant į tai analizuojami įvairūs kūrybiškumo tipai: kasdienis (Richards, 2007), kalbinis (Kirshenblatt-Gimblett, 1976; Veale, 2012), organizacinis (Woodman, Sawyer ir kt., 1993), meninis (Calwelts, Rappaport, Wood, 1992; Ivcevic, 2007), vizualinis (Sawyer, 2006), muzikinis (Deliège, Wiggings, 2006; Burnard, 2012). Kiekvienas jų, taip pat ir muzikinis, nagrinėjamas atsižvelgiant tiek į bendruosius kūrybiškumo, tiek ir į konkrečios kūrybinės veiklos dėsningumus.

Iki XX a. vidurio muzikologijos mokslo atstovų (Rackwitz, Steffens, 1962; Abert, 1978; White, 1984) muzikinio kūrybiškumo, kaip specifinės kūrybiškumo raiškos srities, tyrimai vykdyti analizuojant žymių kompozitorių kūrybos procesus ir tuo metu sukuriamus muzikos kūrinius. Paskutiniajame XX a. dešimtmetyje ryškėja naujos muzikinio kūrybiškumo tyrimų kryptys: jis siejamas su bendruoju kūrybiškumu (Elliott, 1995; Webster, 2003; Hickey, 2003; Mazzola, Park, Thalmann, 2011; Odena, 2012b), konkrečia muzikine veikla (Azzara, 2002; Cope, 2005; Jorgensen, 2008), muzikinės kūrybos sritimi (Stauffer, 2002; Espeland, 2003; Burnard, 2007, 2012). Mokslininkų darbuose aptariama kūrėjo asmenybė, daugiausia dėmesio skiriant mąstymo procesui, nagrinėjamas kūrybos procesas, muzikinis produktas ir jo vertinimo strategijos, muzikiniam kūrybiškumui palanki aplinka. Pripažįstama, kad muzikinio kūrybiškumo raiška priklauso nuo muzikinės veiklos pobūdžio (komponavimas, improvizavimas, aranžavimas, atlikimas) (Murphy, 1999; Burnard, 2012; Leong, Burnard, ir kt., 2012), kuriančiojo asmenybės, sąveikos su muzika, kitais kūrėjais ir / ar muzikos vartotojais (Girdzijauskienė, 2004; Sawyer, 2006; Burnard, 2012),

socialinio-kultūrinio konteksto (Bennett 2000; Green 2001; McIntyre 2008; Smilde 2009; Burnard, 2012), kūrejo turimų muzikinių žinių (Novak, Cañas, 2013), muzikinių gebėjimų, kūrybinės aplinkos (Elliott, 1999; Hunter, Beders, Mumford, 2005; Wiggins, 2006; Urban, 2007; Plucker, Makel, 2010; Girdzijauskienė, 2012). Todėl, kaip teigia viena žymiausių pastarųjų dešimtmečių muzikinio kūrybiškumo tyrėjų P. Burnard (2012), vienareikšmiškai apibrėžti muzikinio kūrybiškumo neįmanoma. Aiškiai nesupratus, kas būdinga vieno ar kito amžiaus tarpsnio mokinių muzikiniam kūrybiškumui, kaip jis pasireiškia konkrečiame ugdymo kontekste, svarstymas apie muzikinio kūrybiškumo ugdymą yra mažai vaisingas. Būtina tyrinėti muzikinio kūrybiškumo raišką ir ugdymo galimybes konkrečioje muzikinės kūrybos srityje, esant konkrečioms kūrybos sąlygoms: šio disertacinio tyrimo kontekste – aukštesniųjų klasių mokiniams kuriant pasitelkus muzikines kompiuterines technologijas.

Mokinių muzikinis kūrybiškumas yra specifinė mokslinių tyrimų sritis. Kadangi besimokančiųjų kūrybinės veiklos patirtis nedidelė, menkos muzikinės ir kūrybinės veiklos žinios, jų kūrybos rezultatai turi būti analizuojami, atsižvelgiant į konkretų ugdymo kontekstą, t. y. į tai, su kokiomis muzikos kūrybos priemonėmis ir būdais jie yra susipažinę, kokios kūrybinės užduotys jiems pateiktos, kokie muzikinės kūrybos kriterijai išskiriami, kokių ugdymo tikslų siekiama (Murphy, 1999; Wiggins, 2003; Leong, Burnard ir kt., 2012). Mokinių muzikinio kūrybiškumo apibrėžties, jų įtraukimo į muzikinę kūrybinę veiklą būdų paieškos – vienas pastarojo dešimtmečio muzikinio ugdymo tyrimų prioritetų.

Viena iš priemonių, atitinkančių sparčios šiuolaikinių technologijų plėtros visose žmonių veiklos srityse keliamus iššūkius ir galinčių padėti ugdyti jaunų žmonių kūrybiškumą, – *informacinės ir komunikacinės technologijos* (toliau – IKT) (Crow, 2006; Dorfman, 2008, 2013; Criswell, Menasché, 2009; Quinn, 2009; Baxter, 2010; Finney, Burnard, 2010; Watson, 2011; Gall, Sammer, De Vugt, 2012). Mokslininkai pastebi, kad IKT taikymas moko mokinius savarankiškumo, kūrybiškumo, lavina kritinio mąstymo gebėjimus

(Sabaliauskas, Morkevičienė, 2007), susieja konvergentinį ir divergentinį mąstymo tipus (Moore, 2002).

Muzikinio kūrybiškumo ugdymo kontekste aktualios specializuotos IKT priemonės: garso ir vaizdo technologijos, speciali muzikos mokymo(-si) ir kūrimo programinė įranga. Todėl greta IKT vartojama ir *muzikinių kompiuterinių technologijų* sąvoka (toliau – MKT). MKT tampa priemonėmis, kurios padeda įtraukti mokinius į muzikinę veiklą, ypač į muzikos kūrimo ir atlikimo procesus. Pripažįstama, kad MKT padeda ugdyti problemų sprendimo ir muzikinius gebėjimus (Bresler, Thompson, 2002), motyvuoja mokytis muzikos, padeda skleisti mokinių kūrybiniam individualumui, sudaro sąlygas kurti muziką įvairių amžių, polinkių ir gebėjimų mokiniams (Stauffer, 2002; Nilsson, Folkestad, 2005; Dannenberg, 2006; Scheid, 2014), ugdo muzikinį kūrybiškumą (Crow, 2006; Finney, Burnard, 2010; Watson, 2011; Burnard, 2012).

Muzikinio kūrybiškumo ir jo ugdymo (taip pat ir taikant MKT) tyrimų analizė atskleidžia nagrinėjamo fenomeno sudėtingumą, jo kompleksiškumą. Pripažinę P. Burnard (2012) nuostatą, kad muzikinį kūrybiškumą būtina nagrinėti atsižvelgiant į socialinio-kultūrinio kūrybiškumo raiškos kontekstą bei muzikinės kultūros ir muzikinio ugdymo tradicijas, siekdami spręsti muzikinio kūrybiškumo ugdymo problemas konkrečiomis sąlygomis, šio disertacinio tyrimo **moksline problema** detalizuojame klausimais: 1) kaip apibrėžti muzikinį kūrybiškumą ir jo raišką, kai aukštesniųjų klasių mokiniai kuria muziką, taikydami MKT; 2) kaip ugdyti mokinių muzikinį kūrybiškumą, taikant MKT, muzikos pamokoje. Pasaulio ir Lietuvos mokslininkų tyrimų rezultatai atskleidė, kad muzikinei kūrybai, taikant MKT, būtina kūrybinė, muzikinė ir MKT taikymo patirtis (Elliott, 1999; Murphy, 1999; Stauffer, 2003; Wiggins, 2003, 2006). Minėtos patirties turi vyresniojo mokyklinio amžiaus ugdytiniai, todėl muzikinio kūrybiškumo ugdymo problemoms spręsti pasirinktas konkretus tiriamųjų amžius – aukštesniųjų klasių mokiniai.

Tyrimo objektas – aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant muzikines kompiuterines technologijas.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip ugdomas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinis kūrybiškumas, taikant muzikines kompiuterines technologijas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis mokslinės literatūros analize, patikslinti muzikinio kūrybiškumo sampratą.
2. Atskleisti muzikinio kūrybiškumo ugdymo teorinius pagrindus.
3. Atlikus empirinį tyrimą, aptarti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, organizavimo specifiką.
4. Nustatyti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ir jų muzikinės kūrybos, taikant muzikines kompiuterines technologijas, proceso ypatumus.
5. Apibendrinti atvejo tyrimo rezultatus ir pateikti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, modelį.

Sprendžiant tyrimo uždavinius atlikta: 1) mokslinės literatūros analizė, kuria siekta patikslinti muzikinio kūrybiškumo sampratą, atskleisti muzikinio kūrybiškumo ugdymo teorinius pagrindus; 2) atvejo tyrimas, kuriuo siekta ištirti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, organizavimo specifiką bei nustatyti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ir jų muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ypatumus.

Atvejo tyrimas atliktas Lietuvos X mokykloje, taikant šiuos metodus:

- *giluminis interviu su muzikos mokytoju*, tikslas – nustatyti mokytojo veiklos ypatumus ugdant mokinių muzikinį kūrybiškumą, pasitelkus MKT;
- *vienos grupės muzikos pamokų stebėjimas*, tikslas – aptarti mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, organizavimo specifiką;

- *aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ir jo rezultatų analizė*, tikslas – atskleisti mokinių muzikinio kūrybiškumo ir jų muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ypatumus.

Ginamieji teiginiai:

- Muzikinis kūrybiškumas – asmens gebėjimas sukurti naują arba savitai perkurti ir / ar atlikti kitų sukurtą muzikinį produktą, naudojant muzikos kūrybai ir / ar atlikimui skirtas priemones (muzikos instrumentai, kompiuterinės technologijos ir kt.).
- Muzikinis kūrybiškumas ugdomas veiksmingai, kai: siekiant įgyvendinti muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslą, formuluojami adekvatūs uždaviniai, kūrybiškai planuojamas ugdymo turinys, ugdymo procesas organizuojamas atsižvelgiant į kiekvieno mokinio ir / ar jų grupės muzikinės bei MKT taikymo patirties lygį, sistemingai taikomi kūrybiniai ugdymo metodai, taikoma į mokinių orientuota vertinimo sistema, kuriama kūrybiškumo raiškai palanki fizinė ir psichologinė aplinka, muzikos mokytojas turi atitinkamas dalykinę bei didaktinę kompetencijas.

Tyrimo mokslinis naujumas:

- patikslinta muzikinio kūrybiškumo samprata;
- sukurta mokinių muzikinio kūrybiškumo vertinimo metodika;
- sudarytas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelis.

Tyrimo praktinis reikšmingumas:

- aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, tyrimo metodologiją galima taikyti kituose muzikinio kūrybiškumo raiškos ir ugdymo problematiką nagrinėjančiuose moksliniuose tyrimuose;

- aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejo tyrimo duomenys gali būti naudingi ruošiant muzikos mokymo priemones, atnaujinant bendrojo muzikinio ugdymo, koreguojant muzikos mokytojų rengimo, sudarant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos:

Humanistinė psichologija (Maslow, 1968; Rogers, 1995; Lepeškienė, 1996), akcentuojanti požiūrį į asmenybę kaip laisvą, sąmoningą, kūrybinėmis galiomis apdovanotą būtybę, siekiančią tobulėti, užsiimti saviraiška, puoselėti aukščiausias vertybes. Pripažįstama, kad kiekvienas besimokantysis gali įprasminti save kūrybinėje veikloje. Kuo palankesnė socialinė, kultūrinė aplinka, tuo daugiau potencialių savirealizacijos galimybių turi asmuo. Remiantis humanistinės psichologijos nuostatomis, disertaciniam tyrimui pasirinkta muzikinio kūrybiškumo ugdymo problema, konstruotas empirinis tyrimas, parengtas jo apibendrinimas, rekomendacijos.

Konstruktivizmo teorijos (Piaget, 1972; 1990; Vygotsky, 1978; Kantas, 1990; Jaworski, 1995; De Corte, 1996; Jones, Brader-Araje, 2002) atstovai mokymą(-si) traktuoja kaip aktyvų ir konstruktyvų procesą. Pripažįstama, kad besimokantieji aktyviai konstruoja naujas reikšmes / sampratas / kompetencijas esamų ir praeities žinių bei įgytos patirties pagrindu. Laikantis požiūrio, kad mokymas(-sis), taip pat ir muzikinės kūrybos, yra aktyvus procesas, kuriame aktyviai dalyvauja kiekvienas besimokantysis įgytų žinių pagrindu, galima tyrinėti muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, problemą.

Sisteminio kūrybiškumo tyrimų krypties (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1988; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Gruber, 1989; Simonton, 1990; Sternberg, Lubart, 1995; Runco, 2003; Urban, 2003, 2007; Sawyer, 2006) atstovai kūrybiškumą analizuoja kaip kompleksinį fenomeną, tarpusavyje sąveikaujančių subkomponentų sistemą. Atraminis sisteminio kūrybiškumo modeliu laikoma

M. Rhodeso (1961) „4P“ kūrybiškumo koncepcija (angl. *Person, Process, Product, Place*, lie. asmuo, procesas, produktas, aplinka). Disertacijos autorė anglų kalbos terminą *Product* (lie. produktas) keičia žodžiu *rezultatas*, nes šio darbo kontekste jis yra tikslesnis M. Rhodeso vartoto termino atitikmuo.

Muzikinio kūrybiškumo raiškos konkrečioje muzikinės veiklos srityje (komponavimas, improvizavimas, aranžavimas, muzikos atlikimas) specifiškumo idėja (Elliott, 1995; Azzara, 2002; Cope, 2005; Sawyer, 2006; Jorgensen, 2008). Nuo muzikinės veiklos srities priklauso, kokių specifinių muzikinių ir kūrybinės veiklos žinių bei gebėjimų kuriančiajam reikia turėti. Nuo jos priklauso ir dalyvavimo kūrybos procese pobūdis, jo metu sukuriamas muzikinis rezultatas. Atsižvelgiant į aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės veiklos, taikant MKT, specifiką, atliekant tyrimą aktualizuojama viena kūrybinės veiklos sritis – komponavimas.

Atvejo tyrimo strategija (Stake, 1995; Platt, 1992; Bassey, 1999; George, Bennet, 2005; Bogdan, Biklen, 2007; Johnson, Christensen, 2008; Yin, 2009) pasirenkama, nesant aišrios fenomeno ir jo konteksto ribos, tiriamas dabarties reiškiny (Yin, 2009), detaliai analizuojant pasirinktą atvejį nustatoma fenomeno kompleksinių dalių vidinė sąveika su kontekstu (Bogdan, Biklen, 2007), vienas ar keli atvejai atskleidžiami kaip sistema (Creswell, 2007). Atliekant atvejo tyrimą: 1) pasirinktas kritinis, rezultatų reikšmingumo aspektu palankus aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejis, taikant mišriai tikslingą atvejo atrankos tipą (remiantis Johnson, Christensen, 2008); 2) rezultatai analizuoti, apibendrinti ir pateikti taip, kad būtų aiškiai aptartas tirtasis atvejis. Atliktas atvejo tyrimas priskirtinas aprašomojo atvejo tyrimo tipui (remiantis Yin, 2009), iš dalies atitinka ir „statybinio bloko“ atvejo tyrimo tipą (remiantis George, Benneto, 2005), nes apibendrinant tyrimo rezultatus pateiktas tirta objekto modelis. Tikimasi, kad, taikant sudarytą modelį, muzikinis kūrybiškumas gali būti veiksmingai ugdomas ir kitais atvejais.

Tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. **Rimkutė-Jankuvienė, S.** (2013). Development of Musical Creativity of Higher-class Pupils Using Musical Computer Technologies (MCT). *Social Technologies*, 3(2), p. 303–315. Elektroninė versija: <https://www.mruni.eu/upload/iblock/732/ST-13-3-2-5.pdf>
2. **Rimkutė-Jankuvienė, S.** (2014). Use of Musical Computer Technologies (MCT) in the Process of Music Education of Senior Pupils. *Problems in Music Pedagogy*, 13(1), p. 55–67.
3. **Rimkutė-Jankuvienė, S., Girdzijauskienė, R.** (2014). Senior Pupils' Musical Creativity: Analysis of the Results of Creation Using Music Computer Technologies (MCT). *The Spaces of Creation*, 21, p. 107–125.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose leidiniuose:

1. Girdzijauskienė, R., **Rimkutė-Jankuvienė, S.** (2011). Mokinių kūrybinių gebėjimų ugdymo muzikos pamokoje ypatumai. „*Meninis ugdymas Lietuvoje: tradicijos ir perspektyva*“. Klaipėdos universiteto leidykla, p. 128–137.
2. **Rimkutė-Jankuvienė, S.** (2011). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų raiškos muzikine veikla ypatumai. „*Meninis ugdymas Lietuvoje: tradicijos ir perspektyva*“. Klaipėdos universiteto leidykla, p. 138–146.
3. **Rimkutė-Jankuvienė, S.** (2012). Development of Creativity of Senior Pupils in the Music Class. *CFMAE: The Changing Face of Music and Art Education: Creativity, Musicality, Well-Being(1)*. *Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, 4/1. Tallinn University & CFMAE, p. 41–54.
4. **Rimkutė-Jankuvienė, S., Girdzijauskienė, R.** (2013). Search for the Conception of Musical Creativity in the Context of Music Education. *The 8th International Scientific Conference*

“Problems in Music Pedagogy”. Daugavpils University, p. 87–96.

5. Rimkutė-Jankuvienė, S., Girdzijauskienė, R. (2013). Information and Communication Technologies (ICT) – the Means of Efficiency of Music Education. *The 8th International Scientific Conference “Problems in Music Pedagogy”*. Daugavpils University, p. 97–106.

Disertacijos tema skaityti pranešimai:

1. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2012 m. balandžio 12–13 d. žodinis pranešimas „Development of Creativity of Senior Pupils’ in the Music Class“. 5th Scientific Conference for BA, MA and PhD Students „The Changing Face of Music and Art Education: Yesterday, Today, Tomorrow. Creativity, Musicality and Wellbeing“. Talino universitetas, Estija.
2. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2012 m. balandžio 19–22 d. žodinis pranešimas „Development of Creativeness Using ICT“. International EAS conference “20th EAS Conference Craftsmanship & Artistry”. Hagos karališkoji konservatorija, Nyderlandai.
3. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2012 m. balandžio 19–22 d. standinis pranešimas “Development of Creativity of Senior Pupils’ in the Music Class: Project of PhD Research”. International EAS conference “20th EAS Conference Craftsmanship & Artistry”. Hagos karališkoji konservatorija, Nyderlandai.
4. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2013 m. birželio 5–6 d. žodinis pranešimas “Development of Musical Creativity of Higher Class Pupils Using Musical Computer Technologies (MCT)”. International Scientific Conference for Young Researchers “Social Transformations in Contemporary Society 2013” (STICS 2013). Mykolo Riomerio universitetas, Lietuva.
5. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2013 m. rugsėjo 26–28 d. žodinis pranešimas “Information and Communication Technologies (ICT) – the Means of Efficiency of Music Education”. The 8th

- International Scientific Conference “Problems in Music Pedagogy”. Daugpilio universitetas, Latvija.
6. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2013 m. rugsėjo 26–28 d. žodinis pranešimas “Search for the Conception of Musical Creativity in the Context of Music Education”. The 8th International Scientific Conference „Problems in Music Pedagogy“. Daugpilio universitetas, Latvija.
 7. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2014 m. balandžio 11 d. žodinis pranešimas „Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas muzikinėmis kompiuterinėmis technologijomis (MKT)“. Tarptautinėje mokslinė praktinė konferencija „Šiuolaikinio muzikos mokytojo edukacinė veikla“. Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva.
 8. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2014 m. gegužės 23 d. žodinis pranešimas “Senior Pupils’ Musical Creativity: The Process and Result of Application of the Music Computer Technologies”. International EAS conference “Every Learner Counts: Democracy and Inclusion in Music Education in the 21st Century”. Nicosia universitetas, Kipras.
 9. Rimkutė-Jankuvienė, S. 2014 m. gegužės 23 d. standinis pranešimas “Senior Pupils’ Musical Creativity Development by Applying MCT: Case Study”. International EAS conference “Every Learner Counts: Democracy and Inclusion in Music Education in the 21st Century”. Nicosia universitetas, Kipras.

Disertacijos tema vesti seminarai:

1. Respublikinis mokslinis seminaras „Muzikinis ugdymas ir naujosios technologijos I“ (Klaipėdos universitetas, 2014 m. vasario 14 d.).
2. Tarptautinis mokslinis seminaras „Muzikinis ugdymas ir naujosios technologijos II“ (Klaipėdos universitetas, 2014 m. spalio 17 d.).

2012–2014 m. m. **disertacinį tyrimą rėmė** Lietuvos mokslo taryba.

Disertacijoje vartojamos sąvokos

Architektonika – meno kūrinų sandara, jų visumos ir dalių santykis (Tarptautinių žodžių žodynas, el. versija).

Aukštesniųjų klasių mokiniai – mokiniai, besimokantys pagal vidurinio ugdymo programą. Jų amžius atitinka L. Jovaišos (2007) nurodomą vyresnįjį mokyklinį amžių (17–19 m.).

Informacinės komunikacinės technologijos (IKT) – informacinės technologijos, papildytos ryšio priemonėmis (Dagienė, Grigas, Jevsikova, 2012). IKT apima: aplinkas, kuriose kaip pagrindinis įrankis naudojami kompiuteris, kompiuterių tinklai; būdus ir procesus, kuriais veikiama tose aplinkose (Brazdeikis, 2009).

Informacinės technologijos – informacijos apdorojimo priemonių ir būdų visuma. Apima įvairius duomenų apdorojimo (rinkimo, rikiavimo, laikymo, perdavimo arba kitokio tvarkymo) kompiuteriu metodus ir priemones (aparatinę bei programinę įrangą) (Dagienė, Grigas, Jevsikova, 2012).

Kompiuterizuota darbo vieta – darbo vieta su darbu reikalingomis kompiuterinėmis priemonėmis. Tai gali būti kompiuteris arba terminalas, sujungtas su centriniu kompiuteriu, kiti įtaisai: skaitytuvas, spausdintuvas, įvairūs duomenų įvedimo ir išvedimo įtaisai (Enciklopedinis kompiuterijos žodynas, el. versija).

Kompiuterinė technika – elektroninė, kompiuterizuota įranga. Tai įvairūs stacionarūs, nešiojamieji kompiuteriai, jų vidiniai ir išoriniai komponentai, programinė ir tinklo įranga, kiti darbui su kompiuteriu būtini priedai (formuluota autorės).

Kompozicija – kūrinio formavimo procesas, pats kūrinys arba kūrinio dalių santykiai, šių dalių išdėstymas regimoje arba garsinėje erdvėje. Kompozicijai apibūdinti taip pat vartojami terminai *struktūra*, *kompozicinė sandara* (Ambrasas, 2010).

Komponavimas – improvizavimo, kompozicijų kūrimo procesas, kurio metu sukuriamas naujas muzikinis produktas (Girdzijauskienė, 2004).

Kūryba – žmogaus veikla, kai sukuriamos naujos materialinės ar dvasinės vertybės, turinčios visuomeninę reikšmę. Skiriamos kūrybos sritys: mokslinė, meninė, techninė, technologinė ir kt. (Jovaiša, 2007).

Kūrybiškumas – tai asmens gebėjimas, pasitelkus vaizduotę sukurti kažką naujo (Grakauskaitė-Karkockienė, 2003), gebėjimas kelti naujas idėjas, savarankiškai, nestereotipiškai mąstyti, greitai orientuotis probleminėje situacijoje, lengvai atrasti netipiškus sprendimus (Psichologijos žodynas, 1993).

Modelis – tikrovės pažinimo ir jos pertvarkymo priemonė (Jovaiša, 2007).

Muzikinė kūryba – tai kūrimo procesas, kurio metu įvairiomis muzikinės raiškos priemonėmis kūriniuose įprasminamos kuriančiojo mintys, jausmai ir sumanymai (Burnard, 2010; Girdzijauskienė, 2004). Muzikinė kūryba plačiąja prasme suprantama kaip originali, savita žmogaus muzikinė veikla, turinti visuomeninę reikšmę. Siaurąja prasme muzikinė kūryba, kitaip vadinama muzikos kūryba, – tai naujo, anksčiau nebūto muzikinio produkto sukūrimas.

Muzikinis kūrybiškumas – asmens gebėjimas sukurti naują arba savitai perkurti ir / ar atlikti kitų sukurtą muzikinį produktą, naudojant muzikos kūrybai ir / ar atlikimui skirtas priemones (muzikos instrumentai, kompiuterinės technologijos ir kt.) (formuluota autorės).

Muzikinės kompiuterinės technologijos – kompiuterinė, elektroninė technika su įdiegta muzikos kūrimo, redagavimo ir kitokios veiklos su muzika (testai, muzikos mokymosi programos, edukaciniai žaidimai) programine įranga (formuluota autorės).

Muzikinė programinė įranga – muzikos kūrimo, redagavimo ir kitokios veiklos su muzika programos (formuluota autorės).

Muzikos kalbos elementai – specifinės priemonės, kūriniui suteikiančios formą ir išreiškiančios jo turinį. Kiekvienas toks elementas (dermė, ritmas, tempas, harmonijos, polifonijos, instrumentuotės būdai ir kt.) tampa ir muzikos raiškos priemone (Ambrasas, 2010). Kaip *muzikos kalbos elementų* sinonimas disertaciniame darbe vartojama sąvoka *muzikos išraiškos priemonės*.

Programinė įranga – programų, naudojamų kompiuteriui valdyti ir jame esantiems duomenims apdoroti, visuma (Enciklopedinis kompiuterijos žodynas, el. versija).

Taikomoji programinė įranga – programų, padedančių kompiuterio naudotojui atlikti reikiamus veiksmus (rašyti raštus, piešti piešinius, kurti muziką, sudaryti įvairių duomenų lenteles, braižyti grafikus) visuma. Prie taikomosios programinės įrangos priskiriamos ir darbo su internetu, elektroninio pašto, kitos komunikacinės programos, taip pat kompiuterinės enciklopedijos ir mokomosios programos (Dagienė, Grigas, Jevsikova, 2005).

1. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Kūrybiškumo teorinis diskursas

Kūrybiškumo, kaip idėjos iškėlimo, kūrimo ar įkvėpimo, idėja aptinkama seniausiose kultūrose (Tatarkiewicz, 2007). Antikinės filosofijos atstovai Platonas ir Aristotelis kūrybą apibūdina susiedami visatos reiškinius ir žmogaus veiklą. Jų darbuose kūrėjas suprantamas kaip aukščiausia galia, kurianti pasaulį iš nieko. Viešpačiui priskiriama kūrimo, o žmogui – darymo (gaminimo) funkcija. Renesanso ir Švietimo epochose požiūris į kūrybiškumą keitėsi, kūryba pradėta suvokti kaip specifinė žmogaus veikla. Kalbant apie didžiuosius to laiko kūrėjus vartojamos *genialumo*, *originalumo*, *talento* sąvokos. XVIII a. viduryje kūryba pradėta sieti su vaizduote, individualia laisve, menine kūryba (Albert, Runco, 1999a; Tatarkiewicz, 2007). Kelta idėja, kad menas gimsta žmogui kuriant grožį, o jo kokybė priklauso nuo individualaus kuriančiojo pasaulio suvokimo. Kūrybos pagrindu laikyta gamta, kūrėjo protas, o svarbiausia meninės kūrybos prielaida – vidinė kūrėjo intencija, kūrybinis dvasios polėkis, emocijos, intelektas, aistra, ekstazė ir kt. (Baumgarten, cit. iš Andrijauskas, 1990).

XIX a. pab. ir XX a. pradžioje kūrybiškumas imtas analizuoti psichologijos mokslo atstovų. Pirmuoju sisteminiu kūrybiškumo tyrimu, kurio ėmėsi anglų mokslininkas F. Galtonas, siekta pažinti genijaus, žmogaus, kuriam būdingas aukščiausias kūrybinių galių pasireiškimo laipsnis, fenomeną. Šiuo laikotarpiu kūrybiškumas tyrinėtas kaip intelekto savybė (Binet, Henri, 1896), pasąmonės (Poincare, 1913; Freud, 1959), asociatyvaus mąstymo (Spearman, 1931) procesas. 1950 metai (J. P. Guilfordo pareiškimas Amerikos psichologų asociacijos suvažiavime) žymimi kaip kryptingų kūrybiškumo tyrimų pradžia.

Išskirtinis įvairių sričių mokslininkų domėjimasis kūrybiškumu lėmė kūrybiškumo tyrimų krypčių atsiradimą: kurti matavimo instrumentai, kūrybiškumas sietas su individo gebėjimais ir mąstymu,

nagrinėtas kaip kūrybos procesas ir jo rezultatas. Kūrybiškumo tyrimų gausa ir įvairovė lėmė skirtingus požiūrius į šį reiškinį (Sternberg, Lubart, 1999a):

Mistinis požiūris. Manoma, kad kūrybiškumas yra kažkas, ko neįmanoma moksliskai pažinti, tai dvasinis procesas. Kūrybiška asmenybė apibūdinama kaip tuščias indas, kuris užpildomas dieviškos būtybės įkvėpimu, „tada individas įprasmina idėjas ir formuoja nežemišką produktą“ (Sternberg, Lubart, 1999a, p. 5).

Pragmatinio požiūrio atstovų (Adams, 1986; Von Oech, 1983) darbuose akcentuojama kūrybiškumo svarba žmogui ir visuomenei, kuriami kūrybiškumo skatinimo metodai: smegenų audra (Osborn, 1953), sinektika (Gordon, 1961), lateralinis mąstymas (De Bono, 1971) ir kt. G. Beresnevičiaus (2015) teigimu, minėti kūrybiškumo ugdymo metodai ilgą laiką buvo populiarūs, tačiau iki šiol diskutuojama dėl jų patikimumo.

Psichodinaminis požiūris. Šiam požiūriui priskirtini XX a. pirmoje pusėje pradėti tyrimai, kuriuose kūrybiškumas kildinamas iš įtampos, kylančios tarp sąmoningo suvokimo ir pasąmonės (Freud, 1959; Vernon, 1970). S. Freud (1959) teigimu, kūrybos procesas – tai kūrėjo pasąmonės impulsai, kurie teikia energijos, kūrybinės motyvacijos. Skiriami pirminis ir antrinis mąstymo procesai (Noy, 1969; Suler, 1980). Pirminio proceso metu kyla iracionalios pasąmonės mintys, antriniame procese kūrybinės idėjos atrenkamos ir įgyvendinamos. Kiti teoretikai (Kubie, 1958) teigia, kad kūrybos šaltinis yra viršsąmonė. Šio požiūrio tyrimai vertinti kritiškai, abejota dėl jų patikimumo (Sternberg, Lubart, 1999a).

Psichometrinio požiūrio tyrimuose pabrėžiama, kad kūrybiškumas būdingas kiekvienam žmogui ir gali būti išmatuojamas. Kurti kūrybiškumo matavimo instrumentai: S. Mednicko (1962) asociacijų testas, E. P. Torrance'o (1966) kūrybinio mąstymo testas, J. P. Guilfordo (1967) divergentinio mąstymo įvertinimas. Pastarasis ilgą laiką laikytas patikimiausiu kūrybiškumo matavimo įrankiu ir taikytas daugelio kitų mokslininkų tyrimuose.

Kognityvinio požiūrio tyrimais siekiama paaiškinti pažintinių procesų įtaką kūrybiniam mąstymui. R. A. Finke'as, T. B. Ward'as ir

S. M. Smith'as (1999) pateikia kūrybinio mąstymo fazes: generatyvinė, kai asmuo kelia kūrybines idėjas, ir išbandymo, kai išskeltos idėjos plėtojamos bei įgyvendinamos. Kūrybos procese dalyvauja ir kiti mąstymo procesai: analizė ir sintezė, asociacijos ir analogijos, paieška ir atranka, kt. Šio požiūrio tyrimams priskirti kompiuteriniai kūrybiškumo modeliai (angl. *creativity computer models*), kuriais siekiama aiškintis kūrybinių idėjų kilmę (Boden, 1999, 2004), skatinti kūrybines idėjas įvairiose asmens veiklos srityse, suprasti jo elgesį sprendžiant kūrybines problemas (Langley, ir kt., 1987). Tokio pobūdžio kompiuterinių programų esama ir meno srityje, pavyzdžiui, P. N. Johnsono-Lairdo (1993) džiaz improvizacijos programa.

Socialinio-asmenybinio požiūrio tyrimais siekiama atskleisti kūrybiškumui įtaką darančius veiksnius: asmenybinius, motyvacinius, sociokultūrinės aplinkos. Mokslininkų darbuose (MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983; Eysenck, 1993) akcentuojama, kad kūrybiškas žmogus pasižymi savitais bruožais. Pavyzdžiui, A. Maslowas (1968) teigia, kad drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas ir kitos savybės padeda asmeniui realizuoti savo potencialą. Kiti mokslininkai (Golann, 1962; Barron, 1968; Hennessey, Amabile, 1988) įžvelgia motyvacijos ir palankios socialinės bei kultūrinės aplinkos svarbą kūrybiškumui.

Susiejantis požiūris. Šio požiūrio tyrimuose akcentuojama keleto kūrybiškumą paaiškinančių ar / ir jam įtakos turinčių komponentų sąveika (Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 1985; Csikszentmihalyi, 1988; 1996; Sternberg, Lubart, 1999; Weisberg, 1993). Pavyzdžiui, R. Sternbergas (1985b) teigia, kad kūrybiškumui būdinga asmens pažintinių procesų ir asmenybės savybių dermė; T. M. Amabile (1983) kūrybiškumą apibrėžia, kaip vidinės motyvacijos, žinių, gebėjimų ir kūrybinių įgūdžių visumą; M. Csikszentmihalyi (1988, 1996) kūrybiškumą aiškina kaip sistemą, kurioje vienodai svarbūs individualūs asmens kintamieji, kultūrinis kontekstas, kūrybinės veiklos sritis. Šiam požiūriui gali būti priskirtos ir 4P (procesas, produktas, asmuo, aplinka) (Rhodes, 1961) bei 6P (procesas,

produktas, asmuo, aplinka, įtikėjimas, kūrybinis potencialas) (Simmonton, 1990; Runco, 2003) kūrybiškumo koncepcijos.

Požiūrių į kūrybiškumą įvairovė lėmė tyrimų kryptių formavimąsi. Pagal akcentuojamus 6P kūrybiškumo koncepcijos aspektus, skiriama (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) 12 kūrybiškumo tyrimų kryptių: kūrybiškumo plėtotės, psichometrinė, ekonominė, komponentinio proceso, kognityvinė, problemų sprendimo ir ekspertinių žinių, problemų nustatymo, kūrybiškumo raidos, tipologinė, sisteminė. Remiantis minėtomis kūrybiškumo tyrimų kryptimis šiame skyriuje pristatoma kūrybiškumo tyrimų kryptių apžvalga (1.1 lentelė).

1.1 lentelė. Kūrybiškumo tyrimų kryptys (remiantis Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010)

Tyrimų kryptys	Pagrindiniai teiginiai	Tyrimų problemų dominantė atitinkamai 6P kūrybiškumo koncepcijai
Kūrybiškumo plėtotės	Kūrybos procesą ir jo metu sukurtą produktą veikia aplinka; asmens kūrybinio potencialo pagrindas – kūrybiškumui palanki aplinka vaikystėje	Asmuo, aplinka, kūrybinis potencialas, produktas
Psichometrinė	Kūrybiškumas gali būti išmatuojamas ir vertinamas	Asmuo, produktas, kūrybinis potencialas
Ekonominė	Kūrybinėms idėjoms ir elgesiui įtakos turi ekonominė rinka	Asmuo, aplinka, produktas, įtikinimas
Komponentinio proceso	Kūrybos procesas yra etapiškas	Procesas
Kognityvinė	Kūrybingas asmuo pasižymi savitais bruožais; kūrybiškumui svarbūs divergentinio ir konvergentinio mąstymo gebėjimai	Asmuo, procesas
Problemų sprendimo ir ekspertinių	Kūrybiniai problemų sprendimai prilyginami kūrybiniam mąstymui	Asmuo, procesas, produktas

žinių		
Problemos nustatymo	Kūrėjo išvalgumu grindžiamas problemos nustatymo procesas; kūrybinga asmenybė geba išskirti reikšmingas problemas	Procesas, asmuo, kūrybinis potencialas
Kūrybiškumo raidos	Visi kuriančiojo darbai turi būti vertinami jo karjeros kontekste	Asmuo, procesas, aplinka, produktas
Tipologinė	Kūrėjai gali būti tipologizuojami atsižvelgiant į kūrybos proceso specifiką	Asmuo, procesas, produktas, aplinka
Sisteminė	Kūrybiškumas – tarpusavyje sąveikaujančių komponentų visuma	Asmuo, procesas, produktas, aplinka, įtikėjimas, kūrybinis potencialas.

Kūrybiškumo plėtotės tyrimų krypties atstovų darbuose kaip pagrindinės kūrybiškumo tyrimų problemos įvardijamos asmens, kūrybinio potencialo ir aplinkos sąsajos. Pabrėžiama, kad kūrybos procesui ir jo metu sukurtam produktui įtakos turi kuriantįjį supanti aplinka (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1996; Stepanossova, Grigorenko, 2006; Ferrari, ir kt., 2009). M. Rhodeso (1961) teigimu, asmuo kelia kūrybines idėjas jausdamas ir suvokdamas kontekstą, aplinkinių lūkesčius.

Akcentuojamas kūrybiškumui palankios aplinkos vaikystėje kūrimas, kaip pagrindas asmens kūrybinio potencialo plėtočiai. Mokslininkai (Albert, Runco, 1989, 1999b; Subotnik, Arnold, 1996; Plucker, 1999; Choe, 2006; Nečka ir kt., 2006; Smith, Carlsson, 2006) pripažįsta, kad įtakos asmens kūrybiškumui turi šeimos gyvenimo būdas, sudėtis, šeimos narių elgesys, pomėgiai. Laisvė veikti, nepriklausomybė, tėvų informuotumas, ką vaikas veikia, ir saikingas vaiko veiklos ribojimas, anot R. S. Alberto ir M. A. Runco (1989), sudaro sąlygas ugdytis kūrybiškumą. Šeimos teikiama parama, savarankiškumo skatinimas, pažintinei ir emocinei veiklai palankios aplinkos kūrimas padeda motyvuoti kūrybinei veiklai, pasiekti kūrybinių rezultatų (Albert, Runco, 1999b; Helson, 1999; Plucker, 1999; Subotnik, Arnold, 1996). Vaiko kūrybiškumui reikštis svarbi

žaidybinė veikla ir jai tinkama aplinka. Žaidžiant patiriamas džiaugsmas, atsipalaidavimas skatina kūrybines idėjas (Ayman-Nolley, 1999; Russ, Schafer, 2006; Pearson, ir kt., 2008).

Kūrybiškumo plėtotei įtakos turinti aplinka gali būti skirstoma į mikro- ir makroaplinką (Gridzijauskienė, 2004). Palanki makroaplinka (šalies istorinė, kultūrinė, socialinė, politinė ar ekonominė padėtis) padeda kūrėjui platesniame kontekste inicijuoti naujas idėjas, jas vertinti. Tuo tarpu mikroaplinka – tai artimiausioji kūrėjo aplinka, kurioje jis gyvena, mokosi ar dirba. Kūrėjui svarbus artimoje aplinkoje esančių asmenų (šeimos narių, kolegų, draugų) emocinis palaikymas, padrašinimas, pripažinimas. Apibendrinamos įvairių autorių darbuose aptariamas kūrybiškumui palankios aplinkos charakteristikos, R. Girdzijauskienė, D. Penkauskienė ir kt. (2011) skiria šias kategorijas:

- pozityvus požiūris į pokyčius: parama inovacijoms, paskatos pokyčiams, nebijojimas permainų, teigiamas požiūris į veiklumą, iniciatyvą, išradingumą, darbą;
- pasitikėjimu ir pagarba grįsti tarpasmeniniai santykiai: asmens autonomijos gerbimas, kitoniškumo (asmenybės, idėjų, veiklos, siekių) toleravimas, atvirumas ir kilnumas, tolerancija ir saugumo jausmas, baimingumo nebuvimas;
- veikimo laisvė ir savarankiškumas: saviraiškos palaikymas, galimybė pritaikyti įvairius požiūrius, neapibrėžtumo toleravimas, asmeninės laisvės ir nonkonformizmo skatinimas, galimybė eksperimentuoti, bandyti, klysti, pradėti iš naujo ir nebūti už tai pasmerktam ar išjuoktam;
- bendradarbiavimas: pagalba idėjų turinčiajam, reguliarūs susitikimai ir keitimasis idėjomis, grupės narių tarpusavio priklausomybė, kolegų palaikymas, bendrumo ir priklausomybės grupei jausmas;
- lanksti rezultatų vertinimo strategija, skirtingų požiūrių išsakymo galimybė;

- kūrybiškumo pavyzdžiai: kompetentingi kolegos, kūrybingos asmenybės komandoje, kūrybiško elgesio ir rezultatų pavyzdžiai;
- tinkama fizinė aplinka: natūralios apdailos medžiagos, šiltų spalvų vyravimas arba malonūs kontrastai, vizualių detalių gausa.

Psichometrinės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovai laikosi nuomonės, kad kūrybiškumas gali būti išmatuojamas ir vertinamas (Sternberg, Lubart, 1999). Esama įvairių kūrybiškumo matavimo priemonių: J. P. Guilfordo divergentinio mąstymo užduotys (1959), J. W. Getzelso ir P. W. Jacksono (1962), M. A. Wallacho ir N. Kogano (1965) divergentinio mąstymo testai, E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testas. Pastaraisiais dešimtmečiais plačiai taikoma: T. M. Amabile (1983) kūrybiškumo vertinimo technika CAT, S. P. Besemer, K. O'Quin (1993) kūrybinio produkto semantinė skalė, R. A. Beghetto (2006) įsivertinimo testas. Lietuvos mokslininkai taiko šias kūrybiškumo matavimo priemones: asmenybės kūrybiškumo klausimynai, vertybinių nuostatų anketa „Neužbaigti sakiniai“, kūrybiškumo sampratos patikrinimo testai (Petrulytė, 1995), kūrybiškumo įvertinimo skalė (Grakauskaitė-Karkockienė, 2003) ir kt.

Vieni dažniausiai naudojamų kūrybiškumo matavimo instrumentų – J. P. Guilfordo (1959) divergentinio mąstymo ir E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testai. J. P. Guilfordo (1967) teigimu, originalių idėjų kėlimas, jų unikalumas ir naujumas įmanomas tik tada, kai testai ar užduotys skatina divergentinį mąstymą. Divergentinis mąstymas yra „laisvas, lankstus, nešabloniškas, atmetantis tai, kas akivaizdu ir įprasta, sutelkiant dėmesį į keletą galimų problemos sprendimų“ (Girdzijauskienė, 2004, p. 12). E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testu vertinamas mąstymo sklandumas, lankstumas, originalumas ir detalumas. Mąstymo sklandumui būdingas gebėjimas pateikti daug prasmingų ir užduotį atitinkančių idėjų, mąstymo lankstumui – idėjų įvairovė, originalumui – idėjų neįprastumas ir statistinis retumas tiriamoje grupėje, detalumui – idėjų pateikimo detalumas, išbaigtumas.

Analizuojamas kūrybiškumo matavimo instrumentų parengimas, patikimumas ir jų taikymo tinkamumas (Wallach, Kogan, 1965; Amabile, 1983; Sternberg, 1986). Manoma, kad kūrybiškumą dera matuoti ne tik testu, bet ir naudojant papildomus kūrybiškumo matavimo instrumentus, atsižvelgti į testuojamo asmens bendruosius ir specialiuosius gebėjimus (Runco, Albert, 1986; Fuchs-Beauchamp, Karnes, Johnson, 1993; Kim, 2005), testavimo aplinką (Csikszentmihalyi, 1996; Sawyer, 2006).

Ekonominė kūrybiškumo tyrimų kryptis apima makroaplinkos (tai visuma išorinių jėgų, kurios tam tikroje teritorijoje veikia įmonės sprendimus ir kurioms ji tiesiogiai negali turėti įtakos [Pranulis ir kt., 2008]) ekonomikos procesų įtakos kūrybiškumui tyrimus (Rubenson, 1990; Rubenson, Runco, 1992; Sternberg, Lubart, 1992, 1995; Florida, 2002; Howkins, 2010). Šiai teorijai atstovaujantys autoriai lygiagrečiai vartoja dvi sąvokas – *kūrybinė industrija* ir *kūrybos ekonomika*. Kūrybinė industrija apima tokius sektorius kaip reklama, meno vadyba, leidyba, fotografija, kinas, animacija, vaizdo žaidimai, programinė įranga, televizija ir radijas, interneto dizainas, autorinės teisės. Kūrybinė industrija (kūrybos ekonomika) – tai menų susiliejimas su informacijos ir komunikacijos technologijomis bei žinių ekonomika (Howkins, 2010). Daugiausia ekonominės kūrybiškumo teorijos atstovų dėmesio sulaukė investicijų teorija (Sternberg, Lubart, 1992, 1995). Teigiama, kad į pirminę kūrybinę idėją reikia investuoti, ją išpopuliarinti, tik tada ji bus pripažinta ir parduota.

Siekiant sukurti iškeltos idėjos pridėtinę vertę, reikia didelio išradingumo. Anot J. Howkinso (2010), būti kūrybiškam reiškia „priblokšti visuomenę savo originaliomis idėjomis ir iš to gerai pasipelnyti“ (p. vi). Kūrėjui svarbi vidinių ir išorinių veiksnių dermė (mąstymo gebėjimai, mąstymo stilius, žinios, asmenybės savybės, motyvacija ir aplinka). Tačiau kaip reikšmingiausi įvardijami mąstymo gebėjimai: gebėjimas matyti naujus problemų sprendimo būdus, atsiriboti nuo įprastinio mąstymo, išvelgti idėjas, kurias verta įgyvendinti, įtikinti kitus savo idėjos vertingumu.

Komponentinio proceso tyrimų krypties atstovų darbuose aptariamas kūrybos proceso etapiškumas. Remiamasi dar XX a. pradžioje pateiktu G. Wallaso (1926) keturių etapų kūrybos proceso modeliu (1.1 pav.).



1.1 pav. G. Wallaso kūrybos proceso modelis

Mokslininko teigimu, kūrybos procesą sudaro 4 fazės: pasirengimo (veiklos srities taisyklių ir simbolių pažinimas, žinių kaupimas, problemos numanymas ir įvardijimas, būtinų įgūdžių ir patirties įgijimas), inkubacijos (atsitraukimas nuo problemos, leidimas pašamonei derinti ir rūšiuoti idėjas, jas susieti į visumą), išvalgos (dažniausiai staigus idėjos ir / ar jos sprendimo iškilimas vaizduotėje), patikrinimo (idėjos vertinimas, tikrinimas, siekiant nustatyti jos vertę ir tolesnio plėtojimo eigą). Šis modelis grindžiamas nuostata, kad kūrybos procesas yra sąmoningos (susitelkimas, pasirengimas) ir nesąmoningos (inkubacinis laikotarpis, išvalga) veiklos derinys.

Kiti mokslininkai kūrybos procesą dar labiau detalizuoja. Pavyzdžiui, A. Rossmanas (1931, cit. iš: Girdzijauskienė, 2004) pateikia septynių kūrybos proceso stadijų teoriją: poreikio arba kliūties nustatymas, jų analizė, prieinamos informacijos peržiūrėjimas, galimų sprendimų formulavimas, jų kritinis vertinimas, naujos idėjos gimimas, jos teisingumą patvirtinantis eksperimentavimas. J. P. Guilfordas (1950) kūrybos procesą apibūdina kaip penkiakopę taksonomiją: problemos suvokimas, jos formulavimas, sprendimui priimti būtinų divergentinio ir konvergentinio pobūdžio idėjų atranka, sprendimo vertinimas, informacijos išsaugojimas. A. Cropley'aus ir D. Cropley'aus (2008) teigimu, kūrybos procesą sudaro septyni etapai: pasirengimas, aktyvavimas, apmąstymas, nušvitimas, vertinimas, idėjos sklaida ir pripažinimas.

Apibūdinant kūrybos procesą pažymima ir sudedamųjų komponentų skirtinguose proceso etapuose svarba (Mumford, ir kt., 1991; Runco, Chand, 1995). Pripažįstama, kad antrojoje G. Wallaso išskirtoje stadijoje neapsieinama be žinių ir informacijos, vidinės ir išorinės motyvacijos (Runco, Chand, 1995). T. M. Amabile (1996) teigimu, kūrybos procesui svarbiausi šie komponentai: kūrybai būtinos žinios ir gebėjimai, motyvuojančios užduotys. Anot M. Csikszentmihalyi (1996, 2006), kūrybos procese yra svarbus gebėjimas įtikinti kitus kūrybinės idėjos reikšmingumu.

Kognityvinės kūrybiškumo tyrimų krypties tyrimai apima kūrybingos asmenybės ir kūrybinio mąstymo tyrinėjimus. Vieni mokslininkai skiria asmenybės savybes, kaip svarbiausią kūrybiškumo tyrimų aspektą, kiti analizuoja kūrybinį mąstymą, kaip asmens kūrybiškumo pagrindą.

Daugelyje mokslinių darbų (Guilford, 1959; MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983, 1996; Simonton, 1984; Osche, 1990; Eysenck, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, 2006; Petrulytė, 2001) išsakoma mintis, kad kūrybingas žmogus pasižymi savitais bruožais. Vieni nurodo asmenybės kryptingumą nusakančius bruožus, charakterio savybes ir emocijas, kiti akcentuoja psichinių ypatybių svarbą (1.2 lentelė).

1.2 lentelė. Kūrybiškos asmenybės savybės

Asmenybės savybės	Autoriai
Stipri motyvacija, ištvermė, intelektinis smalsumas, minčių ir veiksmų nepriklausomumas, stiprus savirealizacijos poreikis, savo esybės pajautimas, pasitikėjimas, atvirumas vidiniams ir išoriniams įspūdžiams, potraukis į sudėtingumą ir neaiškumą, jautrumas, gebėjimas išlaikyti stiprų emocinį ryšį su įgyta patirtimi	Amabile, 1983, 1996; Eysenck, 1993; Davis, 1999; Feist, 1999
Savikontrolė, gebėjimas dirbti ilgą laiką, ryžtas, atkaklumas	Dacey, Lennon, 2000
Įsisąmoninta savivoka ir savivertė	Sawyer, 2006
Veiklumas, siekis įveikti kliūtis, polinkis rizikuoti,	Sternberg, 1990;

dviprasmybių toleravimas	Sternberg, Lubart, 1995
Jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas	M. Csikszentmihalyi, 1996, 2006
Išvalgumas, originalumas, išradingumas, keistumas, naudingumas	Torrance, 1966; Johnson, 1972
Dogmatizmas, konformizmas, narcisizmas, nusivylimas arba pakili nuotaika, atsparumas aplinkos spaudimui, hipomanija	Shaw, Runco, 1994
Emocionalumas, pasitikėjimas savimi, žaismingumas, darbštumas, kritiškumas, orientavimasis į save, polinkis į individualų, ne grupinį darbą, smalsumas, savarankiškumas	Petrulytė, 2001
Gebėjimas įžvelgti problemą, kitaip pamatyti žinomus dalykus, veikti kitais būdais, detalizuoti atsižvelgiant į visumą, sklandumas, mąstymo lankstumas, originalumas, tolerancija neaiškumams, konvergentinio ir divergentinio mąstymo dermė	Guilford, 1959
Drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas	Maslow, 1968
Savigarba, savarankiškumas, intravertiškumas, atkaklumas, socialinė savitvarda, dviprasmiškumo toleravimas, noras rizikuoti, elgesio lankstumas ir emocinis nepastovumas	Barron, Harrington, 1981; Eysenck, 1993

Kūrybiškumui priskirtinos ir kai kurios negatyvios savybės, pavyzdžiui, abejingumas, išsiblaškymas, nuolaidumas, nepaklusnumas. A. Craft (2001) teigimu, tiek teigiamos, tiek ir neigiamos savybės kuriančiajam yra svarbios, padeda realizuoti savo kūrybinį potencialą. Be to, pripažįstama, kad kūrybiškiems individams gali būti būdingos ir prieštaringos savybės: nusivylimas arba pakili nuotaika, chaoso troškimas ir tvarka bei elegancijos protrūkis, noras išreikšti, įtvirtinti save ir siekis būti, susilieti su kitais, jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas, kt. (Subotnik, Steiner, 1992; Shaw, Runco, 1994; Csikszentmihalyi, 1996, 2006).

Kognityvinėje kūrybiškumo teorijoje kūrybiškumas siejamas su kūrybiniu mąstymu (Wallas, 1926; Osborn, 1953; Guilford, 1959;

Mednick, 1962; Torrance, 1995; Sternberg, Lubart 1995; Estes, Ward, 2002; Cropley, 2006). J. P. Guilfordas (1959) kūrybinį mąstymą apibūdina kaip divergentinį, nors ir pripažįsta, kad kūrybiškumui svarbi divergentinio bei konvergentinio mąstymo dermė. E. P. Torrance'as (1995) kūrybinį mąstymą traktuoja kaip procesą, kurio metu formuluojamos hipotezės, keliamos idėjos, jos įvertinamos, tikrinamos ir plėtojamos, skelbiami rezultatai. Anot G. Beresnevičiaus (2010), kūrybinis mąstymas gali būti apibrėžiamas kaip problemos sprendimo procesas, reikalaujantis divergentinio ir konvergentinio mąstymo gebėjimų derinimo.

Problemų sprendimo ir ekspertinių žinių tyrimų krypties atstovų darbuose nagrinėjamas kūrybiškas problemų sprendimo procesas, aptariama specifinių kūrybinės srities žinių svarba sprendžiant problemas (Newell, Shaw, Simon, 1962; Simon, 1989; Ericsson, 1999; Weisberg, 2006;). G. Beresnevičiaus (2010) teigimu, jei problemos sprendinys atitinka jam keliamus kriterijus, problemos sprendimo procesą galima traktuoti kaip kūrybinį mąstymą. Siekiant kūrybiškai išspręsti problemą, asmeniui būtini šie gebėjimai: problemos įžvelgimas, kitoks žinomų dalykų vertinimas, veikimas kitais būdais, detalizavimas atsižvelgiant į visumą (Guilford, 1959); problemos įžvelgimas, naujų idėjų kėlimas, kitų asmenų įtikinimas idėjų vertingumu, savarankiškas ir originalus mąstymas, greita ir lengva orientacija probleminėje situacijoje, savito problemos sprendimo, atsiribojus nuo įprastinio mąstymo, radimas (Sternberg, Lubart, 1995; Urban, 2000; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Anot R. Girdzijauskienės (2004), norint surasti problemos sprendimą, reikia dviejų tipų gebėjimų – analitinių ir divergentinių. Analitiniai gebėjimai padeda įžvelgti, palygti, supriešinti, vertinti, rinktis. Taip pat apriboti galimybių diapazoną, išrinkti geriausią alternatyvą, sudaryti logišką problemos sprendimo struktūrą. Tuo tarpu divergentiniai gebėjimai įgalina kelti daug ir įvairių idėjų, numatyti skirtingus jų įgyvendinimo būdus.

Kiekvienai kūrybai reikalingos specifinės kūrybos srities žinios (Hayes, 1989; Ericsson, Charness, 1994; Kozbelt, 2005, 2008c; Weisberg, 2006). K. S. Ericsson, N. Charnesso (1994) teigimu,

vienos ar kitos veiklos srities žinių turintys asmenys geriau išmano konkrečią sritį, geba efektyviau įvertinti problemą, pagrįsti jos sprendimą. Mokslininkų (Chase, Simon, 1973; Bloom, 1985; Simonton, 1991; Gardner, 1993; Weisberg, 1993, 2006; Kozbelt, 2005, 2008a) darbuose pažymima, kad ekspertinių žinių įgyjama per tam tikrą laiką. Pavyzdžiui, tyrimai (Hayes, 1989) su žymiais kūrėjais atskleidė, kad, prieš sukuriant žinomiausius kūrybos darbus, jie vidutiniškai 10 metų veikė pasirinktoje srityje. Tačiau kai kurių mokslininkų (Simonton, 1991, 2000, 2007; Sternberg, 1996; Winner, 1996, 2000) nuomone, kūrėjo sukauptos žinios perversinamos, neskiriama pakankamai dėmesio asmens talentui, kūrybinės veiklos kontekstui.

Problemų nustatymo tyrimų krypties atstovai (Moore, 1985; Runco, 1994; Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) nagrinėja problemos nustatymo procesą, kuris yra subjektyvus, priklauso nuo kūrėjo turimų žinių ir jų interpretacijų, įgalina išskirti reikšmingas problemas (Perkins, 1981). Gebėjimui įžvelgti problemą įtaką daro kuriančiojo patirtis, motyvacija, kūrybinės veiklos aplinka (Getzels, Csikszentmihalyi, 1976).

Kūrybiškumo raidos tyrimų krypties atstovų darbuose pabrėžiama, kad visi kuriančiojo darbai turi būti vertinami jo karjeros kontekste. Šios teorijos atstovai (Campbell, 1960; Simonton, 1977, 1991, 1997, 2007; Albert, 2012) siekia suprasti gana painius produktyvumo, kūrybinio pakilumo ir kūrėjo amžiaus tarpusavio ryšius, palyginti tų pačių kūrėjų didelės apimties darbus su mažesniais arba su kitų kūrėjų darbais konkrečiu laiku ar apibrėžtu laiko periodu. D. K. Simontono (1997) teigimu, tiriant kūrėjo asmenybę ir jo kūrybinį potencialą turėtų būti atsižvelgiama į kūrėjo patirtį vienu ar kitu kūrybos etapu, analizuojami kūrėjo pasirengimo kūrybinei veiklai ypatumai, aptariamasi keliamos idėjos ir jų plėtojimo būdai, pradinės idėjos lyginamos su kūrybos proceso rezultatu.

Tipologinės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovų (Taft, 1971; Martinsen, 1993, 1995; Piirto, 1999; Galeson, 2006) darbuose siekiama išskirti kūrėjams būdingus, tipinius bruožus. Ryškiausias šios teorijos pavyzdys – D. W. Galesono (2006) teorija,

pristatanti kūrėjų tipus: estetiškai motyvuoti eksperimentatoriai arba „ieškantys“, konceptualūs inovatoriai, arba „radėjai“. Pirmo tipo kūrėjams kūrybos procesas yra varginanti veikla, jie vengia paruošiamųjų darbų, procesą pradeda be aiškios idėjos, nuolat bando, klysta, sunkiai pripažįsta, kad darbas užbaigtas. „Ieškantieji“ retai kada sukuria reikšmingų darbų karjeros pradžioje. Kurdami jie remiasi specialiomis žiniomis ir pripažįsta, kad norint kažką pasiekti, reikia laiko. Tuo tarpu „radėjai“ detalizuoja pasiruošimą, prieš pradėdami kūrybos procesą išsikelia aiškius tikslus, dirba efektyviai ir gali lengvai nuspręsti, kada kūrybinis darbas baigtas.

Skiriami šie kūrybos proceso stiliai: „šaltasis“ ir „karštasis“ (Taft, 1971), racionalus ir iracionalus (Piirto, 1999). R. Tafto (1971) teigimu, „šaltajam“ kūrybos stiliui būdingas moksliskumas, remiamasi loginiais sprendimais. Tuo tarpu „karštasis“ kūrybos stilius apibūdinamas kaip emocionalus, ekspresyvus, sunkiai kontroliuojamas. J. Piirto (1999) išskirtas racionalus kūrybos stilius apibūdinamas kaip kasdienis, reikalaujantis pastangų ir sunkaus darbo. Tuo tarpu iracionalus kūrybos stilius yra pasąmoningas, nenuspėjamas, nulemtas įkvėpimo ar vidinių kūrėjo įžvalgų.

Sisteminio kūrybiškumo tyrimų krypties atstovai pateikia kūrybiškumo modelius, kūrybiškumą analizuoja kaip kompleksinį reiškinį, tarpusavyje sąveikaujančių subkomponentų sistemą (1.3 lentelė).

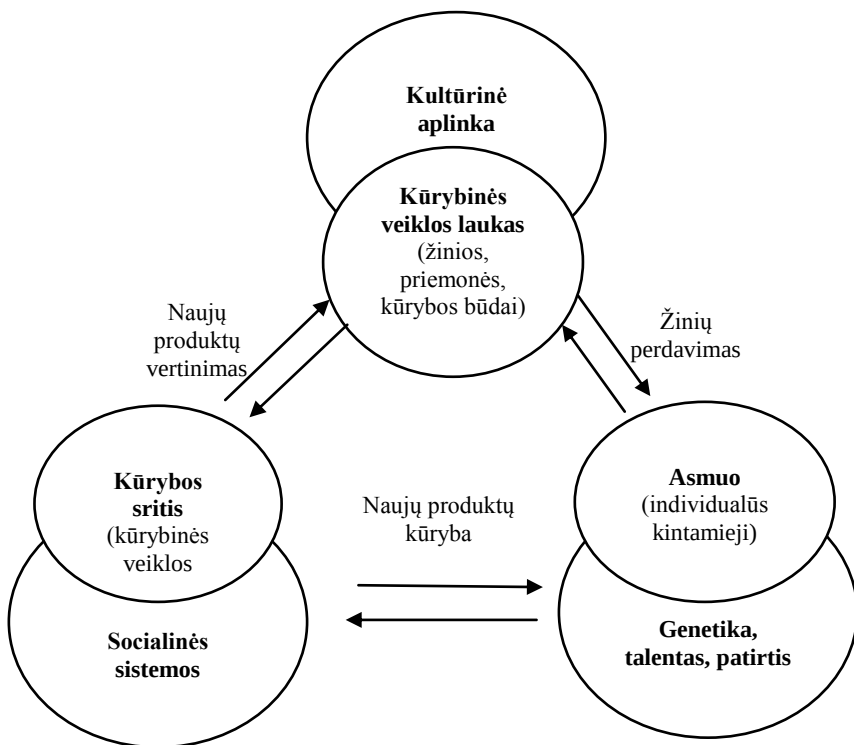
1.3 lentelė. Kūrybiškumo modeliai

Modelio pavadinimas	Kūrybiškumo komponentai	Autoriai
4P koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka	Rhodes, 1961
Sisteminis kūrybiškumo modelis	Sąveika tarp individo, kūrybinės veiklos lauko ir kūrybos srities	Csikszentmihalyi, 1988, 1996
Komponentinis kūrybiškumo modelis	Motyvacija, žinios, kūrybiniai gebėjimai	Amabile, 1983, 1988

Kintantis sisteminis modelis	Asmens žinių, keliamų tikslų ir įtaką darančių veiksnių sąveika	Gruber, 1989
Kūrybiškumo modelis	Protiniai gabumai, žinios, mąstymo stilius, asmenybės savybės, motyvacija, aplinka	Sternberg, Lubart, 1993
Komponentinis modelis	Divergentinis mąstymas, žinios, gebėjimai, dėmesio sutelkimas, motyvacija, asmenybės savybės	Urban, 2000, 2007
Sociokultūrinis kūrybiškumo modelis	Asmuo, kūrybinės veiklos laukas, kūrybos sritis	Sawyer, 2006
6P kūrybiškumo koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka, įtikėjimas, potencialas	Simonton, 1990; Runco, 2003

Viena pirmųjų ir daugelio autorių darbuose aptariama sisteminio požiūrio į kūrybiškumą teorijų – M. Rhodes (1961) „4P“ kūrybiškumo koncepcija, kurios pagrindas – keturi kūrybiškumo kintamieji: asmuo (kūrybingų asmenų savybės), procesas (motyvacijos, veiklos, mąstymo, komunikacijos), produktas (idėjos, mokslo ar meno darbai), aplinka (sociokultūrinis kūrėjo kontekstas). Kaip teigia M. Rhodes (1961), vienu kuriuo nors komponentu kūrybiškumo apibrėžti neįmanoma.

Ryškiausias kūrybiškumo, kaip sistemos, pavyzdys, yra M. Csikszentmihalyi (1988, 1996, 2006) kūrybiškumo teorija, kurioje kūrybiškumas apibūdinamas, kaip nuolat besivystanti, kintanti, nuo sociokultūrinės aplinkos priklausoma sistema. Autorius pateikia sisteminio kūrybiškumo modelį (1.2 pav.).



1.2 pav. Sisteminis kūrybiškumo modelis (Csikszentmihalyi, 2006)

M. Csikszentmihalyi (2006) teigimu, kūrybiški sprendimai priklauso nuo trijų tarpusavyje sąveikaujančių komponentų: 1) kūrybinės veiklos lauko išmanymo; 2) asmens sugebėjimų, įgimtų savybių ir gebėjimo naudotis turimomis žiniomis; 3) kūrybos srities, kurią sudaro kūrybinės veiklos bendruomenė, sprendžianti apie kuriamo produkto vertingumą. Ypač akcentuojama sociokultūrinių veiksnių įtaka kūrybiškumui.

Taigi kūrybiškumą nagrinėjusių mokslininkų darbuose analizuojami įvairūs kūrybiškumo fenomeno aspektai: keliama

kūrybiškumo prigimties problema, kuriami ir aptariami kūrybiškumo matavimo instrumentai, analizuojami kūrybiškumo plėtotės klausimai ir jam įtaką darantys veiksniai, pristatomi kūrybiškos asmenybės bruožai, kūrybos proceso ypatumai, kūrybiškumas nagrinėjamas kaip keletas komponentų visuma.

Kūrybiškumo tyrimų kryptį analizė įgalino pasirinkti šiam darbui aktualią muzikinio kūrybiškumo teorinę prieigą. Muzikinis kūrybiškumas analizuotas remiantis sisteminiu požiūriu į kūrybiškumą. Teorinėje muzikinio kūrybiškumo fenomeną aptariančioje, tyrimo metodologiją ir empirinio tyrimo rezultatus pristatančiose disertacinio darbo dalyse remtasi „4P“ kūrybiškumo koncepcija, daugiausia dėmesio skiriant muzikos kūrybos proceso ir produkto analizei. Remiantis komponentinio kūrybos proceso tyrimų krypties darbais, kūrybos procesas suprantamas kaip nuoseklus, kelių etapų vyksmas, kurio rezultatas – išbaigtas kūrybos produktas.

1.2. Muzikinio kūrybiškumo samprata

Iki XX a. pabaigos muzikinio kūrybiškumo tyrimai siejami su muzikologijos tyrinėjimais (estetinė muzikos vertė, istorinis kontekstas, kūrinių struktūros, muzikinės raiškos ypatumai) ir žymių kompozitorių kūrybos proceso bei produkto analize. XX a. antrojoje pusėje vis daugiau sukuriama kūrinių netradicinėms instrumentų sudėtimis, kompozitoriai naudoja įvairius garso išgavimo būdus, muzikos išraiškai pasitelkiami nauji natų žymėjimai. Pradėjus naudoti kompiuterius, medijų tinklus atsirado įvairių komponavimo technikų, stilių bei būdų skleisti muzikinę kūrybą. Keitėsi ir požiūris į muzikinę kūrybinę veiklą, muzikinį kūrybiškumą. Paskutiniajame XX a. dešimtmetyje ryškėja naujos muzikinio kūrybiškumo tyrimų kryptys: muzikinis kūrybiškumas siejamas su bendruoju kūrybiškumu ir su konkrečiomis muzikinėmis veiklomis (komponavimas, improvizavimas, aranžavimas, muzikos atlikimas), analizuojamas plačiame socialinių ir kultūrinių aplinkybių kontekste. Šiame skyriuje pateikiama muzikinio kūrybiškumo sampratos aptartis grindžiama minėtomis tyrimo kryptimis.

1.2.1. Kūrybiškumo ir muzikinio kūrybiškumo sąsajos

Muzikinį kūrybiškumą nagrinėjančių autorių darbuose (Elliott, 1995; Webster, 2003; Hickey, 2003; Jorgensen, 2008; Mazzola, Park, Thalmann, 2011; Odena, 2012a) pastebima tendencija jį analizuoti bendrame kūrybiškumo tyrimų kontekste. Aptariama kūrėjo asmenybė, daugiausia dėmesio skiriant mąstymo procesui, kūrybos procesas, muzikinis produktas ir jo vertinimo būdai bei kriterijai, nagrinėjama muzikiniam kūrybiškumui palanki aplinka. M. Hickey'aus (2003) teigimu, muzikinį kūrybiškumą tikslinga analizuoti remiantis M. Rhodeso (1961) „4P“ kūrybiškumo koncepcija: asmenybė, procesas, produktas, aplinka (angl. *Person, Process, Product, Place*).

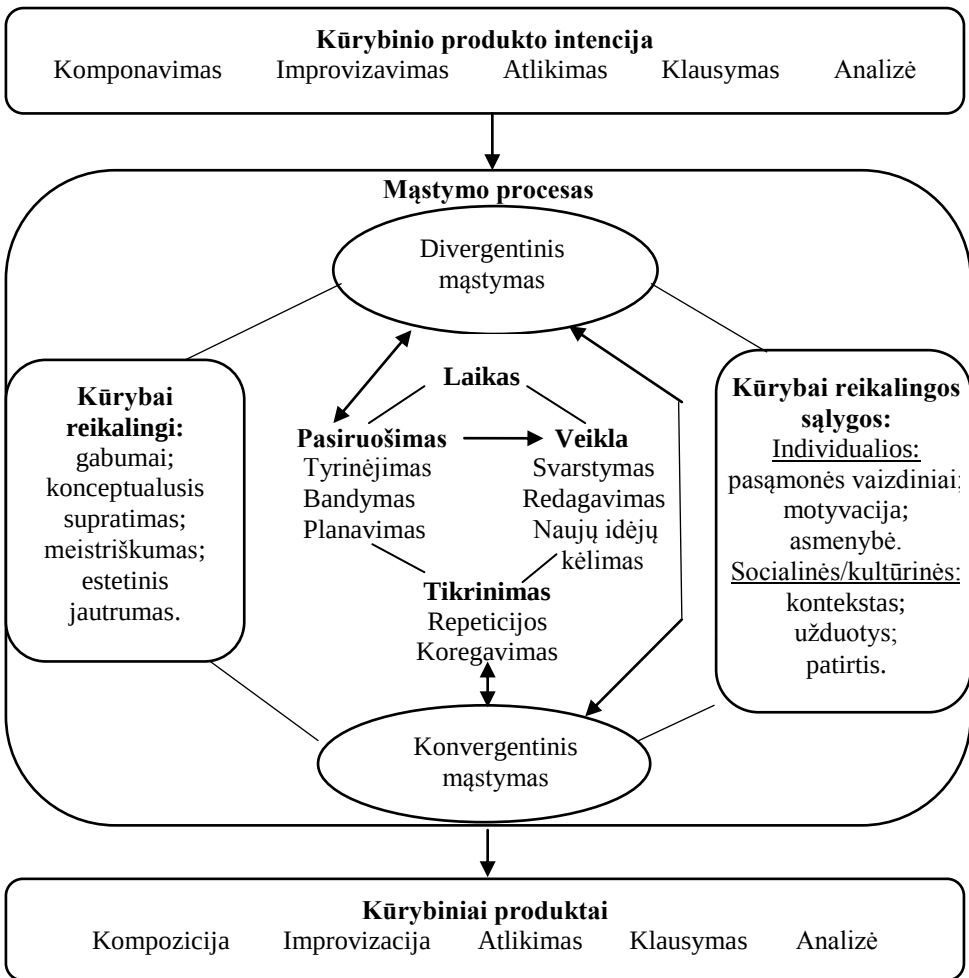
Muzikos kūrėjo asmenybė. Asmenybė – „vidinių žmogaus savybių visuma, lemianti jo veiklą ir elgesį, savarankiškumą ir atsakingumą“ (Jovaiša, 2007, p. 22). Anot G. Beresenevičiaus (2010), kūrybinga asmenybė yra aktyvi. Poreikis kurti, išreikšti save – viena svarbiausių kūrybiškos asmenybės ypatybių. Ne mažiau reikšmingos kūrėjo veikloje yra valia, emocijos, fiziologinė ir psichologinė savijauta, nuotaika, fizinė ir psichinė sveikata, vertybinės orientacijos, nuostatos, interesai, idealai, kūrybos srities ir bendrosios žinios.

Muzikos kūrėjų gyvenimo istorijas, asmenybės bruožus, kūrybą daugiausiai nagrinėjo muzikologai (Rackwitz, Steffens, 1962; Abert, 1978; White, 1984; Martyn, 1990; Forkel, 1999; Meilichas, 1999). Kompozitorių biografijos ir kūrybos proceso specifika aptariama muzikos psichologijos mokslo atstovų darbuose (Simonton, 1977; Garder, 1982; Kozbelt, 2008b). Kai kurie autoriai (Simonton, 1977; Kozbelt, 2008b) analizuoja kompozitorių produktyvumą, kūrybos universalumą. Atskleidžiamas kompozitorių produktyvumo ir gyvenimo bei karjeros trukmės, bendros ir vidutiniškai per vienerius metus sukurtų kūrinių apimtys, muzikinės kūrybos žanro, kompozitoriaus amžiaus, kūrybos laikmečio tarpusavio ryšys. Daroma

išvada, kad kompozitorių kūrybinis produktyvumas su amžiumi didėja: nors geriausi kūriniai sukuriama jaunystėje, muzikos kūrybos braižas formuojasi visą gyvenimą. Kaip produktyviausi įvardijami Baroko ir Klasicismo epochų kūrėjai, nors vidutiniškai daugiausiai kūrinių per metus sukūrė Romantizmo epochos muzikai. XX a. kompozitoriai sukūrė mažiau muzikos, bet pastebima didesnė kūrybos žanrų įvairovė. Pripažįstama, kad praėjusio amžiaus kompozitorių kūryba, lyginant su prieš tai kūrusiais muzikais, yra originalesnė. Daugiau XX a. kompozitorių gali būti apibūdinami kaip originalūs kūrėjai, novatoriai.

Mokslininkų darbuose aptariamas kompozitorių kūrybinis mąstymas (DeTurk, 1989; Hickey, Webster, 2001; Wiggins, 2001; Menard, 2015). Kalbėdami apie kūrybinį mąstymą autoriai vartoja sąvokas: *kūrybinis muzikinis mąstymas* (DeTurk, 1989), *kūrybinis mąstymas muzikoje* (Webster, 1988; 1991; 2003; Hickey, Webster, 2001), *muzikinis kūrybinis mąstymas* (Wiggins, 2001; Menard, 2015). Šiame darbe vartojama sąvoka *muzikinis kūrybinis mąstymas*. Anot J. Wiggins (2001), tai ne mąstymas apie muziką, o mąstymas muzika, kai generuojamos muzikinės idėjos, kuriami nauji ir vertingi meno rezultatai. M. DeTurko (1989) teigimu, pasitelkus muzikinį kūrybinį mąstymą keliamos netradicinės idėjos, numatomi įvairūs jų įgyvendinimo būdai, sukuriama originalūs ir išraiškingi muzikos kūriniai.

Vieno pirmųjų muzikinio kūrybinio mąstymo tyrėjų P. Websterio (1988; 1991; 2002; 2003) teigimu, šį fenomeną apibūdina: 1) problemų sprendimo gebėjimai; 2) konvergentinio ir divergentinio mąstymo gebėjimai; 3) kūrybinio mąstymo procesas; 4) kūrybos proceso ir produkto naujumas; 5) produkto naudingumas. P. Websteris pateikia tokį muzikinio kūrybinio mąstymo modelį (1.3 pav.).



1.3 pav. Muzikinio kūrybinio mąstymo modelis (Webster, 2003)

Modelyje akivaizdi sąsaja su G. Wallaso (1926) kūrybos proceso etapiškumo ir J. P. Guilfordo (1967) divergentinio bei konvergentinio mąstymo sintezės teorijomis. P. Burnard (2002) pritaria divergentinio

bei konvergentinio mąstymo sąveikos svarbai ir teigia, kad divergentinio bei konvergentinio mąstymo gebėjimai įgalina kelti įvairias muzikines idėjas, nuspręsti, kuri iš jų yra reikšmingiausia, kuris įgyvendinimo būdas yra tinkamiausias.

Kitų autorių (Sloboda, 1990) darbuose skiriami nesąmoningas ir sąmoningas kūrybinio mąstymo procesai. Pirmajame procese nesąmoningai manipuluojama turimomis muzikinėmis žiniomis apie kūrybos produkto formą, žanrą (istoriškai susiklosčiusi muzikos kūrinio rūšis, atsižvelgiant į kūrinio struktūrinius požymius), stilių (muzikinei kūrybai būdinga muzikos kalbos požymių visuma, kuri priklauso nuo konkretaus kūrėjo, istorinio laikotarpio, muzikos geografinės kilmės), kyla įvairių kūrybinių idėjų. Sąmoningame kūrybinio mąstymo procese kūrėjas atrenka vieną idėją, ją įgyvendina, pateikia pirmą kūrinio variantą, jį analizuoja, vertina, prireikus koreguoja, tobulina, kol galiausiai pateikia galutinį, išbaigtą produktą.

Muzikinis kūrybiškumas, kaip procesas, mokslininkų darbuose aptariamas muzikinės veiklos (aranžavimas, improvizavimas, komponavimas, atlikimas) kontekste (Bennet, 1976; Webster, 1988, 1991; Sloboda, 1990; Elliott, 1995; Wiggins, 2001; Burnard, Younker, 2002, 2004; Stauffer, 2002; Espeland, 2003; Sawyer, 2006; Burnard, 2010, 2012; Mazzola ir kt., 2011; Watson, 2011; Odena, 2012b). Muzikos kūrybos proceso aptartis pateikiama 1.2.2 poskyryje.

Muzikinis kūrybiškumas, kaip kūrybos rezultatas. „Kūrybiškumo išraiška – nauji, socialiai vertini muzikos kūriniai“ (Mumford, Reiter-Palmer, Redmond, 1994, p. 3). Kūrybiškumas kai kurių mokslininkų apibrėžiamas kaip „santykinai naujo produkto atsiradimas, kuris gali būti kildinamas, viena vertus, iš asmens unikalumo ir, kita vertus, iš kūrybos priemonių, įvykių, žmonių, aplinkybių, su kuriomis susiduria kuriantysis“ (Torrance, 1962, p. 139); „gebėjimas sukurti kūrinį, kuris yra naujas (originalus, netikėtas) ir tinkamas (naudingas, adekvatus užduočiai)“ (Sternberg, Lubart, 1999, p. 3). Muzikinį kūrybiškumą tyrinęjusių autorių (Hickey, 2002; Hennessey, 2009; Mazzola ir kt., 2011; Leong, ir kt., 2012; Odena, 2012a) darbuose pateikiama muzikinio kūrybiškumo,

kaip kūrybos rezultato, analizė. Pasak O. Odena'os (2012a), muzikinis kūrybiškumas – tai naujo muzikinės veiklos rezultato pateikimas (Odena, 2012a). Muzikinio kūrybiškumo produktu gali būti: muzikinė kompozicija, improvizacija, muzikos kūrinio interpretacija, muzikos kūrinio aranžuotė (Mazzola ir kt., 2011).

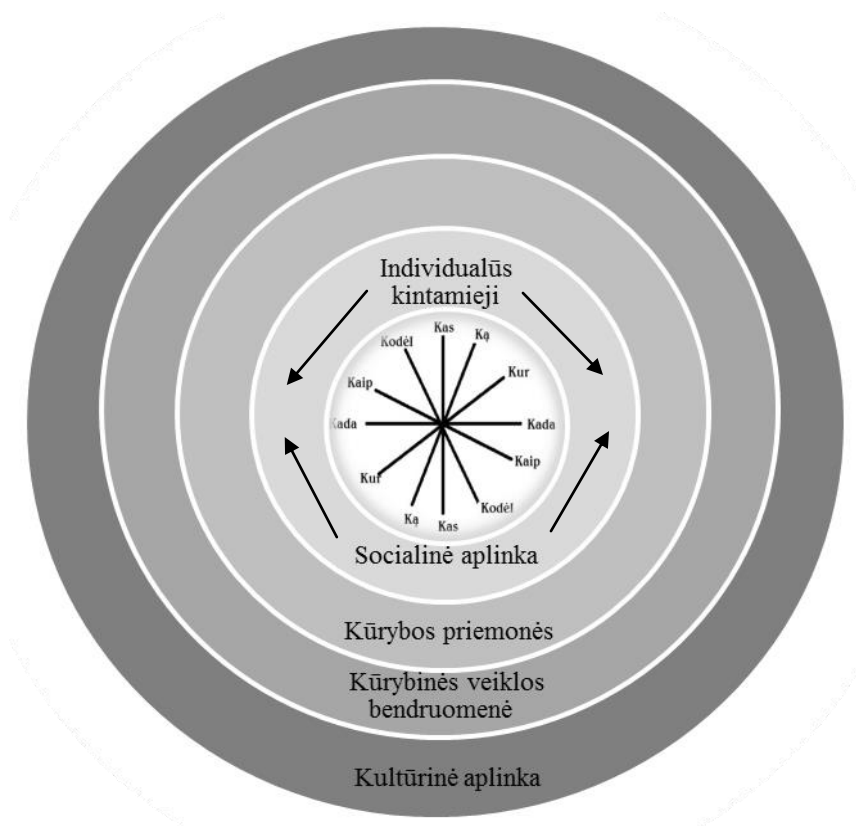
Kalbant apie muzikinį kūrybiškumą, kaip apie kūrybos rezultatą, dėmesys sutelkiamas ties jo vertinimo metodikomis ir kriterijais. Daugiausia muzikinio kūrybiškumo vertintojų dėmesio sulaukė T. M. Amabile (1983, 1996) kūrybiškumo vertinimo metodika (angl. *Consensual assessment technique* – CAT), S. P. Besemerio, K. O'Quino (1993) kūrybinio produkto semantinė skalė. T. A. Amabile (1983, 1996) teigimu, kūrybiškumas geriausiai išmatuojamas ekspertams vertinant kūrybos produkto kokybę. Taikant ekspertinio kūrybos produkto vertinimo metodiką CAT keletas srities žinovų kviečiami įvertinti kūrybinius darbus, jiems nepateikus konkrečių vertinimo kriterijų ar kitų nurodymų. Manoma, kad kiekvienas ekspertas puikiai išmano, kas yra vertinga ir kas turėtų būti vertinama meno kūrinyje. Vertindami kūrybos produktus vertintojai kiekvienam produktui priskiria balą (pavyzdžiui, nuo 1 iki 5). Kaip kūrybiškiausias įvardijamas produktas, įvertintas aukščiausiai. Adaptuota CAT metodika muzikos kūrybos rezultatams vertinti taikyta šių autorių: R. L. Bangs, M. Hickey, R. A. Amchin, L. Daignault, T. L. Priest, D. Brinkman (iš: Hickey, 2002).

Mokslininkai (Beattie, 2000; Hickey, 2003; Leong ir kt., 2012) teigia, kad muzikos kūrybos produkto vertinimo kriterijų gali būti įvairių: keliamos problemos ir jos sprendimo integralumas, naudotų šaltinių adekvatumas (Webster, 1991), problemos sprendimo savitumas, produkto detalumas, integralumas, tinkamumas (Leong ir kt., 2012), produkto naujumas, vertingumas, išbaigtumas (Mishra, Henriksen, 2013), originalumas, muzikos elementų įvairovė ir integralumas, kūrinio formos logiškumas (Mazzola ir kt., 2011). Anot D. K. Beattie (2000), kūrybiškumo vertinimo kriterijų pasirinkimas priklauso nuo kūrėjo patirties, kultūrinio konteksto, kūrybos srities.

Muzikos kūrinių analizės atstovai (Šileika, 2002; Ambrazas, 2010) skiria šiuos muzikos kūrinio analizės vienetų: forma, naudoti

muzikos kalbos elementai, jų tarpusavio sąveika. Tinkamas muzikos išraiškos elementų panaudojimas sudaro muzikos kūrinio formą, kuri įprasmina kompozitoriaus sumanymą ir išreiškia muzikos kūrinio turinį (Ambrazas, 2010). R. Šileikos (2002) teigimu, analizuojant muzikos kūrinį būtina atsižvelgti į garsinės sistemos meniškumą, muzikos išraiškos priemonių sąryšį, kūrinio struktūros (formos) logiškumą, muzikos elementų (melodijos, harmonijos, ritmo ir kt.) vieningumą. Muzikos išraiškos priemonės yra dermė, ritmas, tempas, dinamika, faktūra, melodija, harmonija, polifonija, instrumentuotės būdai ir kt. Anot R. Janeliausko (2001), esama įvairių šių elementų klasifikavimo kriterijų. Pavyzdžiui, dermės tipų įvairovę lemia garsinių skaitmeninių santykių seka, akordai klasifikuojami atsižvelgiant į harmoniją, intervalinę sandarą. Kiekvienas muzikos išraiškos elementas yra unikalus, o jų naudojimo savitumas lemia kūrybos rezultato pobūdį. Analizuojant muzikos kūrinyje panaudotas muzikos išraiškos priemones, nusakomos muzikos kūrinio visumos ir paskirų jo dalių sąsajos, atskleidžiamas kūrinio struktūros, žanro ir stiliaus savitumas.

Muzikiniam kūrybiškumui palanki aplinka. Aplinkos įtaką muzikiniam kūrybiškumui tyrusių autorių (Stauffer, 2002; Espeland, 2003; Burnard, 2007) darbuose akcentuojamos individo kūrybiškumo ir socialinės, kultūrinės aplinkos sąsajos. Aplinka – žmogaus ugdymo veiksnys, kurį sudaro įvairių sąlygų (gamtinių, geografinių, socialinių, kultūrinių), kuriomis individas gyvena, visuma (Jovaiša, 2007). Kaip teigia P. Burnard (2007), muzikinio kūrybiškumo plėtotei įtakos turi socialinė ir kultūrinė aplinka, kūrybinės veiklos bendruomenė, naudojamos priemonės (1.4 pav.).



1.4 pav. Muzikiniam kūrybiškumui įtaką darančių veiksnių schema (Burnard, 2007)

Muzikinis kūrybiškumas reiškiasi konkrečioje kultūrinėje ir socialinėje aplinkoje, o palankią aplinką jo raiškai galima apibūdinti kaip vidinių ir išorinių veiksnių visumą (Espeland, 2003). Kūrėjas gyvena konkrečioje kultūrinėje aplinkoje, yra veikiamas konkrečios kūrybinės bendruomenės (pavyzdžiui, muzikos grupės, kurios veikloje dalyvauja), artimoje aplinkoje esančių asmenų (šeima, artimieji, draugai), kuria naudodamas pasirinktas kūrybos priemones (muzikos

instrumentai, technologijos). Tokioje daugiaaspektėje aplinkoje tiek kūrėjai, tiek ir juos vertinantieji kelia šiuos klausimus: kas sukurta, kaip sukurta / atliekama, kur sukurta / atliekama, kodėl sukurta / atliekama, su kuo kartu sukurta / atliekama.

Anot R. Browno ir S. Dillono (2013), kūrybos procese kuriantysis veikia trijuose kontekstuose: asmeniniame, socialiniame ir kultūriniame. Asmeninis kontekstas apima kūrėjo refleksijas į savo veiklą, sąveiką su muzikine medžiaga, veiklos būdų paiešką, įvairių priemonių pasirinkimą. Socialinis kontekstas kūrėjui svarbus kūrybos proceso metu. Kultūrinis kontekstas siejamas su kūrėjo ir / ar jo sukurto produkto pristatymu bei pripažinimu tam tikroje kultūrinėje bendruomenėje. Muzikos ekspertų, publikos ar kitų vertintojų vertinimai, pavyzdžiui, apلودimentai koncerto metu, garso įrašų pardavimų skaičius ar pateikta kūrinio recenzija, informuoja kūrėją apie jo kūrybos rezultato kokybę, paskatina tolesnei kūrybinei veiklai.

Apibendrinant galima teigti, kad muzikinio kūrybiškumo problematiką nagrinėjančiuose mokslo darbuose aptariama kūrėjo asmenybė, kūrybos proceso etapai, kūrybos produkto specifika, sociokultūrinis muzikinio kūrybiškumo raiškos kontekstas. Šio darbo kontekste reikšmingi yra kūrybos proceso ir kūrybos produkto tyrinėjimai. Kūrybos procesas suprantamas kaip nuoseklus, etapais vykstantis procesas, kurio metu kūrėjas kelia idėjas, jas įgyvendina, išbaigtą kūrinį vertina, prireikus koreguoja ir pristato klausytojams. Aiškiai apibrėžtų muzikos kūrybos rezultato vertinimo kriterijų nėra. Pastarųjų pasirinkimas priklauso nuo vertintojo ekspertinės patirties konkrečioje muzikinės veiklos srityje, kuriai sukurtas produktas atstovauja. Šia nuostata vadovautasi rengiant mokinių kūrybos rezultatų vertinimo metodiką.

1.2.2. Muzikinio kūrybiškumo raiška muzikine veikla

Muzikinė veikla – tai išoriškai aktyvi (kai atliekama muzika) arba pasyvi (kai muzikos klausomasi) žmogaus sąveika su muzika. Muzikinė veikla apima keletą tarpusavyje susijusių, nors savo prigimtimi skirtingų veiksenų. Kai kurie mokslininkai teigia, kad

muzikinė veikla turi būti skirstoma į muzikos kūrimą, atlikimą, klausymą (Davidson, 1991). Kiti muzikinei veiklai priskiria dainavimą, judėjimą pagal muziką, grojimą, kūrybą, klausymą, natų pažinimą (Wiggins, 2001). Panašią muzikinę veiklą išskiria ir Lietuvos muzikos pedagogai (Jareckaitė, 1996; Rinkevičius, 2002, 2006; Girdzijauskienė, 2004; Balčytis, 2005, 2012 ir kt.). Nurodoma tokia muzikinė veikla: grojimas, dainavimas, muzikos klausymasis ir vertinimas, solfedžiavimas, ritmavimas, muzikos kūrimas, improvizavimas, aranžavimas. Atsižvelgiant į sąveiką su muzika pobūdį muzikinė veikla grupuojama taip: muzikos atlikimas (dainavimas, grojimas), muzikos rašto pažinimas (solfedžiavimas, ritmavimas), muzikos klausymasis (klausymasis, apibūdinimas ir vertinimas), muzikos kūryba (improvizavimas, kūrimas, aranžavimas). Kūrybiškai dalyvauti galima bet kurioje muzikinėje veikloje, tačiau muzikos klausymas, kaip išoriškai pasyvus kūrybiško muzikos suvokimo aktas, taip pat ir muzikos rašto pažinimas, kaip muzikos kalbos praktinis įvaldymas, muzikinį kūrybiškumą nagrinėjančiuose mokslininkų darbuose aptariami tik kaip sudėtinės kūrybinės veiklos (muzikos atlikimas, improvizavimas, komponavimas, aranžavimas) dalys. Kūrybiškiausia ir daugiausia tyrėjų dėmesio sulaukusi veikla – muzikinė kūryba.

Muzikinė kūryba plačiąja prasme suprantama kaip originali, savita, unikali žmogaus muzikinė veikla, turinti visuomeninę reikšmę. Tradiciškai muzikinei kūrybai priskiriamos šios veiklos: komponavimas, atlikimas, aranžavimas ir improvizavimas (Webster, 1988, 1991; Sloboda, 1990; Elliott, 1995; Sawyer, 2006; Watson, 2011). Siaurąja prasme muzikinė kūryba – naujo muzikinio rezultato sukūrimas. Muzikos kūrimas suprantama kaip improvizavimo, aranžavimo ir kompozicijų kūrimo veikla, kai įvairiomis muzikinėmis priemonėmis muzikos kūriniuose įprasminamos muzikinės idėjos (Girdzijauskienė, 2004; Burnard, 2010).

Muzikinio kūrybiškumo aspektu analizuojant muzikos atlikimą, aranžavimą, improvizavimą, komponavimą, skiriami jų skirtumai ir bendrumai. Komponuojant, improvizuojant, aranžuojant sukuriamas rezultatas – naujas, nors originalumo laipsniu ir besiskiriantis,

muzikinės kūrybos rezultatas – muzikos kūrinys. Komponuodamas muziką kūrėjas iškelia originalią kūrinio idėją ir jai realizuoti parenka muzikos išraiškos priemones. Tai kūrybiškiausia, į naujo muzikinio rezultato sukūrimą orientuota veikla. Improvizuojant gali būti naudojama kitų sukurta muzika (dažniausiai melodija), kuri modifikuojama naudojant įvairias muzikos išraiškos priemones. Improvizacijų originalumo laipsnis, net ir panaudojus kitų muzikos kūrinių fragmentus, yra labai aukštas. Aranžuojant naudojama jau sukurta muzika (visas kūrinys ar tik pavienės jo dalys, elementai), ji pritaikoma kitai atlikėjų sudėčiai ir / ar stiliui, formai. Nors visiškai naujas muzikinis rezultatas nesukuriamas, aranžavimas pripažįstamas kaip originalios muzikinės kūrybos veikla.

Atliekant muziką naujas muzikinis rezultatas nesukuriamas – „įgarsinama“ kitų sukurta ir užrašyta (išskyrus atvejus, kai pats kompozitorius atlieka savo sukurtą muziką) muzika. Muzikinio kūrybiškumo aspektu atlikimo rezultatas – nauja muzikos kūrinio interpretacija, kai atlikėjas perteikia savitą muzikos kūrinio sampratą. Interpretacija – tai asmenišką, kūrybišką muzikos kūrinio perteikimas pagal savo paties idėjas, žinias ir skonį (Muzikos enciklopedija, 2003).

Kūrybos proceso aspektu įžvelgiami panašumai tarp aranžavimo ir komponavimo, improvizavimo ir komponavimo. Aranžuojant ir komponuojant kūrybos procesas yra nuoseklus: iškeliama muzikinė idėja, ieškoma jos įgyvendinimo būdų (apmąstoma kūrinio forma, numatomi ir išbandomi kūrybos būdai, parenkamos muzikos išraiškos priemonės), muzikinė idėja įprasminama konkrečiame muzikos kūrinyje, kuriam išbaigti skiriamas tam tikras laikas – kol kūrėją patenkina galutinis rezultatas. Muzikinės idėjos keliamos bei įgyvendinamos ir improvizuojant bei komponuojant, skiriasi tik laiko, skirto muzikinei idėjai išbaigti, trukmė. Improvizuojantysis planuoja kūrinio vyksmą, tačiau idėją plėtoja atlikimo metu. Atlikimo metu pateikta improvizacija suprantama kaip galutinis kūrybos rezultatas. Tuo tarpu komponuojant skiriama laiko redaguoti, plėtoti muzikos kūrinį iki išbaigtos muzikinės formos.

Šio darbo kontekste tikslinga detaliau aptarti muzikinės kūrybos veiklą, daugiau dėmesio skiriant komponavimui.

Muzikos atlikimas – sukurtų muzikos kūrinių (užrašytų natomis ar kitais būdais) atlikimas, naudojant muzikos atlikimo raiškos priemones (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1995), muzikavimo veiksmas, įkūnijant išankstinį sumanymą ar atkartojant tam tikrą muzikinę struktūrą – dainą, šokį, bažnytinę giesmę, simfoniją ir pan. (Katkus, 2013). Muzikinio teksto atlikimas savaime dar nėra kūryba. R. Girdzijauskienės (2004) teigimu, kūrybišku vadinamas toks muzikos atlikimas, kai atlikėjas turi savitą muzikos kūrinio sampratą ir sąmoningai siekia ją perteikti klausytojams. Muzikos atlikėjas turi būti susipažinęs su kompozitoriaus intencijomis, atlikimo tradicijomis ir standartais, ankstesnėmis kūrinio atlikimo interpretacijomis, išmanyti muzikos stilių ir parinkti jį atitinkančias muzikos atlikimo raiškos priemones: dinamiką, štrichą, tempą, frazuotę ir kt. (Pressing, 1984; Nettl, Melinda, 1998).

Muzikos atlikimas, viena vertus, yra nauja kūrinio interpretacija – savitas muzikos kūrinio suvokimas, meninis išaiškinimas ir suasmenintas kūrybiškas perteikimas. Kita vertus – tai muzikos taisyklių, tradicijų ribojama muzikinė kūryba (Sutton, 1998). Skiriami du muzikos atlikimo būdai. Pirmasis, kai atliekamas kompozitoriaus sukurtas ir užrašytas kūrinys, antrasis tapatinamas su improvizacija, kai muzika kuriama ir atliekama to paties žmogaus (ar grupės) pasirodymo metu, iš anksto numačius kūrinio atlikimo formą, stilių ir pan. (Merker, 2006, iš: Deliège, Wiggings, 2006).

Improvizavimas apibrėžiamas, kaip tikslingas garsų išdėstymas laike (Kratus, 1991), muzikos kūrimo procesas ją atliekant (Dobbins, 1980; Johnstone, 1999; Spolin, 1999), spontaniškas muzikinės idėjos įgyvendinimas realiaame laike (Wiggings, 2001; Kiehn, 2003), komponavimas atlikimo metu (Jorgensen, 2008), muzikos atlikimo ir kūrybos sintezė (Barkauskas, 2007). Anot J. Daugėlienės ir D. Strakšienės (2012), improvizavimas – tai atlikimą ir komponavimą susiejanti veikla, kai kuriant kūrinį jis kartu ir atliekamas.

Improvizacijos elementų galima aptikti įvairių stilių ir žanrų kūrinuose (Daugėlienė, 2013). S. Malcevas (Мальцев, 1991) skiria muzikos improvizacijų rūšis pagal atlikimo priemones, improvizuojančiųjų sudėtį, improvizacijos principą, techniką, sandarą, užduotį, konstravimo būdą ir paskirtį (1.4 lentelė).

1.4 lentelė. Improvizacijos struktūros klasifikacija (Мальцев, 1991)

Klasifikavimas, atsižvelgiant į:	Muzikos improvizacijų rūšys
Atlikimo priemonės	vokalinė, instrumentinė
Atlikėjų sudėtį	solo, ansamblinė
Improvizavimo principą	horizontali, vertikali, vienbalsė, daugiabalsė
Improvizavimo techniką	ornamentinis varijavimas, ritminis varijavimas, melodinis pagražinimas, faktūrinis varijavimas, balsų į(-si)traukimas
Improvizacijos apimtį	absoliutinė, santykinė, visuminė, dalinė, dalinė pertraukta, epizodinė
Improvizacijos sandarą	ritminė, garso aukščio
Improvizacijos užduotį	paskirta, susigalvota, formali-konstruktyvi, vaizdinė
Improvizavimo būdą	suvokiama, numatoma, paruošta, neparuošta
Improvizacijos paskirtį	improvizacija sau, koncertinė improvizacija

Improvizavimui būdingas netikėtumas (Jorgensen, 2008; Girdzijauskienė, 2004), spontaniška prasmingų muzikinių idėjų išraiška, leidžianti atlikėjui išreikšti savo vidinį pasaulį (Azzara, 2006). Asmens gebėjimas improvizuoti priklauso nuo išmoktų atlikimo standartų, jis įgyjamas specialiai tikslingai praktikuojant (Воронцов, 2001). Kaip teigia R. Girdzijauskienė (2004), siekiant spontaniškai, bet prasmingai manipuluoti muzikinėmis struktūromis, asmeniui svarbus gebėjimas tikslingai remtis muzikiniu žodynu.

Aranžavimas – muzikos kūrinio pritaikymas kitai atlikėjų sudėčiai, negu jis buvo parašytas; pakeistas, supaprastintas muzikos kūrinio pateikimas tam pačiam instrumentui (Muzikos enciklopedija,

2003). Anot J. Wiggins (2001), aranžavimas yra jau sukurto kūrinio ar jo dalies (pavyzdžiui, melodijos) perdarymas kitu būdu, suteikiant naują muzikinę formą, kuri skiriasi nuo originalios to kūrinio ar jo dalies pateikties. Aranžuojant muziką tiek kūrybos procesas, tiek ir rezultatas yra apgalvojami, numatomi (Webster, 1988, 1991). Tokie veiksmai būdingi ir muzikos komponavimui. Aranžuodamas kūrėjas veikia kaip kompozitorius: apmąsto, kokias muzikos išraiškos priemonės parinkti idėjai įgyvendinti, svarsto, kaip jas suderinti tarpusavyje, kokia jų reikšmė pavienių kūrinio dalių kontekste ir žvelgiant į kūrinio visumą. Kadangi aranžuojant kaip pirminė muzikinė medžiaga naudojami jau sukurti muzikos kūriniai, aranžavimas vertinamas kaip mažiau kūrybiška veikla (Kozbelt, 2008b).

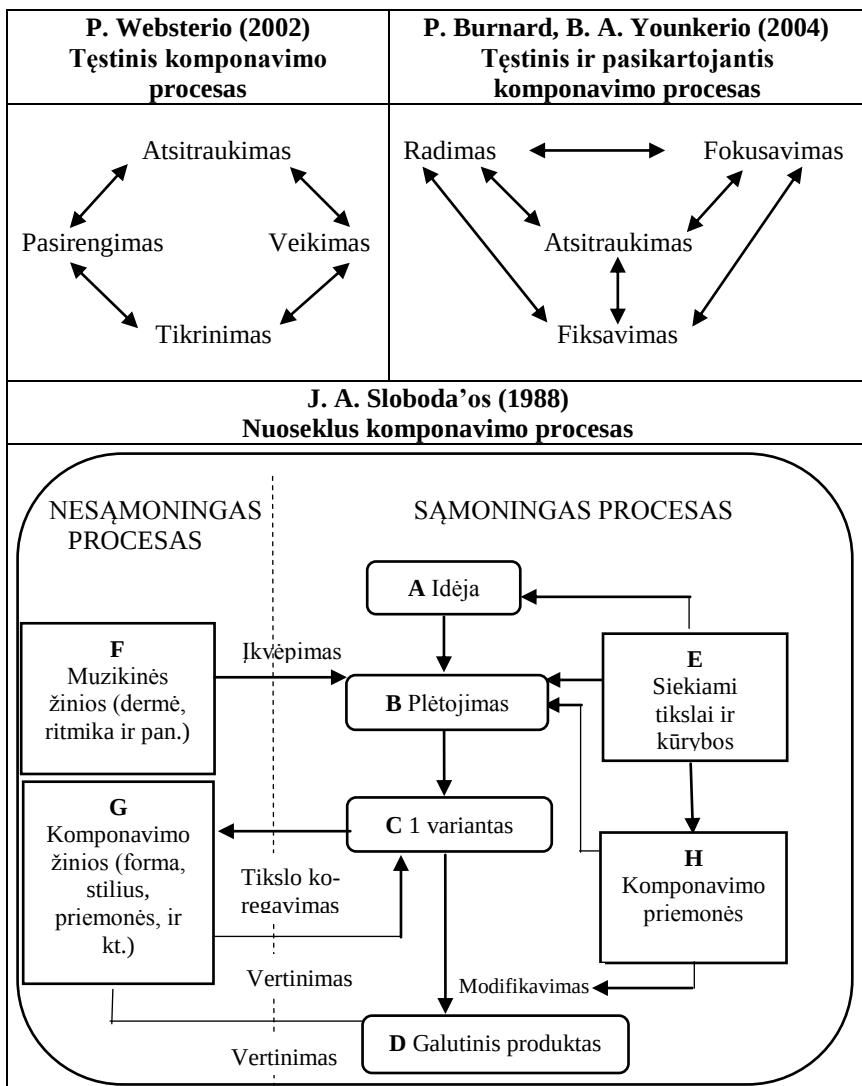
Komponavimu vadinamas muzikos kūrinio rengimo ir pateikimo (Campbell, Scott-Kassner, 2006), kompozicijų kūrimo procesas, kai sukuriamas naujas muzikinis rezultatas (Girdzijauskienė, 2004), muzikos kūrimo procesas, kurio rezultatas – muzikinis produktas (Janeliauskas, 2001; Sawyer, 2006). Muzikinis produktas (dar kitaip muzikos kompozicija) – struktūruotas, logiškai apmąstytas kūrybos proceso rezultatas (Wiggins, 1990), natomis ar kitokiais ženklais užrašytas muzikos kūrinys (Muzikos enciklopedija, 2010).

Komponavimas – menkai standartizuota muzikinės kūrybinės veiklos forma (Elliott, 1995; Hargreaves, 2008; Miell, Littleton, ir kt., 2008), kūrybiškiausia muzikinė veikla (Perkins, 1981; Balkin, 1990; Webster, 2002; Barrett, 2003; Hickey, 2003; Girdzijauskienė, 2004; Sawyer, 2006; Running, 2008), viena plačiausiai mokslinėje literatūroje tyrinėjamų muzikinės kūrybos formų, kurios analizė grindžiama kūrybos proceso studijomis. Komponavimo procesas – sudėtingas ir daugiaplanis reiškinys. Įvairių autorių darbuose pateikiami skirtingi komponavimo proceso modeliai (1.5, 1.6 lentelės).

1.5 lentelė. Komponavimo proceso modeliai (1)

S. Benneto (1976)	M. Kennedy (2002)	M. Espelando (2003)	J. Daugėlienės (2013)
Etapiškas komponavimo procesas			
Pirminė idėja	Klausymasis, kaip pasirošimas	Eksperimentavimas	Idėjos kėlimas
Eskizavimas	Klausymasis, kaip įkvėpimas	Idėjos kėlimas	Muzikos išraiškos priemonių paieška
Plėtojimas	Eksperimentavimas	Planavimas ir struktūravimas	Muzikinio vyksmo planavimas
Išbaigimas	Išbaigimas	Metodų / strategijų išbandymas ir pritaikymas	Muzikinio rezultato koregavimas
		Paskirų kūrinio dalių kūrimas	Vertinimas
		Idėjos ir formos tikslinimas	
		Muzikos kalbos elementų plėtojimas	
		Paskirų dalių paskirties kūrinio visumos kontekste nustatymas	
		Kūrinio atlikimas	

1.6 lentelė. Komponavimo proceso modeliai (2)



Iš mokslininkų darbuose pateiktų komponavimo proceso modelių matyti, kad kai kurie autoriai (Bennet, 1976; Sloboda, 1988; Kennedy, 2002; Espeland, 2003; Daugėlienė, 2013) pateikia nuoseklaus kūrybos proceso modelius. Nors etapų skaičius pateiktuose modeliuose įvairuoja (pateikiami keturi, penki, devyni komponavimo proceso etapai), visuose juose skiriami pirminės idėjos kėlimo, kūrinio užbaigimo ir / ar vertinimo etapai.

Detaliau analizuodami, kas vyksta kūrybos proceso metu, autoriai pateikia vertingų įžvalgų. Kaip teigia M. Hickey'us (2003), pasirengimas muzikinei kūrybai prasideda nuo klausimų, ką aš noriu sukurti, kokio stiliaus, kokius instrumentus naudosiu. J. Wiggins (2003) tyrimo rezultatai atskleidė, kad prieš kurdamas muziką kūrėjas turi nuspręsti, kokie instrumentai bus panaudoti ir kokio lygio muzikantai jais gros, koks vaidmuo teks vienam ar kitam instrumentui bendroje kūrinio sudėtyje, kokio stiliaus / žanro / formos bus kūrinys, kokia jo faktūra. Jei kuriama vokalinė muzika, sprendžiamas teksto pasirinkimo klausimas. Dėl pasirinkimų gausos, M. Espelando (2003) manymu, pirmajame komponavimo proceso etape tikslinga skirti eksperimentavimą muzikos garsais ir jų pateikimo būdais. Tik tada keliama muzikinė idėja. Idėjos įgyvendinimo etape (iki pateikiant galutinį kūrybos rezultato variantą) kūrinys: eskizuojamas, plėtojamas (Bennet, 1976), eksperimentuojama muzikos kalbos elementais (Kennedy, 2002), ieškoma tinkamų muzikos išraiškos priemonių, planuojamas muzikinis vyksmas, koreguojamas gautas rezultatas (Daugėlienė, 2013), išbandomi įvairūs kūrybos būdai, taikomos žinomos arba išrandamos naujos kūrybos strategijos, generuojamos ir vertinamos muzikinės idėjos, planuojamas kūrybos procesas, plėtojami ritminiai ir melodiniai motyvai, pavienės kūrinio dalys sujungiamos į visumą (Espeland, 2003).

D. Elliottas (1995) kritikuoja etapiško pobūdžio kūrybos proceso modelius. Kūrybos procesą autorius lygina su domino žaidimu, kai konkretūs kūrybos žingsniai (pvz., sukuriamas melodinis motyvas, jam parenkamas harmoninis planas) keičia kuriamo kūrinio pirminį sumanymą ir daro įtaką tolesniems sprendimams. D. Elliottas sutinka, kad pirminis apsisprendimas, ką norėčiau sukurti, būtinas. Tačiau, jo

nuomone, kūrybos procesas susideda iš konkrečių, vienas kitam įtaką darančių, todėl iš anksto sunkiai nuspėjamų veiksmų. Kūrybą autorius apibūdina kaip nuolatinį problemų kėlimo ir sprendimo procesą, kai vienas sprendimas (žingsnis) lemia naujų problemų atsiradimą ir skatina ieškoti būdų, kaip jas spręsti.

Kitų autorių darbuose pateikti testinio, pasikartojančio, nenuoseklaus komponavimo procesų modeliai. P. Burnard ir B. A. Younkerio (2002, 2004) teigimu, komponuodamas kūrėjas grįžta į prieš tai buvusį proceso etapą, persvarsto tam tikras kūrinio dalis ar visą kūrinį. P. Websteris (2003) vartoja sąvokas *pakartotinis svarstymas*, kai iš naujo apmąstoma ir vertinama pirminė kūrinio idėja, ir *plėtojimas*, kai pirminis sumanymas pertvarkomas arba papildomas naujomis muzikos išraiškos priemonėmis. Akcentuojama kiekvienam komponavimo proceso etapui skiriamo laiko apimtis. M. Hickey'aus (2003) manymu, kūriniui sukurti / išbaigti reikia laiko. Tai inkubacijos etapas, kai atsitraukiama nuo muzikos kūrinio, apmąstoma, vertinama tai, kas jau sukurta, svarstoma, kaip būtų galima kūrinį patobulinti.

Taigi muzikinis kūrybiškumas siejamas su asmens dalyvavimu konkrečioje muzikinėje kūrybinėje veikloje (muzikos atlikimas, improvizavimas, aranžavimas, komponavimas), kurios metu sukuriamas muzikinis rezultatas: nauja muzikos kūrinio interpretacija arba naujas muzikos kūrinys. Muzikinės kūrybos proceso metu kuriantysis kelia idėjas, ieško jų įgyvendinimo būdų, parenka savitas muzikos išraiškos priemones, koreguoja ir / ar plėtoja, vertina sukurtą kūrinį. Tokia muzikinio kūrybiškumo, kaip dalyvavimo kūrybiškoje muzikinėje veikloje, proceso ir jo metu gaunamo muzikinio rezultato samprata ir grindžiamas šis disertacinis darbas. Muzikinis kūrybiškumas apibūdinamas kaip *asmens gebėjimas sukurti naują arba savitai perkurti ir / ar atlikti kitų sukurtą muzikinį produktą naudojant muzikos kūrybai ir / ar atlikimui skirtas priemones (muzikos instrumentus, kompiuterines technologijas ir kt.)*.

1.2.3. Muzikinio kūrybiškumo raiškos įvairovės koncepcija

Kūrybiškumo ir muzikinio kūrybiškumo sąsają, muzikinio kūrybiškumo raiškos užsiimant muzikine veikla analizė atlikta remiantis muzikinės kūrybos, kaip individualios, izoliuotos asmens kūrėjo veiklos, samprata. Pastarojo dešimtmečio tyrimai (Girdzijauskienė, 2004; Sawyer, 2006; Burnard, 2012) rodo, kad šiuolaikinių muzikos kūrėjų veikla kur kas sudėtingesnė ir dinamiškesnė: kuriant derinamos individuali ir kolektyvinė kūrybinės veiklos, sukurta muzika naudojama pačiais įvairiausiais tikslais ir skirtinguose kontekstuose (koncertų salės, internetinės svetainės, diskotekos ir kt.), pasitelkiamos skirtingos muzikos kūrybos priemonės (klasikiniai instrumentai, garso ir vaizdo priemonės, natūralūs garsai, įvairūs minėtų priemonių deriniai), greta tradicinių sąveikos su muzika vaidmenų (kūrėjas, atlikėjas, klausytojas) kuriantysis atlieka ir muzikos bendraautoriaus, vadybininko, prodiuserio, garso režisieriaus bei kitus vaidmenis.

P. Burnard (2012) teigimu, muzikinė kūryba nėra vienalytė, nuo išorinių poveikių izoliuota žmogaus kūrybinė veikla. Kiekviena muzikinės kūrybos sritis apima daugybę subsričių, o dalyvavimas kūrybinėje veikloje implikuoja pačias įvairiausias sąveikos su kitais kūrėjais ir muzikos vartotojais formas, aktualizuoja kitas kūrybiškumo rūšis: verslumo, kolektyvinis, tyrinėjimų, individualus, bendradarbiavimo, kultūrinis, tarpkultūrinis, transformatyvinio atlikimo, „gyvo“ atlikimo ir kt. Todėl ryškėja tendencija nagrinėti ne vieną konkretų muzikinį kūrybiškumą, bet, atsižvelgiant į kūrėjo vaidmenų, kūrybos sričių, kūrybos būdų bei priemonių įvairovę, visą muzikinio kūrybiškumo raiškos įvairovę (Burnard, 2012).

Iki XX a. pabaigos vyravo požiūris į muzikinę kūrybą, kaip individualią, daugiausia nuo vidinių kintamųjų priklausančią veiklą. Muzikinis kūrybiškumas tirtas analizuojant akademinės muzikos kūrybos procesą ir produktą. Tačiau, anot R. K. Sawyero (2006), analizuojant muzikinį kūrybiškumą neturėtų būti remiamasi vien tik akademinės muzikos pavyzdžiais. Aktualu aptarti ir šiuolaikinei muzikai būdingų stilių bei žanrų, kūrybos priemonių ir technikų

įvairovę, pasireiškiančią šiose muzikinės kūrybos srityse: kūryba įrašų studijoje, elektroninės muzikos kūryba, grupės muzikos kūryba, dainų kūryba ir atlikimas, didžėjų kūryba, interaktyvaus garso dizaino kūryba (1.5 pav.).



1.5 pav. Šiuolaikinės muzikinės kūrybos sritys (remiantis Sawyer, 2006; Burnard, 2012)

Kūryba įrašų studijoje. Antrojoje XX a. pusėje reikšmingiausias posūkis muzikinėje kūryboje – popmuzikos žanrų (angl. *rock, soul, rhythm, blues, dico, country*) atsiradimas ir įsivyravimas (Sawyer, 2006). Populiarioji muzika kuriama taikantis ne prie pavienių asmenų ar grupių, bet prie daugumos žmonių skonio, skirta poilsiui, pramogoms, turi komercinę paklausą (Avramets, Muktupavels, 2000).

Popmuzikos kūriniai kuriami įrašų studijose, dalyvaujant keletui skirtingų specializacijų muzikų (atlikėjas(ai), kompozitorius, garso operatorius, prodiuseris). Bendradarbiaujant keliems muzikams tariamasi, priimami kolektyviniai sprendimai dėl kūrinio stiliaus, žanro, muzikos kalbos elementų naudojimo. Kūrybos procese dalyvauja ir prie kuriamo rezultato vienaip ar kitaip prisideda visi kūrybinės grupės nariai, bendru sutarimu nusprendžiama, kuris iš muzikos įrašų variantų bus viešinamas. Toks kūrybos įrašų studijoje procesas apibūdinamas kaip sociokultūrinis, kolektyvinis reiškinys (Sawyer, 2006), jo metu pasireiškia individualus ir bendradarbiavimo kūrybiškumas (Burnard, 2012).

Elektroninės muzikos kūryba. XX a. pabaigoje atsirado populiariosios muzikos žanras – elektroninė muzika. „Elektroninės muzikos garsus formuoja pats kompozitorius įvairiais garso generatoriais, laikinių ir dažninių charakteristikų keitikliais, el. filtrais, modulatoriais ir kt. įrenginiais, keisdamas jų aukštį, garsumą, tembrą“ (Muzikos enciklopedija, 2010, p. 371). Elektroninė muzika kuriama pasitelkus skaitmenines technologijas, taikant semplavimo (žodis kilęs iš: angl. *sample* – pavyzdys, *sampling* – pavyzdžių atranka) techniką (Pakerys, 2013). „Semplavimu vadinamas įvairių garsų komplektų kūrimo procesas; šiuos komplektus sudaro skaitmenine forma įrašytų homogeninių garsų serijos“ (Avramets, Muktupāvels, 2000, p. 80). Elektroninės muzikos kūrėjai siekia sukaupti kuo daugiau muzikinių pavyzdžių, garsų, garso efektų. Jie įrašomi, skaitmeninami ir saugomi kompiuteriuose ar jų išoriniuose įrenginiuose. Kuriant elektroninę muziką klausoma pavyzdžių, eksperimentuojama juos gretinant, derinant. Kūrinys išsaugomas garso formatu ir atitinkamais būdais (internetinėse prieigose, per radiją ir kt.) pristatomas klausytojams. Kuriant elektroninę muziką pasireiškia individualus ir kompozicinis kūrybiškumas.

Grupės muzikos (populiariosios) kūryba apibūdinama kaip tyrinėjimų, sąveikos su vartotojais, verslumo ir kolektyvinio kūrybiškumo derinys. Grupės muzikantai kuria, įrašo muzikos kūrinius, juos atlieka ir atitinkamais būdais viešina (gyvo garso koncertai, garso arba vaizdo įrašai ir jų pateikimas per radiją,

televiziją, internetinėse prieigose). Kuriama muzika orientuojama į publiką, kuri yra pagrindinis kūrybos vertintojas, grupės išlikimo ir kūrybinės veiklos tęstinumo veiksnys. Bendravimas su grupės gerbėjais muzikantams suteikia žinių, kas publikai patinka, ką reikėtų keisti. Atsižvelgiant į tai nuolat ieškoma naujų kūrybos stilių, koncertinės veiklos strategijų, inovatyvių muzikos instrumentų ar jų sąskambių, technologijų taikymo būdų. Svarbu, kad kiekvienas grupės narys būtų savo srities (atlikimo, kūrybos, vadybos) profesionalas, išmanytų muzikos, kuri kuriama, ypatumus, gebėtų bendrauti ir bendradarbiauti (Burnard, 2012).

Dainų kūryba ir atlikimas. Anot P. Burnard (2012), šiuolaikinį dainos (dažniausiai populiariosios muzikos) kūrimo procesą sudaro komponavimas, dainų įrašų rengimas, redagavimas. Pripažįstama, kad vis dažniau dainas kuria ir atlieka tie patys asmenys, o muzikinio kūrybiškumo raiška priklauso nuo dainos atlikimo tipo: gyvas atlikimas, skaitmeninėmis technologijomis fiksuotas atlikimas (garso, vaizdo įrašai). Šioje muzikos kūrybos srityje svarbūs individualumo, bendradarbiavimo ir tarpkultūrinis kūrybiškumas.

Individualumo ir bendradarbiavimo kūrybiškumo raiška priklauso nuo to, ar daina atliekama: 1) įrašų studijoje dalyvaujant dainos kūrėjui, atlikėjui ir garso operatoriui; 2) gyvo garso koncerte, dalyvaujant dainos atlikėjui (juo gali būti ir pats kūrėjas), publikai, pritariantiems muzikantams; 3) komponuojama vykstant specialiai kūrybinei sesijai įrašų studijoje. Dainos kūrėjo ir / ar atlikėjo sąveika su muzikos kūrinio priklauso nuo dainos atlikimo tipo. Dainos kūrėjas gali būti ir atlikėjas, bendraautoris, sąveikaujantis arba ne su kitais muzikais ir publika. Svarbus yra kūrybos proceso kultūrinis kontekstas, asmeninė kūrėjo muzikinė kultūra. Atsižvelgdamas į kultūros tradicijas, kultūrinę patirtį, būdingus muzikos stilius, kūrėjas dainai parenka atitinkamas muzikos išraiškos priemones, ieško savitos dainos formos.

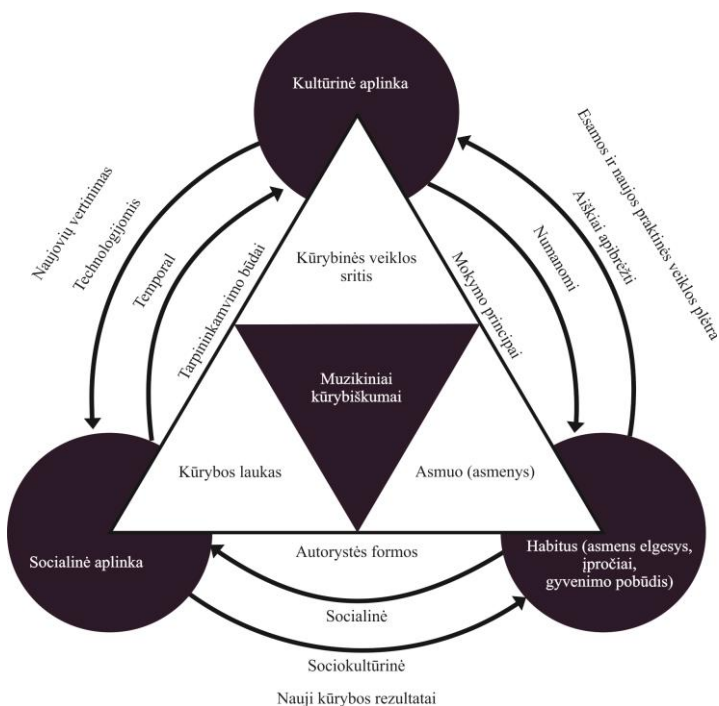
Didžųjų kūryba (didžėjus – diskotekos, radijo arba televizijos muzikos programų, šokių muzikos vakarų, muzikos laidų vedėjas [Valstybinė lietuvių kalbos komisija, žr. prieigą internete])

apibūdinama, kaip didžėjaus bendravimo su publika procesas, kurio metu siūloma publikos lūkesčius atitinkanti muzika (Burnard, 2012).

Didžėjų kuriama muzika – eklektiškos klubinės muzikos pavyzdys, sukurtas naudojant semplavimo techniką ir miksuoiant muzikos garso takelius. Didžėjų kūryba apima tokius veiksmus: autentiškų garsų ir įrašytų muzikos pavyzdžių kaupimą, aranžavimą, remiksavimą, komponavimą ir atlikimą konkrečioje socialinėje erdvėje, taikant įvairias kūrybos technikas ir atlikimo priemones. Didžėjus turi gebėti perprasti šokių judesius, pateikti šokti tinkamą muziką ir įtikti publikai. Sąveikaudamas su muzika ir publika, jis veikia pagal klubinės kultūros taisykles, išmaniai naudodamasis šios specifinės muzikinės veiklos teikiamomis kūrybos galimybėmis (pvz., inovatyvūs garso įrašų ar skaitmeninio garso remiksavimai, originaliai naudojami netradiciniai muzikos atlikimo „instrumentai“ patefonai). Tokį muzikos atlikimą P. Burnard (2012) vadina transformatyviu muzikiniu kūrybiškumu. Jam būdingas originalumas, inovatyvumas ir autentiškumas. Originalumas šiuo atveju pasireiškia garso savitumu, autentiškumas suprantamas kaip noras likti „ištikimu vartotojų bendruomenei ar subkultūrai“ (Burnard, 2012, p. 120). Inovatyviu pripažįstamas netradicinis skirtingų žanrų ir rūšių muzikos derinimo rezultatas.

Sąveikaus garso dizaino kūryba – nedidelės apimties muzikos kūrinių komponavimas, originalių garso, muzikos ir vizualizacijos derinių pritaikymas konkrečiam vaizdo žaidimui (Burnard, 2012). Sąveikaus garso dizaino kūrybos rezultatas – vaizdo žaidimai, paveikslėliai vaizdo žaidimams, muzika ir garsu praturtinant grafiką, tekstą bei animaciją. Tokiai kūrybai reikia atitinkamos programinės įrangos, kuria programuojama, komponuojama, pritaikomi įvairūs garso efektai ir muzikos kalbos elementai. Sąveikaus garso dizaino produktai kuriami ir individualiai, ir grupėje. Abiem atvejais siekiama to paties tikslo – sukurti garso muziką sąveikiam projektui. Dalyvaujant kolektyvinėje kūrybinėje veikloje svarbus garso dizainerio bendradarbiavimas su kitais kūrėjais, pasireiškia kūrėjų kompozicinis, bendruomeninis ir kolektyvinis kūrybiškumas.

Šiuolaikinės muzikos kūrybos sričių analizė atskleidė, kad muzikinis kūrybiškumas yra daugiamatis reiškiny, priklausantis nuo kūrybinės veiklos pobūdžio, kūrybos srities, muzikinės kultūros prioritetų. Asmens dalyvavimas įvairiuose muzikiniuose kontekstuose įgalina atrasti savitą santykį su muzika (Berliner, 1994; Duckworth, 1995; Elliott, 1995; Green, 2001, 2008; Bennett, 2008; McIntyre, 2008; Smilde, 2009; Burnard, 2012), savitą muzikinio kūrybiškumo raišką. Anot P. Burnard (2012), tam ypač svarbūs sociokultūriniai veiksniai (tam tikroje kultūroje funkcionuojančios visuomenės susitarimai, vertinimai, prioritetai) ir kūrybinės veiklos sritis (konkreto kūrybos žanro, stiliaus taisyklės, tradicijos). Remdamasi M. Csikszentmihalyi (1996) kūrybiškumo ir P. Bourdieu (1983) *habitus* teorijomis, autorė pateikia apibendrintą muzikinio kūrybiškumo raiškos modelį (1.6 pav.).



1.6 pav. Muzikinio kūrybiškumo raiškos modelis (Burnard, 2012, p. 223)

Modelyje išryškunami M. Csikszentmihalyi (1999) išskirti kūrybiškumo komponentai (asmuo, veiklos sritis, kultūrinis kontekstas) ir P. Bourdieu (1993) *habitus* teorijoje aptarta kūrybinės veiklos srities specifika. Kūryba – tai socialinė visata, turinti konkrečius funkcionavimo įstatymus, kiekvienai kūrybinei veiklai būdingas specifinės veiklos formas, kurių principais vadovaujantis kuriamas naujas ir vertingas produktas (Bourdieu, 1993).

Taigi muzikinis kūrybiškumas analizuojamas plačiame socialinių ir kultūrinių kintamųjų kontekste. Jo raiška priklauso nuo muzikos kūrybos srities, kūrėjo prisiimamų vaidmenų, jo sąveikos su kitais kūrėjais, naudojamų kūrybos priemonių, muzikos atlikimo tipų,

klausytojų, kuriems skiriama muzika. Visa tai sudaro pagrindą kalbėti apie muzikinio kūrybiškumo raiškos įvairovę, pripažįstant, kad muzikinio kūrybiškumo raiška ir jo ugdymo galimybės turėtų būti aptariamose tik konkrečioje muzikos kūrybos srityje, konkrečiame sociokultūriniame kontekste. Šios nuostatos laikytasi atliekant disertacinį tyrimą. Manyta, kad mokykla – konkreti mokinių muzikinio kūrybiškumo raiškos, apibrėžtomis veiklos sąlygomis pasižyminti, teikianti galimybių tikslingai naudoti konkrečias kūrybos priemones, erdvė.

1.3. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, charakteristika

1.3.1. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo gairės

Muzikinio kūrybiškumo ugdymas apibūdinamas kaip: muzikinių gebėjimų įprasminimas kūrybine veikla, atsižvelgiant į mokinių mokymosi stilių (Treffinger, Selby, 1993; Elliott, 1995, 1999; Staufer, 2002; Odena, 2012b), diferencijuotų užduočių pateikimas, įvairovės (idėjų, veikimo būdų, kūrybos rezultatų) pripažinimas ir branginimas (Hickey, 2003; Wiggins, 2006; Odena, Welch, 2009; Plucker, Makel, 2010; Leong, Burnard, ir kt., 2012), mokinio savarankiškumo kūrybinėje veikloje skatinimas, teikiant jam būtiną pagalbą (Webster, 2003, 2012; Crow, 2006; Jorgensen, 2008; Burnard, 2011; Girdzijauskienė, 2012; Hopkins, 2015). Kaip galima pastebėti iš pateiktų apibrėžčių, autorių darbuose akcentuojamas mokinių savarankiškumo skatinimas, ugdymo proceso diferencijavimas, muzikinių gebėjimų ir kūrybiškumo ugdymo sąveika. D. J. Elliott (1995) teigimu, muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslas – lavinti ugdytinių muzikinius gebėjimus, organizuojant į išbaigto kūrybos rezultato pateikimą orientuotą muzikinės kūrybos procesą.

Muzikinio kūrybiškumo ugdymas – iššūkis mokytojui. Jis turi nuspręsti, kaip planuoti ir organizuoti muzikinę kūrybinę veiklą, kokias mokymo(-si) priemones pasitelkti, kokias ir kaip muzikines užduotis mokiniams pateikti, kokius mokymo(-si) ir (ši-)vertinimo

metodus taikyti. Planuojant ir organizuojant ugdymo procesą rekomenduojama vadovautis šiais principais: muzikinės veiklos (muzikos interpretavimo, komponavimo ir vertinimo) vienovės užtikrinimas, mokinių saviraiškos skatinimas (Girdzijauskienė, 2004), mokinių individualumo pripažinimas, jų aktyvumo užsiimant kūrybine veikla puoselėjimas (Burnard, Younker, 2002), ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas (Odena, 2012b; Hopkins, 2015). Vienas pirmųjų muzikinio kūrybiškumo ugdymą tyrinėjusių pedagogų D. J. Elliottas (1999) kaip svarbiausius skiria šiuos muzikinio kūrybiškumo ugdymo principus: 1) kūrybinių idėjų kėlimo skatinimas, atsižvelgiant į mokinių muzikinius gebėjimus ir jų įgūdžių lygį; 2) muzikinio kūrybiškumo ugdymui palankios aplinkos, skatinančios rizikuoti ir sudarančios sąlygas būti pozityviai vertinamiems, kūrimas; 3) įvairių formų, stilių, žanrų muzikos kūrinių klausymas ir analizavimas, pagal kūrybiškumo vertinimo kriterijus; 4) įvairesnių kūrybinės veiklos formų paieška; 5) ilgalaikio ir sistemingo muzikinės kūrybos proceso planavimas ir organizavimas.

Muzikinio kūrybiškumo ugdymo probleminius klausimus nagrinėjančiuose darbuose (Vaughan, 1977; Elliott, 1995; Burnard, Yonker, 2002; Stauffer, 2002; Hickey, 2003; Webster, 2003, 2012; Wiggins, 2006; Burnard, 2007, 2012; Jorgensen, 2008; Kaschub, Smith, 2009; Burnard, Björk, 2010; Finney, Burnard, 2010; Plucker, Makel, 2010; Leong, Burnard, ir kt., 2012; Odena, 2012a; Hopkins, 2015; Menard, 2015) analizuojami šie muzikinio kūrybiškumo ugdymo aspektai: mokinio asmenybė, ugdymo procesas ir jam palanki aplinka, muzikinės kūrybos rezultatas, mokytojo kompetencija (1.7 pav.).



1.7 pav. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo aspektai

Mokinio asmenybė. Muzikinė kūryba ugdymo kontekste suprantama kaip veikla, kurios metu kiekvienam kuriančiajam sudaromos sąlygos išreikšti save, savo idėjas ir sumanymus įprasminti kuriant ir atliekant muziką. Tiek kūrybos darbai, tiek ir mokinių svarstymai apie kūrybos procesą bei jo rezultatus atskleidžia mokinių individualumą. P. Burnard (2012) teigimu, kuriantys mokiniai puikiai suvokia ir gali apibūdinti savo muzikinį kūrybiškumą, t. y. papasakoti apie tai, kaip ir koku tikslu kuria, kodėl ir su kuo bendradarbiauja, ką nori sukurti, kokio rezultato tikisi, kur jis galėtų būti panaudotas. Vieni jaučiasi pajėgesni atlikti muziką, kiti – ją kurti, dar kiti – atlikti prodiuserio, klausytojo, vertintojo vaidmenis.

Pažymėtina ir tai, kad dalyvaudami muzikinėje kūrybinėje veikloje mokiniai atstovauja toms subkultūroms, kurioms jie priklauso (Rudduck, 1999), kūryba įprasmina savą muzikinę kultūrą, sociokultūrinės grupės vertybes (Burnard, Björk, 2010; Leong, ir kt., 2012). Mokinių kuriama muzika – jų patirties įvairiuose formaliojo ir neformaliojo ugdymo kontekstuose išraiška (Stauffer, 2002; Colley, ir kt. 2012; Cross, ir kt., 2012; Lipidaki, ir kt., 2012; Leong, ir kt., 2012; Saether, ir kt., 2012). Anot S. Stauffer (2002), mokinių kūryboje dažnai naudojami jiems žinomų kūrinių (pačių atliktų, girdėtų per televiziją, radiją ir kt.) muzikos elementai, kuriama remiantis mėgstamos muzikos pavyzdžiais. Be to, mokiniai noriai kuria tokią muziką, kuri jiems svarbi kasdieniame gyvenime: įdomi klausyti laisvalaikio (mokykloje, namuose, draugų susibūrimuose), naudoti kaip garso signalus (pavyzdžiui, telefono skambutis).

Mokiniai skiriasi turima patirtimi, motyvacija, interesais, siekiais, gebėjimais, mokymosi stiliumi, pasiekimų lygiu. Tai lemia skirtingus tiek mokymosi, tiek ir kūrybinius poreikius bei galimybes. Todėl ugdant muzikinį kūrybiškumą rekomenduojama ugdymo turinį diferencijuoti, atsižvelgiant į mokinių skirtybes (Elliott, 1995; Odena, 2012b), muzikinę ir kultūrinę veiklos patirtis (Hopkins, 2015). E. A. Menard (2015) teigimu, muzikinė patirtis lemia tiek kūrybos procesą, tiek ir kuriamo kūrinio vertingumą. Daugiau muzikinės patirties turintys mokiniai geba sukurti įdomesnius, originalesnius muzikos kūrinius. Tuo tarpu mažiau muzikinės patirties turintieji gali turėti puikią idėją, bet jiems trūksta gebėjimų ir žinių, kaip ją įgyvendinti. Tokiais atvejais mokytojas turėtų padėti įgyvendinti idėją, suteikti pagalbą, išvelgti kylančius sunkumus ir padėti juos įveikti. Visais atvejais, pasak P. Burnard ir B. A. Younkerio (2002), mokytojas turėtų sudaryti sąlygas plėtotis individualumui, skatinti mokinius aktyviai dalyvauti muzikinės kūrybos procese, ieškoti savitų kūrybos idėjų ir jos įgyvendinimo būdų.

Muzikinio kūrybiškumo ugdymo procesą analizavusių mokslininkų (Vaughan, 1977; Elliott, 1995, 1999; Wiggins, 2001; Hickey, 2003; Burnard, 2007; Lipidaki, 2007; Crow, 2008; Jorgensen, 2008; Kaschub, Smith, 2009; Sætre, 2011; Leong, Burnard, ir kt.,

2012; Veloso, Carvalho, 2012; Odena, 2012a; Webster, 2012; Novak, Cañas, 2013; Menard, 2015) darbuose daugiausia aptariami kūrybinių užduočių pobūdžio ir mokymo komponuoti muziką ypatumai. Pabrėžiama, kad svarbu pateikti tokias užduotis, kurios būtų orientuotos į išbaigto muzikinės kūrybos rezultato sukūrimą (Leong, Burnard, ir kt., 2012). O. Odena'os (2012a) teigimu, muzikinės kūrybinės užduotys yra kelių tipų: vienos jų, kai ugdytojas sudaro sąlygas mokiniui pasirinkti kūrybines idėjas ir jų įgyvendinimo būdus, kitos – aiškiai apibrėžtos, struktūruotos, atliekamos vadovaujantis pateiktais nurodymais. Nors abiem atvejais gaunamas muzikinis rezultatas, tačiau sąlygos kūrybiškumo raiškai palankesnės atliekant pirmo tipo užduotis, kai suteikiama kūrybinės veiklos laisvė. Anot G. Mazzola, J. Parko, F. Thalmanno (2011), nustatytos griežtos kūrybinės veiklos taisyklės ir tiesmukai nurodytos kūrybos priemonės gali trukdyti ugdyti(s) muzikinį kūrybiškumą. Todėl pamokose turėtų vyrauti kūrybinės laisvės atmosfera, kūrybinių užduočių įvairovė (Fasko, 2001).

Formuluojant užduotis siūloma neapsiriboti tik muzikinės kūrybos žinių teikimu ir kūrybinių gebėjimų ugdymu. Rekomenduojama kelti ir kitus tikslus: teikti muzikinių žinių, ugdyti muzikinius gebėjimus, tobulinti muzikinius įgūdžius, gerinti muzikos atlikimo kokybę (Leong, Burnard, ir kt., 2012), mokyti apmąstyti ir analizuoti savo veiksmus, mintis bei jausmus (Veloso, Carvalho, 2012), mokyti naujas žinias susieti su jau turimomis, naują informaciją pritaikyti keliant idėjas ir kuriant naujus produktus, suteikti galimybę muzikos mokyti(s) skirtingais būdais (Menard, 2015). Siūloma pateikti tokias užduotis, kurios: skatintų įžvelgti problemas ir atrasti jų sprendimą, rizikuoti veikti neįprastais būdais (Runco, Chand, 1994; Hickey, 2003), atvirojo (angl. *Open-ended tasks*) bei tiriamojo pobūdžio (Hickey, 2003; Menard, 2015), įgalintų mokinius dalyvauti įvairioje muzikinėje veikloje, ypač ilgalaikiuose muzikiniuose projektuose (Elliott, 1999). O. Odena (2012b) rekomenduoja mokiniams pateikti tokias užduotis, kur kiekvienas turėtų galimybę ne tik panaudoti turimą patirtį, bet ir galėtų įgyti naujų žinių, ieškotų naujų kūrybos būdų, priemonių. Rekomenduojama parinkti iššūkius keliančias

užduotis. Pavyzdžiui, kuriant naudoti daugiau instrumentų, įvairesnių muzikos išraiškos priemonių, kurti sudėtingesnės formos muzikos kūrinius.

Muzikinės kūrybos procesą aptariančių mokslininkų (Vaughan, 1977; Burnard, 2007; Ryan, Brown, 2012; Hopkins, 2015) darbuose daug dėmesio skiriama mokymui nuosekliai komponuoti. Pasak M. M. Vaughan (1977), pirmajame etape mokiniams suteikiama muzikinei kūrybai būtinų žinių, antrajame mokoma įgytas žinias panaudoti kuriant muzikos kūrinius, trečiajame kūrinys pateikiamas klausytojams, vertinamas. Mokinius būtina skatinti apmąstyti kiekvieną veiksmą, pateikti savitą, vertingą, išbaigtą muzikinės kūrybos rezultatą (Burnard, 2007).

Aptariamos muzikinės kūrybos formos – individuali ir grupinė (Kaschub, Smith, 2009; Odena, 2012b; Hopkins, 2015). Užsiimdami grupine kūrybine veikla mokiniai mokosi vieni iš kitų, kartu kuria muzikos kūrinius. Kad ši veikla būtų sėkminga, svarbus grupės narių tarpusavio ryšys (Kaschub, Smith, 2009), jų įsitraukimo į kūrybinę veiklą intensyvumas, patiriamas pasitenkinimas komponavimo procesu, kiekvieno nario indėlis į kompoziciją (Hopkins, 2015). Bendradarbiavimo užsiimant muzikine kūryba pagrindu laikoma verbalinės ir muzikinės komunikacijos dermė (MacDonald, Miell, Morgan, 2000). Verbalinė komunikacija apibūdinama kaip procesas, kurio metu grupės nariai kartu kelia idėjas, tariaisi atrenkant geriausią iš jų, svarsto jos įgyvendinimo galimybes, ieško kompromisų. Kartu aptariama kūrybos proceso eiga, kūrinio forma, stilius, dermė, tempas ir tik tada komponuojama. Tuo tarpu muzikinė komunikacija, anot M. T. Hopkinso (2015), vyksta be žodžių. Bendraujama muzikos garsais: kartu eksperimentuojama, improvizuojama, aranžuojama, komponuojama. Pavyzdžiui, vienas grupės narys pagroja / padainuoja sugalvotą pagrindinę melodiją, o kiti kuria savo partijas. Arba kūrinys gali gimti improvizuojant visiems kartu. Abiem atvejais grupinė kūryba turi būti planuojama, atsižvelgiant į kiekvieno grupės nario muzikinius gebėjimus, muzikinei kūrybai reikalingą laiką, muzikinės kūrybos pobūdį.

Aptariant muzikinio kūrybiškumo ugdymo procesą analizuojama muzikinių-kūrybinių metodų taikymo specifika (Girdzijauskienė, 2004; Lipidaki, 2007; Leong, Burnard, ir kt., 2012). R. Girdzijauskienės (2004) teigimu, plėtojant mokinių muzikinį kūrybiškumą, muzikos pamokose reikėtų taikyti įvairius kūrybinius metodus. Autorė aptaria mokymo interpretuoti ir komponuoti metodus. Pirmiesiems priskiriama: skatinimas atlikti muziką interpretuojant, dainavimas įvairia sudėtimi, savo veiklos pristatymas įvairiomis formomis. Komponuojant taikomi klausimų ir atsakymų, antifoninis, muzikinio pokalbio, orkestro, skaičių lentelių metodai (Girdzijauskienė, 2004). E. Lipidaki (2007) rekomenduoja muzikinės kūrybos mokytį analizuojant žinomų kompozitorių kūrinius, bendraujant su kompozitoriais. Tokiu būdu mokiniai įgyja muzikinės kalbos žinių, susipažįsta su kitų taikytomis muzikos formomis, stiliais, žanrais. Kiti autoriai (Leong, Burnard, ir kt., 2012) siūlo komponavimo mokytį kuriant trumpas apimties kūrinius individualiai ar poroje, inicijuojant grupinius muzikinės kūrybos projektus. Kūrybinės veiklos metodams priskiriamas ir eksperimentavimas garsais, aranžavimas pagal skirtingus muzikos stilius, komponavimas pagal pateiktas temas ar literatūros kūrinius.

Ugdant mokinių muzikinį kūrybiškumą mokytojo paskirtis – padėti kuriančiajam planuoti kūrybos procesą, kūrinio muzikinį vystymąsi (Webster, 2012), įžvelgti ir spręsti problemas, motyvuoti mokinius tolesnei kūrybinei veiklai, skatinti kritiškai vertinti savo kūrybos rezultatus (Jorgensen, 2008; Burnard, 2011), bendradarbiauti su mokiniiais, aptarti idėjos įgyvendinimo veiksmus, domėtis, kaip jiems sekasi (Hopkins, 2015). P. Websterio (2003) teigimu, brangintinos mokinių savarankiškos kūrybinės iniciatyvos. Mokytojo užduotis – pastebėti tuos, kurie nori ir gali kurti, ieškoti būdų, kurie padėtų plėtoti mokinių savarankišką kūrybinę veiklą, skatinti kurti vienam ir kartu su kitais, mokykloje ir namuose.

Muzikiniam kūrybiškumui palanki aplinka – kūrybinę laisvę užtikrinanti edukacinė erdvė, kurioje mokiniai skatinami įžvelgti problemas ir jas spręsti, rizikuoti ir kurti reikšmingus muzikinius produktus, yra teigiamai vertinami (Elliott, 1995).

O. Odena (2012a) skiria šias muzikiniam kūrybiškumui palankios aplinkos charakteristikas: muzikavimui ir muzikinei kūrybai skirtų priemonių pasiūla, optimalus muzikinei kūrybai skiriamas laikas, tinkama psichologinė atmosfera.

Muzikavimui ir kūrybai skirtų priemonių įvairovė praplečia mokinių kūrybinės veiklos galimybes: vienos jų svarbios motyvuojant kūrybinei veiklai, kitos naudojamos kūrybos procese (Odena, 2012b). Muzikavimo ir kūrybos priemonėms priskiriama: muzikos instrumentai, garso ir vaizdo įrašai, įrašymo įrenginiai, kompiuteriai ir juose esanti muzikos programinė įranga. Muzikos instrumentų pasiūla sudaro sąlygas mokiniams susipažinti su tembrų įvairove, grojimo specifika, naudojimo komponuojant ir atliekant muziką galimybėmis. Garso ir vaizdo įrašai teikia informacijos apie kitų kompozitorių ar mokinių bendraamžių sukurtus muzikos kūrinius, įrašymo įrenginiai padeda fiksuoti įvairius garsus, mokinių kūrybą. Taikydami šiuolaikines technologijas mokiniai klausosi muzikos, mokosi muzikos kalbos ar groti muzikos instrumentais, kuria muziką, vertina savo ir kitų kūrybos rezultatus. Muzikinėje kūryboje taikomas šiuolaikines technologijas nagrinėjančių mokslininkų (Finney, Burnard, 2010; Burnard, 2012) teigimu, įvairių žanrų, formų muzikos kūrinių klausymasis ir analizė, muzikinių programų taikymas kuriant muziką, aktyvus dalyvavimas virtualiose bendruomenėse lavina muzikinius ir kompiuterinių technologijų taikymo gebėjimus, padeda kaupti žinias, motyvuoja veiklai.

Kūrybai skiriamo laiko optimalumas įvardijamas kaip vienas svarbiausių sėkmingo kūrybos proceso veiksnų (Elliott, 1995; Burnard, 2002, 2007, 2010, 2012; Marsh, 2008; Odena, 2012b). D. J. Elliott (1995) teigimu, motyvuotai dalyvauti muzikinėje kūryboje ir siekti išbaigto rezultato įmanoma tada, jei kuriantysis turi pakankamai laiko apsvarstyti įvairias kūrybines idėjas ir išskirti geriausią, pasirinkti jos įgyvendinimui tinkamus muzikos instrumentus, kūrybos žanrą ir formą, eksperimentuoti ir išbaigti muzikos kūrinį. Tačiau muzikinės kūrybos procesą formaliajame ugdyme dažnai riboja fiksuotas pamokų laikas, mažas jų skaičius (dažniausiai 1 ar 2 pamokos per savaitę). Todėl ugdytojai,

atsižvelgdami į kūrybinio sumanymo specifiką, individualiam kūrybos procesui ar paskiriems jo etapams būtiną laiką, turėtų padėti mokiniams planuoti muzikinės kūrybos procesą, pateikti tokias kūrybines užduotis, kurių atlikimo galimybės būtų adekvačios ugdymo plane skirtam mokymo laikui arba individualiems mokinių gebėjimams (Odena, 2012b).

Aptardami muzikinio kūrybiškumo ugdymui palankią aplinką mokslininkai (Wiggins, 2006; Plucker, Makel, 2010; Odena, 2012b) pažymi pozityvų požiūrį į veiklumą, iniciatyvą, išradingumą, kitoniškumą (asmenybės, idėjų, veiklos, siekių) toleravimą, asmens autonomijos gerbimą, laisvės eksperimentuoti teikimą, žaismingumą ir humorą. Kurti kūrybinę klasės atmosferą, pasak O. Odena'os (2012b), padeda tinkamu metu mokytojo suteikta pagalba, draugiškas ir nuoširdus bendravimas, konstruktyvus mokinių muzikinės kūrybos rezultatų vertinimas. Kiti autoriai kaip svarbiausius psichologinės aplinkos veiksnius skiria pagarbius mokytojo ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykius, iššūkių buvimą, nuolatinį intelektinės veiklos skatinimą, vertinimo lankstumą (Hunter, Bedell, Mumford, 2005).

Muzikinės kūrybos rezultatas. Mokinių muzikinės kūrybos rezultatus analizuojančių mokslininkų (Runco, Johnson, Bear, 1993; Murphy, 1999; Stauffer, 2002; Wiggins, 2003; Colley, ir kt. 2012; Cross, ir kt., 2012; Lipidaki, ir kt., 2012; Leong, Burnard, ir kt., 2012; Saether, ir kt., 2012; Menard, 2015) darbuose daugiausia dėmesio skiriama kūrybos rezultatų kriterijams ir vertinimo procesui aptarti. Pažymima, kad mokinių kūrybos rezultatai turėtų būti vertinami atsižvelgiant į ugdytinių patirtį ir ugdymo kontekstą: su kokiomis muzikos kūrybos priemonėmis ir būdais mokiniai susipažinę, kokios kūrybinės užduotys buvo pateiktos, kokie muzikinės kūrybos kriterijai konkrečiu atveju buvo taikyti.

Vertinant mokinių kūrybą gali būti taikomi šie kriterijai: naujumas, problemos sprendimo detalumas, integralumas, originalumas, tinkamumas, vertingumas, išbaigtumas (Leong, Burnard, ir kt., 2012). Tačiau kartu pripažįstama, kad vieningų, visiems atvejams tinkamų mokinių muzikinės kūrybos rezultatų vertinimo kriterijų nesama (Murphy, 1999; Leong, Burnard, ir kt., 2012). Kiekvienu atveju

mokytojas parenka, kas bus vertinama, į kokius muzikos kūrinio aspektus bus kreipiamas dėmesys. Į kriterijų parinkimo procesą ugdytojas gali įtraukti ir mokinius. Pasak O. Odena'os (2012b), mokytojas turėtų raginti mokinius patiems formuluoti kūrinių bei kūrybos proceso vertinimo kriterijus. Taip mokiniai bus skatinami savarankiškai priimti sprendimus, prisiimti atsakomybę už savo pasirinkimus, ieškoti būdų, kaip tobulinti savo kūrybą.

Mokinių kūryba vertinama šiais vertinimo metodais: nepriklausomų ekspertų (mokytojų, tėvų, įvairių profesijų muzikų) vertinimas, mokinių pateikti kūrybos aprašai, pačių mokinių ir jų bendraamžių atsiliepimai (MacKinnon, 1962; Stauffer, 2002; Girdzijauskienė, 2004; Menard, 2015). Tyrimai rodo, kad artimos aplinkos vertintojai (mokytojai, tėvai) nėra objektyvūs (Runco, Johnson, Bear, 1993). Mokinių muzikinio kūrybiškumo vertinimas būtų patikimesnis, jei vertintojas būtų kitas asmuo, t. y. ugdymo ir / ar muzikinės kūrybinės srities ekspertas. Kita vertus, ugdomuoju požiūriu svarbus pačių mokinių savo ir kitų kūrybos apibūdinimų pateikimas. Anot E. A. Menard (2015), vertindami kitų kompozicijas mokiniai mokosi atpažinti taikytus kūrybos būdus, panaudotas muzikos išraiškos priemones, kūrybinės užduoties atlikimo variantų įvairovę. Įgyta kūrybos vertinimo patirtis reikšminga keliant ir įgyvendinant naujas kūrybines idėjas (Odena, 2012b).

Mokytojo kompetencija. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo pobūdis priklauso nuo muzikos mokytojo asmenybės, jo profesinės kompetencijos, muzikinės ir pedagoginės patirties. Mokytojas turėtų būti pavyzdžiu mokiniams, pats turėti muzikinės kūrybos gebėjimų ir patirties (Jorgensen, 2008), muzikinių žinių, domėtis įvairia muzika, naujaisiomis muzikinės kūrybos tendencijomis (Burnard, 2012), išmanyti kūrybos proceso specifiką, gebėti įžvelgti mokinių kūrybines potencijas, modeliuoti mokymo kurti turinį, būti lankstus organizuojant mokinių kūrybinę veiklą (Hopkins, 2015), išmanyti kūrybos būdus ir kūrybos proceso organizavimo principus, nuolat ieškoti naujų muzikinio kūrybiškumo ugdymo galimybių, plėtoti asmeninę muzikinę bei kūrybinę patirtis (Elliott, 1999). Svarbus ir mokytojo entuziazmas, dvasinis turtingumas, gebėjimas suvokti

kūrybinės veiklos ir jos rezultatų prasmingumą. Teigiamų nuostatų kūrybinės veiklos atžvilgiu turintis, kūrybinę veiklą pripažįstantis kaip unikalią asmens būties sritį pedagogas gali padėti plėtoti mokinių kūrybiškumą (Elliott, 1995; Girdzijauskienė, 2004).

Muzikos mokytojo muzikinė ir pedagoginė patirtys pripažįstamos kaip vienos svarbiausių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo veiksmų (Odena, Welch, 2009; Odena, 2012a, 2012b). Pedagoginė patirtis padeda atpažinti mokinių muzikinio kūrybiškumo apraiškas, įvertinti jų patirtį ir, atsižvelgiant į tai, tikslingai planuoti bei organizuoti ugdymo procesą: parinkti mokinių muzikinio kūrybiškumo lygį atitinkančias užduotis, taikyti lanksčią vertinimo sistemą, kurti mokinių kūrybinei veiklai palankią aplinką. Nuo pedagogo muzikinės patirties priklauso keliama ugdymo tikslai, prioritetinių muzikinių veiklų išskyrimas, ugdymo rezultatų vertinimo kriterijų parinkimas, muzikinės kūrybos rezultatų kokybė.

Taigi muzikinio kūrybiškumo ugdymas grindžiamas mokinio asmenybės pažinimu, individualizuotu ir į mokinį orientuotu ugdymo proceso organizavimu, palankios fizinės ir psichologinės aplinkos kūrimu, mokytojo asmenybės ir kompetencijos svarbos pripažinimu. Šio darbo kontekste muzikinio kūrybiškumo ugdymo tyrimų analizė paskatino atidžiau pažvelgti į muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesą ir jo metu sukuriamą rezultatą, padėjo išskirti jų aptarties aspektus. Remiantis mokslininkų išvalgomis, atliekant empirinį tyrimą analizuoti muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, proceso planavimo ir organizavimo ypatumai, apibūdintas aukštesnių klasių mokinių muzikinės kūrybos procesas, parengta mokinių muzikinės kūrybos rezultatų vertinimo metodika.

1.3.2. Muzikinių kompiuterinių technologijų taikymo muzikinio kūrybiškumo ugdymo procese paskirtis

Muzikinės kompiuterinės technologijos yra sudėtinė informacinių ir komunikacinių technologijų dalis. Informacinės ir komunikacinės technologijos (toliau – IKT) apibrėžiamos kaip kompiuteris su jam priklausančiais išoriniais įrenginiais (Rieber, 1994), įvairūs

technologijų ištekliai, skirti bendrauti, kurti, skleisti, saugoti ir tvarkyti informaciją (Dagienė ir kt., 2005; Tinio, 2007). V. Dagienės (2000) teigimu, informacinės technologijos apima visus metodus ir priemones, kurios skirtos kompiuteriniams duomenims apdoroti: rinkti, rūšiuoti, laikyti, perduoti ir kitaip tvarkyti, pritaikant kompiuterio programas. Šios technologijos apima kompiuterius, internetą, transliavimo technologijas (radijas ir televizija) ir telefoniją.

Ugdymo procese IKT pradėtos taikyti prieš keletą dešimtmečių. Pripažįstama, kad IKT, jei taikomos kaip mokymo(-si) priemonė, padeda tenkinti ugdytinių bendravimo, saviraiškos, kūrybos poreikius, teikia mokinių, mokinių ir suaugusiųjų bendradarbiavimo bei bendravimo galimybių (Kalaš, 2010), sudaro sąlygas, kad mokymas(-sis) taptų visiems priimtinas, patogus ir kūrybiškas. N. L. Gage, D. C. Berlineris (1994) nurodo esminius IKT pagrįsto mokymo privalumus: kompiuteryje patogiau laikyti ir apdoroti informaciją apie mokinius ar jų grupes, programinė įranga lengvai pritaikoma įvairių gebėjimų mokiniams mokytis, galima greičiau surinkti informaciją, mokymas vyksta mokiniui patogiu laiku ir jam patogioje vietoje, kompiuteris palengvina individualų mokymąsi.

Pasaulinės programinės įrangos ir informacijos industrijos asociacijos (angl. *Software & Information Industry Association*) atliktų tyrimų duomenimis, IKT padeda ugdyti mokinių specialiuosius gebėjimus (Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 2000). Tiriamos įvairios IKT taikymo skirtinguose ugdymo kontekstuose galimybės, kuriamos IKT taikymo konkrečiuose mokomuosiuose dalykuose, taip pat ir muzikoje, programos. Pasitelkiamos ir specializuotos technologijos: naudojama garso ir vaizdo aparatūra, įdiegiama speciali mokymo(-si) programinė įranga. Mokymosi taikant IKT rezultatai priklauso nuo: pasirinktos programinės įrangos ypatybių, mokinių darbo su programine įranga pobūdžio, mokytojo gebėjimo organizuoti mokymo(-si) procesą.

Muzikinio ugdymo procese pasitelkiamos specializuotos IKT priemonės: garso ir vaizdo technologijos, speciali muzikos mokymo(-si) ir kūrimo programinė įranga. Todėl mokant(-is) muzikos greta IKT vartojama ir *muzikinių kompiuterinių technologijų* (MKT) sąvoka.

MKT apibūdinamos kaip: priemonės, padedančios kurti, perdaryti ar tiesiog geriau suprasti muzikos garsų meną (Webster, 2002), įvairios muzikos kūrimo, pažinimo, mokymosi programos, prieinamos bet kuriam asmeniui (Thibeault, 2012). Šiame darbe MKT vadinama kompiuterinė, elektroninė technika su įdiegta muzikos kūrimo, redagavimo ir kitos veiklos su muzika programinė įranga.

Muzikinė programinė įranga – tai darbui su muzika skirtos kompiuterio programos, t. y. kūrybinių priemonių rinkinys, sudarantis naujas dalyvavimo muzikinėje kūrybinėje veikloje galimybes (Crow, 2006). Tai įrankiai, kuriais muzikos klausomasi, ji atliekama, kuriama ar kitaip naudojama (pvz., muzikiniai žaidimai, mokomieji testai ir kt.). Atsižvelgiant į tai, kokių žinių ar gebėjimų reikia norint valdyti MKT įrankius, juos galima skirstyti į kelis tipus. Vieniems jų valdyti reikia muzikinių žinių (išmanyti muzikos raštą, būti susipažinus su muzikos kūrinių formomis, stiliais, žanrais) – tai muzikos rašymo, kūrimo ir redagavimo programos (pavyzdžiui, *Cubase*, *Sibelius*, *Finale* ir kt.). Kiti, kuriais norint naudotis nereikia išmanyti muzikinio rašto, muzikos kūrinių analizės pagrindų, – tai *mp3* failai, susieti su programinės įrangos įrankiais, *DJ remix* programinė įranga, muzikinių akompanimentų generatoriai, edukaciniai muzikiniai žaidimai *loop-based sequencers* ir kt. MKT priskiriamos ir muzikos klausymo(-si) (*Youtube*, *Spotify*, *Soundcloud*) bei jos kūrimo internete programos (*MusicShake*, *Audiosauna*, *Audiotool*), virtualūs instrumentai (*Piano*, *Guitar*, *Drums*, *Panflute*), muzikos kalbos mokymosi programos (*One Minute Music Lesson*, *eMusic Theory*, *The Tonal Centra*), muzikos ruošinių ir garso efektų bibliotekos (*Looperman*, *Freeplay Music*, *Audiojungle*, *Smartsound*, *Free Music Archive*). Kiekvienos šių programų valdymo specifika skirtinga. Norint naudoti programą, pirmiausia reikia susipažinti su techniniais jos naudojimo ypatumais, kokių kūrybinių galimybių ji teikia, išbandyti valdymo įrankius.

Ch. Criswello ir E. Menasché (2009) teigimu, MKT galima skirstyti į penkias kategorijas: 1) mokymo ir mokymosi priemonės (angl. *learning and practice aids*), pavyzdžiui, techninė ar kompiuterinė įranga, padedanti mokytis groti muzikos instrumentais, muzikos teorijos mokymo(-si) programinė įranga; 2) elektroninė,

kompiuterinė muzikos atlikimo įranga (angl. *performance tools*), pavyzdžiui, elektroniniai muzikos instrumentai, virtualūs instrumentai; 3) muzikos kūrimo programinė įranga (angl. *music creation products*) – tai muzikos programos, suteikiančios galimybę kurti muziką naudojant muzikinius ruošinius; 4) muzikos programinė įranga (angl. *music production software*), suteikianti galimybę įrašyti, redaguoti, miksuoti ar kitaip perdaryti garso ar MIDI (angl. *Musical Instrument Digital Interface*) muzikos takelius; 5) garso įrašymo ir atkūrimo technologijos (angl. *recording and distribution technology*), pavyzdžiui, garso aparatūra, garsui įrašyti ir perduoti skirti daugiafunkciai pultai.

Galimi ir kiti MKT grupavimo būdai. Pavyzdžiui, M. Scheid (2014) pateikia net 16 kategorijų, išskirtų pagal MKT funkcijas. Su muzikos kūryba ir jos išsaugojimu siejamos 4 MKT kategorijos: garso įrašymo, muzikos kūrimo ir garso įrašymo, notacijos programos, muzikos instrumentų ir garso efektų programinė ranga (1.7 lentelė).

1.7 lentelė. MKT pavyzdžiai ir jų taikymo paskirtis

MKT kategorija	Programos pavadinimas	MKT taikymo paskirtis
Garso įrašymo programos	<i>Nanostudio</i>	Jas taikant galima koreguoti įrašus, naudotis programos garso įrašų biblioteka, pridėti garso efektų, muziką įrašyti įvairiais garso formatais, rezultatais dalytis su kitais
	<i>Audacity</i>	
	<i>Sound Forge</i>	
	<i>Samplitude Music Studio</i>	
	<i>Songsmith</i>	
Muzikos kūrybos ir garso įrašymo programos	<i>MIXCRAFT 7</i>	Jas taikant galima kurti, redaguoti garso įrašus, sujungti kelis garso takelius, juos sinchronizuoti, kurti, redaguoti ir įrašyti MIDI failus. Kai kurios programos turi galimybę įterpti ir redaguoti vaizdo įrašą
	<i>Music Maker</i>	
	<i>Soundation</i>	
	<i>Garage Band</i>	
	<i>Fl Studio</i>	
Notacijos programos	<i>Cubase</i>	Natų rašymo programos, kuriomis galima ne tik kurti,
	<i>Noteflight</i>	
	<i>Making Notes</i>	

	<i>LilyPond</i>	perrašyti, koreguoti kūrinys, užrašytus tradicine notacija, bet ir naudoti programų bibliotekose pateiktomis muzikos kūrinių partitūromis, muzikos mokymui paruoštomis užduotimis. Yra galimybės išsaugoti natas įvairiais formatais (MIDI, WAV, PDF, PNG, MusicXML), jas įrašyti į kompiuterio vidinę ar išorinę atmintis
	<i>Compose</i>	
	<i>MuseScore</i>	
	<i>Sibelius</i>	
	<i>Finale</i>	
Muzikos instrumentų, garso efektų programinė įranga	<i>DSK</i>	Tai programos-bibliotekos. Šiose programose pateiktų įvairių formatų garso failų naudojimas praturtina įprastų garso kūrybos ar įrašymo programų bibliotekas
	<i>Garritan</i>	
	<i>Native Instruments</i>	
	<i>Spectrasonics</i>	
	<i>Freeplay Music</i>	
	<i>Partners In Rhyme</i>	
	<i>Shockwave-sound</i>	
	<i>Soundtaxi</i>	
	<i>Easymusiclibrary</i>	
	<i>Eonopro</i>	
	<i>iBeat</i>	

Pasak P. Burnard ir J. Finney (2007), muzikinės kompiuterinės technologijos tampa priemonėmis, kurios padeda įtraukti mokinius į muzikinę veiklą, ypač į muzikos kūrimo ir atlikimo procesą. Demonstracinės programos ir garso atkūrimo įranga padeda vaizdžiai, įdomiai, integruotai pažinti pasaulio muzikinę kultūrą (Gall, Sammer, De Vugt, 2012), muzikos kūrybos programos suteikia galimybę kurti, redaguoti savo ar kitų sukurtą muziką (Baxter, 2010; Jennings, 2010; Burnard, 2012). MKT sudaro sąlygas papildyti muzikos dalyko turinį (Bresler, Thompson, 2002), kūrybiškai pritaikyti muzikines ir MKT taikymo žinias bei gebėjimus (Stauffer, 2003; McDowall, 2009; Bula, 2011). Pastebima, kad IKT taikymas skatina mokinių savarankiškumą, kūrybiškumą, lavina kritinio mąstymo gebėjimus (Sabaliauskas,

Morkevičienė, 2007), susieja konvergentinį ir divergentinį mąstymo tipus (Moore, 2002). MKT taikymas lavina mokinių problemų sprendimo ir muzikinius gebėjimus (Bresler, Thompson, 2002 ir kt.), didina muzikos mokymosi motyvaciją, padeda skleistis mokinių kūrybiniam individualumui, sudaro sąlygas kurti muziką įvairių amžių, polinkių ir gebėjimų mokiniams (Stauffer, 2002; Nilsson, Folkestad, 2005; Dannenberg, 2006; Scheid, 2014), ugdo muzikinį kūrybiškumą (Crow, 2006; Burnard, Finney, 2007; Criswell, Menasché, 2009; Watson, 2011).

MKT pasirinkimas ir taikymo pobūdis muzikinio ugdymo procese keičia ir ugdymo dalyvių veiksmus. J. Dorfmanas (2013) vartoja šiuos MKT taikymo muzikinėje veikloje terminus: *kompiuterinių technologijų integracija* ir *kompiuterinėmis technologijomis grįstas muzikinis ugdymas*. Pirmuoju atveju apibūdinami technologijas taikančio mokytojo, antruoju – mokytojo ir mokinių veiksmai (Dorfman, 2013). MKT taikymo pobūdis abiem atvejais skiriasi: vienu atveju aktyvesnis yra mokytojas, kitu – MKT aktyviai taiko visi ugdymo proceso dalyviai. J. Jenkinso (1999) teigimu, mokytojai, buvę tik ugdymo instruktoriais, tampa jo konstruktoriais, mokymosi tarpininkais ir padėjėjais, mokymosi aplinkos kūrėjais. Tikslingai taikant MKT pakanka minimalaus mokytojo vadovavimo, atsiranda daugiau savarankiško ugdymosi galimybių, skatinama mokinių atsakomybė už mokymąsi ir jo rezultatus, mokymasis tampa šiuolaikiška ir prasminga jauno žmogaus veikla. Kai besimokantysis mokosi praktiškai veikdamas, mokymosi proceso dalyvių sąveika atveria besimokančiajam naujas mokomojo dalyko galimybes (Motekaitytė, Knot ir kt., 2010).

Taigi MKT taikymas ugdymo procese padeda plėtoti mokinių muzikinį kūrybiškumą, atveria naujas muzikinės raiškos galimybes, padeda atsiskleisti įvairių polinkių ir gebėjimų mokiniams, muzikos pažinimą padaro šiuolaikišką ir patrauklų. Šio darbo kontekste MKT taikymo muzikinio kūrybiškumo ugdymo procese paskirties analizė padėjo pagrįsti technologijų taikymo muzikinio ugdymo procese aktualumą, pažinti mokinių muzikinei kūrybai aktualios muzikos

programinės įrangos teikiamas galimybes ir MKT taikymo muzikinio kūrybiškumo ugdymo procese specifiką.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Bendroji tyrimo charakteristika

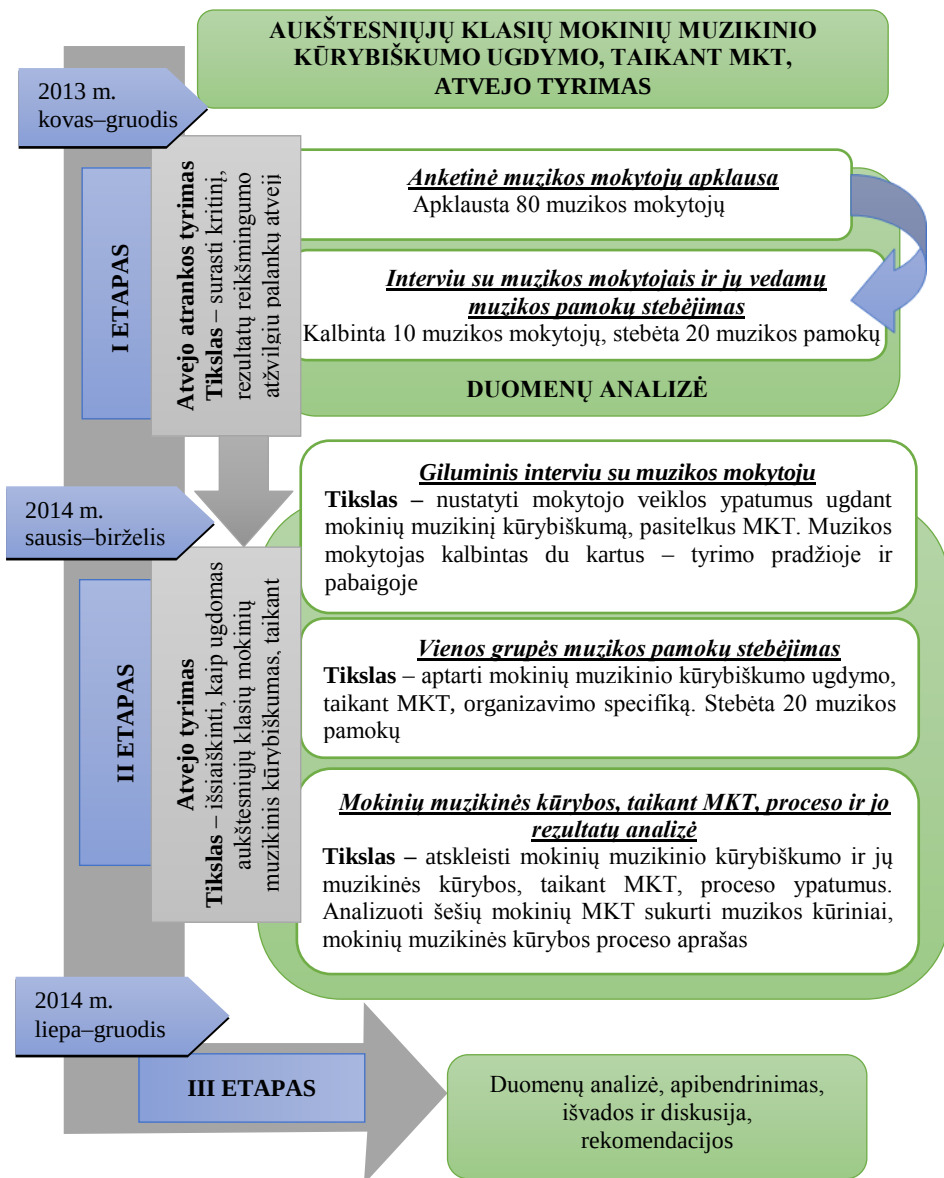
Empirinis tyrimas vykdytas trimis etapais.

- Pirmajame etape (2013 m. kovo–gruodžio mėn.) atliktas atvejo atrankos tyrimas, kuriuo siekta surasti kritinį, rezultatų reikšmingumo ir duomenų svarbos atžvilgiu palankų atvejį.
- Antrajame etape (2014 m. sausio–birželio mėn.) Lietuvos X mokykloje atliktas atvejo tyrimas, kuriuo siekta ištirti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, organizavimo specifiką bei nustatyti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ir jų muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ypatumus.
- Trečiajame etape (2014 m. liepos–gruodžio mėn.) apibendrinti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo MKT empirinio tyrimo duomenys, parengtos išvados ir diskusija, rekomendacijos.

Atvejo atranka vykdyta taikant kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodus: muzikos mokytojų anketinė apklausa, interviu su muzikos mokytojais, muzikos pamokų stebėjimas. Atvejo atrankos tyrimo duomenys atskleidė, kad tirtose Lietuvos mokyklose tiek MKT naudojimas muzikos pamokose, tiek ir mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, yra fragmentiškas. Todėl, remiantis nustatytais atvejo atrankos kriterijais (Priedas Nr. 1), išskirtas vienas atvejis.

Atvejo tyrimas atliktas X miesto mokykloje. Šiam tyrimui taikyti trys metodai: 1) vienos grupės mokinių muzikos pamokų stebėjimas; 2) giluminis interviu su muzikos mokytoju ir 3) mokinių muzikinės kūrybos, naudojant MKT, proceso ir jo rezultatų aprašo analizė. Atvejo tyrimo trukmė – 6 mėnesiai.

Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, empirinio tyrimo loginė seka pristatoma 2.1 paveiksle.



2.1 pav. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejo tyrimo loginė seka

2.2. Atvejo tyrimas, kaip mokslinio tyrimo strategija

Pasak I. Luobikienės (2003), beveik viskas gali būti suvokiama kaip atvejis. Atvejis apibrėžiamas kaip kartas, sykis, atsitikimas (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2011). Atvejo apibrėžtis gali būti pateikiama ir taip: įvairių tipų reiškiny, paplitęs ribotoje aplinkoje. Atvejis gali būti individas, vaidmuo, maža grupė, organizacija, sprendimas, procesas (Luobikienė, 2003).

Atvejo tyrimas (angl. *case study*) moksliniuose tyrimuose ilgą laiką traktuotas kaip formalus tyrimo metodas ar duomenų apie vieną atvejį (pvz., sprendimą, individą, organizaciją, procesą, programą, instituciją, įvykį ir pan.) rinkimo technika. Tačiau ilgainiui mokslininkai išskyrė atvejo tyrimą kaip kokybinio tyrimo strategiją. Atvejo tyrimas apibrėžiamas kaip pasirinkto atvejo individualumo ir kompleksiskumo tyrimas (Stake, 1995), vieno parametro, subjekto, įvykio ar reiškinio detalus nagrinėjimas (Platt, 1992; Tidikis, 2003; Bogdan, Biklen, 2007), išsamus paskirų fenomeno atvejų tyrimas natūralioje aplinkoje (Kudinovienė, 2008), alternatyvus būdas išbandyti teorijas (Eckstein, 1975). Kaip teigia J. W. Creswellas (2007), atvejo tyrimas yra kokybinis tyrimas, kai tyrėjas per tam tikrą laiką ištiria atvejį (ar kelis atvejus), kaip sistemą (angl. *bounded system*). Kaip tyrimo strategija atvejo tyrimas pasirenkamas tada, kai nėra aišrios fenomeno ir jo konteksto ribos. Tyrėjas aiškinasi fenomeno kompleksinių dalių vidinę sąveiką su visu kontekstu, detaliai analizuoja pasirinktą atvejį, siekdamas suprasti individų mąstymą, jų poelgius (Bogdan, Biklen, 2007). Atvejo tyrimo pasirinkimas atliekant kokybinį tyrimą svarstytinai trimis aspektais: a) tinkamų tyrimo probleminių klausimų formulavimas; b) tyrėjo vaidmens atlikimas: atliekant tyrimą tyrėjas lieka nuošalyje, nekontroliuoja tiriamo vyksmo; c) tiriamo reiškinio aktualumas. Atvejo tyrimu siekiama pažinti reiškinį konkrečiame kontekste (Yin, 2009).

Atvejo tyrimo strategijos specifiką galima pažinti lyginant su kitais mokslinių tyrimų metodais (2.1 lentelė).

2.1 lentelė. Tyrimų strategijų charakteristika
(remiantis Yin, 2009)

Tyrimo metodas	Tyrimo klausimas	Tiriamų įvykių kontrolė	Dėmesys dabarties reiškiniui
Eksperimentas	Kaip, kodėl?	Taip	Taip
Apklausa	Kas, ką, kur, kiek?	Ne	Taip
Archyvų analizė	Kas, ką, kur, kiek?	Ne	Taip / Ne
Istorija	Kaip, kodėl?	Ne	Ne
Atvejo tyrimas	Kaip, kodėl?	Ne	Taip

Atvejo tyrimo tipai. Mokslininkų darbuose skiriami įvairūs atvejo tyrimo tipai, aptariama jų pasirinkimo ir taikymo specifika atsižvelgiant į mokslo sritis: psichologija (Campbell, 1975; ir kt.), sociologija (Platt, 1992; ir kt.), politikos mokslai (George, Bennet, 2004; ir kt.), antropologija (Gilgun, 1994; ir kt.), vadyba (Gibbertm Ruigrok, 2007; ir kt.), viešasis administravimas (Agranoff, Radin, 1991; ir kt.), edukologija (Stake, 1995; Bassey, 1999; Bogdan, Biklen, 2007; Yin, 2009), kt. Šiame poskyryje aptariami dažniausiai edukologijos mokslo krypties mokslininkų darbuose minimi atvejo tyrimo tipai.

R. E. Stake (1995) skiria tris atvejų tyrimų tipus: vidinis (angl. *intrinsic*), instrumentinis (angl. *instrumental study*), kolektyvinis (angl. *collective case study*). Vidiniu atvejo tyrimu siekiama sužinoti, kas būdinga tik tam vieninteliui objektui. Instrumentinis atvejo tyrimas pasirenkamas tada, kai norima sužinoti šiek tiek daugiau nei tik apie pasirinkto atvejo objektą. Kolektyvinio atvejo tyrimas atliekamas siekiant išsiaiškinti, kaip veikia tam tikros taisyklės (Stake, 1995). Anot I. Luobikienės (2003), vidinis ir instrumentinis atvejų tyrimai taikomi tam tikram atvejui pažinti. Kolektyvinio atvejo tyrimo tyrėjo žvilgsnis nukreiptas tiek į vidų, tiek į išorę, todėl jis dar vadinamas sudėtine, kelių atvejų studija.

M. Bassey (1999) skiria šiuos atvejo tyrimo tipus: teorijos kūrimo (angl. *theory-seeking*) ir teorijos tikrinimo (angl. *theory-testing*), kai tiriami bendrieji ugdymo dėsningumai; atpasakojimo (angl. *story-*

telling) ir vaizdavimo (angl. *picture-drawing*), kai tiriami ir aprašomi konkretūs ugdymo turinio elementai (projektai, programos, sistemos); atvejo vertinimo (angl. *evaluate case study*), kai siekiama nustatyti konkrečių ugdymo programų, įgyvendintų projektų vertingumą. Nepaisant atvejo tyrimo tipo, jam būdingi šie etapai: tyrimo problemos nustatymas, tyrimo klausimų kėlimas ir etinių gairių apsibrėžimas, tyrimo duomenų kaupimas, pagrindinių teiginių formulavimas, jų paaiškinimas ir interpretavimas, rezultatų pateikimo būdo pasirinkimas, atvejo ataskaitos rašymas bei publikavimas.

R. C. Bogdanas ir S. K. Biklenas (2007) skiria keturis atvejo tyrimo tipus: 1) istorinis organizacinis (angl. *historical organizational case studies*), kai tiriamas organizacijos vystymasis; 2) stebimasis (angl. *observational case studies*), kai stebimas objektas yra organizacijos dalis (pavyzdžiui, organizacijos vieta, asmenų grupė, ugdymo programa ir pan.); 3) gyvenimo istorija (angl. *life history*), kai tiriamas vieno asmens gyvenimas (veikla, asmenybės savybės, patirtis ir pan.); 4) dokumentų tyrimas (angl. *documents*). Skiriamos šios tiriamų dokumentų rūšys: asmeniniai, oficialūs, populiariosios kultūros (pavyzdžiui, fotografijos, vaizdo įrašai, filmai, laišakai, dienoraščiai, relikvijos ir pan.). Autorių teigimu, minėti atvejo tyrimo tipai dažniausiai naudojami, nors esama ir kitų: šeimos, bendruomenės, situacijos, mikroetnografinis, kelių atvejų.

R. K. Yin (2009) skiria šiuos atvejo tyrimo tipus: 1) aiškinamasis arba priežastinis (angl. *explanatory or causal*), kai siekiama išsiaiškinti kokio nors vyksmo priežastis; šis tipas pasirenkamas, kai tiriamo atvejo vyksmo priežastys „yra per daug sudėtingos, kad jas būtų galima atskleisti kitais tyrimo būdais, pavyzdžiui, apklausomis ar eksperimentais“ (Yin, 2009, p. 19); 2) aprašomasis (angl. *descriptive*), kai tam tikrą vyksmą siekiama aprašyti konkrečiame kontekste; 3) tiriamasis (angl. *exploratory*), kai tyrimo tikslas – ištirti konkrečias situacijas, pasitelkus tuos atvejus, kai tam tikras vyksmas jau buvo vertintas, bet trūksta aiškumo, ištirtumo.

Lyginant autorių išskirtus atvejo tyrimo tipus akivaizdūs kai kurių jų panašumai. M. Bassey'aus (1999) išskirti teorijos kūrimo ir tikrinimo tipai panašūs į R. K. Yin'o (1993, 2009) aprašytus

aiškinamąjį bei tiriamąjį atvejo tyrimo tipus. Atpasakojimo ir vaizdavimo tipai (Bassey, 1999) panašūs į vidinį (Stake, 1995) ir aprašomąjį (Yin, 1993, 2009) atvejo tyrimo tipus. Tyrimo tipo pasirinkimas priklauso nuo tyrimo tikslo, objekto, duomenų analizės ir pateikimo būdo.

Disertacinio darbo atvejo tyrimas priskirtinas aprašomojo (Yin, 2009) atvejo tyrimo tipui. Interpretuojant šio tyrimo rezultatus išryškėjo muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, sudedamosios dalys. Todėl pasirinktas atvejo tyrimo tipas iš dalies atitinka ir A. L. George'o ir A. Benneto (2005) išskirtą „statybinio bloko“ (angl. „*Building Block*“ studies) tipą¹. Anot A. L. George'o ir A. Benneto (2005), šio tipo tyrimas padeda atskleisti tiriamo reiškinių sudedamąsias dalis (blokus), kurios, apibendrinant tyrimo rezultatus, jungiamos viena prie kitos dėlionės principu ir sudaro bendrą tiriamo fenomeno kompleksą.

Atvejo tyrimo instrumentų parengimas literatūroje aptariamas kaip pagrindinis veiksmas pradedant planuoti atvejo tyrimą. M. Bassey'aus (1999) teigimu, atvejo tyrimui specifiniai tyrimo metodai netaikomi, tyrėjas gali pasirinkti bet kuriuos metodus, kurie jam atrodo tinkami, padėsiantys atsakyti į tyrimo probleminius klausimus. Svarbu „priartėti“ prie tiriamųjų: kalbėti su jais, stebėti kasdienį vyksmą (Bogdan, Biklen, 2007). Todėl atvejo tyrimui dažniausiai pasirenkami kokybiniai metodai: stebėjimas, interviu, garso ir vaizdo įrašų bei dokumentų analizė, grupinis interviu ir kt.

¹ A. L. George'as ir A. Bennetas (2005) skiria šešis atvejo tyrimo tipus: 1) idiografinis (angl. *atheoretical / configurative idiographic*), atliekamas netaikant ir nekuriant teorijos; pagrindinis tyrimo tikslas – ką nors paaiškinti; 2) dalykinis (angl. *disciplined configurative*), kai atvejis apibūdinamas, remiantis žinoma teorija; 3) euristinis (angl. *heuristic*) padeda nustatyti ko nors vyksmo priežastis (dažnai pasirenkant išskirtinius atvejus); 4) teorijos tikrinimo (angl. *theory testing*) atliekamas siekiant pamatuoti / patikrinti / pagrįsti vienos ar kelių prieštaringų teorijų tinkamumą ir taikymo tam tikram atvejui sąlygas; 5) patikimumo (angl. *plausibility probes*) padeda pagrįsti tolesnį tyrimą; 6) „statybinio bloko“ tyrimo rezultatai padeda sudaryti tam tikro fenomeno modelį.

Vienas pirmųjų atvejo tyrimo žingsnių – atvejo pasirinkimas. Prieš pasirenkant vieną atvejį, P. Runkelio (1990, iš: Stake, 1995) teigimu, tyrėjai nustato atvejų paplitimo tinklą (angl. *casting nets*). Siekiama surasti kuo daugiau panašių atvejų ir iš jų atrinkti vieną – ypatingą ir tinkamą tirti. Yra nuomonių, kad vienas atvejis negali parodyti reiškinio paplitimo lauko. Tačiau, kaip teigia J. Platt (1992), atvejo tyrimui atlikti gali būti atrenkamas ir vienas, ir keli atvejai, kurie bus tiriami pagal parengtą tyrimo instrumentariją.

Kokybinių tyrimų atstovai M. LeCompte ir J. Preissle (1993) teigia, kad atvejų atranka kokybiniuose tyrimuose turi būti pagrįsta kriterine atranka (angl. *criterion-based selection*), kai tyrėjas nustato kriterijus, pagal kuriuos bus atrenkami tiriami asmenys ar objektai. M. Patton (1990, iš Bitinas, ir kt., 2008) tai vadina *kryptinga atranka* (angl. *purposeful sampling*), nes pasirenkami atvejai, kurie galėtų suteikti reikšmingos informacijos. B. Johnsonas ir L. Christensenas (2008) skiria šiuos atvejo atrankos tipus: 1) išsamusis (angl. *comprehensive*), kai į tyrimą įtraukiama daug atvejų; 2) maksimalių skirtumų (angl. *maximum variation*), kai pasirenkami skirtingi atvejai; 3) vienalytis (angl. *homogeneous sample*), kai išsamiam tyrimui pasirenkamas homogeninis atvejis (ši tipą mokslininkai renka dažniausiai kaip kelias strategijas apimančio tyrimo komponentą); 4) kraštutinis (angl. *extreme-case*), kai pasirinktas kuriuo nors požiūriu išskirtinis atvejis (kraštutiniai atvejai gali būti lyginami su įprastais); 5) tipinis (angl. *typical-case*), kai pagal tyrėjo išskirtus kriterijus parenkamas tipinis atvejis: tyrėjas pirmiausia klausia kelių ekspertų nuomonės, kas, jų manymu, yra tipinis atvejis; pasirenkama atsižvelgiant į ekspertų rekomendacijas; 6) kritinis (angl. *critical-case*), kai tikimasi atskleisti kažką ypač reikšmingo, arba žinant, kad tai svarbus atvejis; M. Patton (1990) teigimu, tokie atvejai pasirenkami darant prielaidą, kad jei čia vyksta kažkas svarbaus, tai gali vykti ir kitur, ir atvirkščiai – jei čia nieko nevyksta, tai ir kitur nevyks; 7) neigiamas (angl. *negative-case*), kai tikslingai pasirenkamas atvejis, paneigiantis tyrėjo lūkesčius; 8) patogus, naudingas (angl. *opportunistic*), kai rinkdamas duomenis tyrėjas gauna reikšmingos informacijos; 9) mišriai tikslingas (angl. *mixed*

purposeful), kai atvejis pasirenkamas taikant kelis atrankos tipus, o tyrėjas duomenims rinkti naudoja trianguliacijos būdą.

Atvejo tyrimo duomenų analizė atliekama keliais etapais (Bassey, 1999). Pirmajame etape, duomenis renkant kokybiniais tyrimo metodais (stebėjimas, interviu ir kt.), ieškoma teiginių, kurie tiesiogiai atsakytų į iškeltą tyrimo klausimą. Šiame etape tyrėjas keletą kartų analizuoja duomenis (interviu transkripcijas, stebėjimo aprašus ir kt.), kuoduoja reikšminius vienetus, išskiria jų kategorijas. Antrajame etape pakartotinai analizuojami pirminiai duomenys, tikrinama reikšminių vienetų atitiktis išskirtoms kategorijoms, jos papildomos naujais įžvelgtais teiginiais arba pastarieji priskiriami kitai kategorijai. Anot M. Bassey'aus (1999), duomenų analizė ir teiginių paieška vykdoma tol, kol tyrėjas nusprendžia, kad teiginiai atitinka išskirtas kategorijas ir neįžvelgiama naujų. Šiame etape išskirtos kategorijos gali būti sujungiamos. Tada duomenys interpretuojami.

Kaip ir atvejo tyrimo metodai, duomenų analizės metodai atvejo tyrimo strategijoje varijuoja. Kai kurių mokslininkų teigimu, atvejo tyrimo duomenys – tai visos gautos informacijos apibendrinimas (angl. *generalisation*). Kiti mokslininkai mano, kad vieno atvejo duomenų apibendrinimas gali kelti abejonių dėl rezultatų reikšmingumo. R. Yino (1998) nuomone, vieno atvejo tyrimo duomenys gali būti reikšmingi ir kitais atvejais, todėl atvejo tyrimuose būtina pateikti kuo daugiau detalių, kurios susijusios su tiriamu atveju ir padeda išsamiai pristatyti pasirinktą atvejį. Aprašant atvejo tyrimo rezultatus siūloma taip juos apibendrinti, kad būtų visiškai aišku, jog tai tirta atvejo rezultatai. Tokie apibendrinimai vadinami neapibrėžtais (angl. *fuzzy generalisation*). Manoma, kad panašūs rezultatai įmanomi, tikėtini arba netikėtini ir kitais atvejais (Bassey, 1999).

Apibendrindami galime teigti, kad atvejo tyrimas yra mokslinio tyrimo strategija, kurią taikant išsamiai tiriamas natūralioje aplinkoje vykstantis tam tikras reiškinys ir jo kontekstas. Mokslinės atvejo tyrimo strategijos analizė padėjo pasirinkti disertaciniam tyrimui šią tyrimo strategiją. Siekiant išsiaiškinti, kaip ugdomas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinis kūrybiškumas, taikant MKT, sudarytas atvejo tyrimo instrumentarius: 1) atvejis pasirinktas atsižvelgiant į

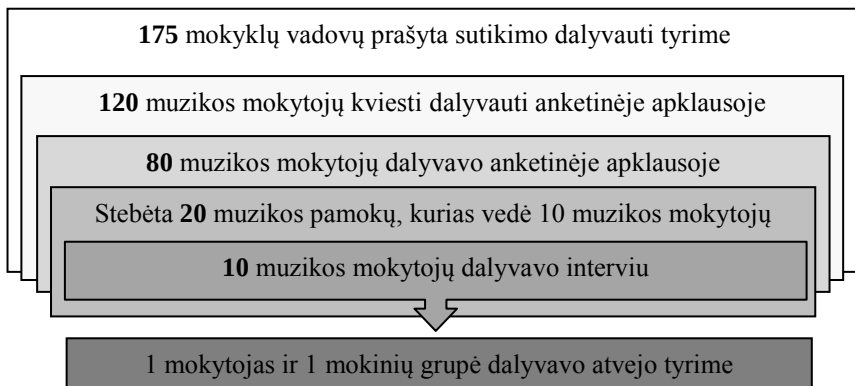
mišriai tikslingą atvejo atrankos tipą (remiantis Johnson, Christensen, 2008), siekta atrasti kritinį ir rezultatų reikšmingumo atžvilgiu palankų aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejį; 2) atvejo tyrimo rezultatai analizuoti, apibendrinti ir pateikti taip, kad būtų aiškiai atskleistas tirtasis atvejis, tikintis, jog remiantis šio atvejo tyrimo apibendrinimu muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, gali būti sėkmingai organizuotas ir kitais atvejais. Atliktas atvejo tyrimas priskirtinas aprašomojo atvejo tyrimo tipui (remiantis Yin, 2009), iš dalies atitinka ir „statybinio bloko“ atvejo tyrimo tipą (remiantis George, Benneto, 2005), nes apibendrinant tyrimo rezultatus pateiktas tirta objekto modelis.

2.3. Atvejo atrankos metodika

Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejo atranka vykdyta trianguliacijos būdu, kuris moksliniuose tyrimuose padeda susidaryti išsamesnį tiriamos problemos vaizdą, išsiaiškinti sudėtingesnius reiškinius, įvertinti skirtingų metodų efektyvumą, ištirti kai kuriuos prieštarigus pedagoginės problemos aspektus, gauti patikimesnius tyrimų rezultatus (Kardelis, 2005). Taikyti kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai: muzikos mokytojų anketinė apklausa, interviu su muzikos mokytojais, muzikos pamokų stebėjimas.

Kiekybinio pobūdžio tyrimas (anketinė apklausa) padėjo sumažinti atvejų lauką iki 10-ies atvejų. Pastarieji buvo tirti kokybiniais metodais (interviu ir stebėjimas), kurių rezultatų analizė padėjo pasirinkti vieną atvejį. Jo tyrimas padėjo parengti aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelį.

Atvejo atrankos sisteminė seka pateikta 2.2 paveiksle.



2.2 pav. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejo atrankos sisteminė seka

Anketinė apklausa. Atvejo paplitimo lauku laikytos 175 mokyklos, kurios pagal 2007–2013 m. sanglaudos skatinimo veiksmų programos 2 prioriteto „Viešųjų paslaugų kokybė ir prieinamumas: sveikatos, švietimo ir socialinė infrastruktūra“ VP3-2.2-ŠMM-01-V priemonės „Technologijų, gamtos mokslų ir menų mokymo infrastruktūros bendrojo lavinimo mokyklose pritaikymas ir atnaujinimas“ projektą „Technologijų, menų ir gamtos mokslų infrastruktūra“ buvo aprūpintos kompiuterinėmis muzikos mokymo priemonėmis ir MKT įrangos komplektais².

Informacija apie kūrybiškumo ugdymą rinkta tik iš tų pedagogų, kurių darbo aplinka aprūpinta MKT priemonėmis. Iš 175 mokyklų apklausoje kviesta dalyvauti 120 muzikos mokytojų, 80 iš jų dalyvavo tyrime. Siūlant muzikos mokytojams anketą siekta surinkti informacijos apie muzikos kabinetų aprūpinimą MKT, jų taikymo muzikinio ugdymo procese dažnumą, respondentų praktinę patirtį

² Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Statistikos departamento duomenimis, Lietuvoje yra 1242 mokyklos (pradinės, progimnazijos, pagrindinės ir gimnazijos). Vykdam minėtą ministerijos projektą MKT priemonėmis aprūpintos 175 mokyklos.

naudojant MKT (kokios muzikos mokymo ir muzikos kūrimo programos naudojamos, kaip dažnai muzikos pamokoje pateikiama užduočių, kur būtina naudotis muzikos kūrimo ir muzikos mokymo programomis).

Anketinės apklausos tyrimo duomenų analizė atskleidė (tyrimo rezultatai publikuoti: Rimkutė-Jankuvienė, 2014), kad MKT naudojimas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio ugdymo procese veiksmingas, jei muzikos kabinetai tinkamai aprūpinti muzikine programine įranga ir kompiuterine technika. Tačiau kabineto aprūpinimas neužtikrina MKT naudojimo muzikinio ugdymo procese intensyvumo. Dažniausiai naudojamos mokytojo darbui skirtos MKT. Mokiniai mokymuisi MKT naudoja retai, dažniausiai tik popamokinėje veikloje: pavieniams mokyklos renginiams, projektams rengti. Daugelio tyrime dalyvavusių muzikos mokytojų kabinetuose MKT priemonių trūksta, per muzikos pamokas prie vieno kompiuterio mokiniai pasikeisdami dirba mažomis grupelėmis. Tokia veikla organizuojama ne kiekvieną pamoką, o darbo su MKT laikas įvairuoja nuo kelių minučių per pamoką iki visos pamokos. Mokytojai nurodo dažniausiai pasitaikančius MKT taikymo sunkumus: mokytojų kompetencijos naudoti MKT stoka, technines programinės įrangos problemos, laiko darbui su MKT pamokos metu trūkumas. Kartu pripažįstama, kad MKT naudojimas išplečia mokymo(-si) galimybes, padeda ugdyti mokinių kūrybiškumą, didinti muzikos mokymo(-si) motyvaciją, lavinti darbo su MKT gebėjimus.

Anketinės apklausos rezultatų analizė padėjo atrinkti 10 mokytojų iš skirtingų Lietuvos miestų ir rajonų (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys, Tauragė, Kelmė, Marijampolė, Elektrėnai) mokyklų. Nuspręsta susitikti su tais pedagogais, kurie anketoje nurodė: 1) dirbantys su aukštesniųjų klasių mokiniais ir muzikinio ugdymo procese naudojantys MKT (pavyzdžiui, natų rašymo ir muzikos kūrimo programos *Sibelius*, *Finale*; skaitmeninės muzikos produkcijos programos *Cubase*, *Magix Music Maker*); 2) keliantys mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslus. Su šiais mokytojais atliktas interviu, stebėtos jų vedamos muzikos pamokos.

Interviu su muzikos mokytojais ir jų vedamų pamokų stebėjimas (tyrimo rezultatai publikuoti: Rimkutė-Jankuvienė, Girdzijauskienė, 2015). Interviu siekta išsiaiškinti, kokiais požymiais remiantis atpažįstamas mokinių muzikinis kūrybiškumas jiems naudojant MKT, kaip jis ugdomas, taikant MKT. Stebint siekta sužinoti, ką ir kaip mokiniai kuria, taikydami MKT, kaip įsitraukia į muzikinę kūrybą, kokios muzikinės kūrybos užduotys mokiniams pateikiamos, kaip vyksta vertinimo procesas, kokiomis MKT priemonėmis aprūpinti muzikos kabinetai ir kaip dažnai jos naudojamos muzikinio ugdymo procese.

Interviu su muzikos mokytojais ir muzikos pamokų stebėjimo rezultatai atskleidė, kad aukštesniųjų klasių mokinių muzikinis kūrybiškumas, naudojant MKT, atpažįstamas iš dalyvavimo muzikinės kūrybos procese pobūdžio ir sukurto muzikinio rezultato. Per muzikos pamokas mokiniai kuria originalias melodijas, ritminius ir / ar harmoninius pritarimus melodijai, muzikos kūrinio įžangą / pabaigą, aranžuoja žinomus muzikos kūrinius. Tačiau kūrybinės užduotys pateikiamos nesistemiškai, mokiniams nekeliami iššūkiai, neskatinama kūrybinė saviraiška kuriant muziką. Tik vienu atveju pastebėta į išbaigtą muzikinės kūrybos rezultatą orientuota veikla. Kūrybos rezultatų vertinimo kriterijai daugeliu atveju iš anksto nenustatomi, neakcentuojama originalumo, savitumo paieška.

Muzikinio kūrybiškumo ugdymo procesą muzikos mokytojai supranta kaip individualizuotą procesą, tačiau dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje (vidutiniškai 30 mokinių) kyla darbo organizavimo problemų. Kaip ir anketinės apklausos, interviu ir stebėjimo rezultatai atskleidė, kad muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, mokytojams kelia nemažai sunkumų. Dažniausiai nurodomi šie trukdžiai: mokytojų kompetencijos organizuoti muzikinę kūrybinę veiklą stoka (60 proc. muzikos mokytojų pripažįsta, kad nepakankamai išmano kūrybinės veiklos metodus), laiko kūrybinei veiklai trūkumas, mokytojų kompetencijos naudoti MKT stoka. Dažnu atveju mokytojai turi mažiau darbo su MKT ir / ar IKT patirties nei kai kurie mokiniai. Nors noro įgyti naujų žinių ir gebėjimų mokytojams netrūksta, tačiau stinga laiko MKT galimybėms pažinti, į

jas įsigilinti. Nurodomos ir problemos (kompiuterinės technikos ar programinės įrangos trūkumas, gedimai, kt.), kurių mokytojai patys nepajėgūs išspręsti.

Taigi atvejo atrankos duomenys atskleidė, kad daugeliu atvejų Lietuvos mokyklose tiek MKT naudojimas, tiek ir mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas MKT yra fragmentiški. Todėl, remiantis iš anksto nustatytais atvejo atrankos kriterijais (priedas Nr. 1), dėmesys kreiptas į kritinio, rezultatų reikšmingumo aspektu palankaus atvejo atranką. Pasirinktas atvejis iš kitų išsiskiria tuo, kad mokytojas kelia tikslą ugdyti mokinių muzikinį kūrybiškumą, muzikinės kūrybos, taikant MKT, veiklą organizuoja kiekvieną pamoką, kūrybos procesas kreipiamas į išbaigtą muzikinės kūrybos rezultatą, muzikinei kūrybinei veiklai klasėje įrengta būtina kompiuterinė technika ir įdiegta programinė įranga, pakankama mokytojo MKT valdymo kompetencija.

2.4. Atvejo kontekstas ir charakteristika

Atvejo kontekstas. Muzikos kūrimo veiklai Lietuvos mokyklose ilgą laiką dėmesio beveik neskirta. Labiausiai Lietuvos muzikinės kultūros tradicijas atitinkančia muzikine veikla pripažintas dainavimas, ypač chore, vokaliniam ansamblyje. Ir muzikos pamokose vyravo grupinio pobūdžio veikla: dainavimas, grojimas muzikos instrumentais, solfedžiavimas, ritmavimas, muzikos klausymas. Nors toks ugdymo pobūdis leido pasiekti gana aukštų muzikinio ugdymo rezultatų, jie buvo suprantami kaip klasės, grupės, choro pasiekimas. Muzikos pamokose, kur dalyvauja didelis mokinių skaičius (vidutiniškai apie 30) ir pateikiamos grupinės, į muzikos atlikimą nukreiptos užduotys, pavienių mokinių iniciatyvos, jų individuali, taip pat ir kūrybinė, veikla nebuvo tarp muzikinio ugdymo prioritetų (Jareckaitė, 2006; Balčytis, 2012). Teoriniu lygmeniu mažai dėmesio skiriama tam, kaip organizuoti ugdymo procesą, kad būtų sudarytos sąlygos kūrybinei saviraiškai.

Nors pastaraisiais dešimtmečiais vis daugiau kalbama apie mokinių kūrybiškumo ugdymą muzikine veikla, didelis mokinių skaičius

klasėje ir vis dar išliekanti dėmesio dominantė muzikos atlikimui, ugdymo kryptingumo vienu ar kitu aspektu stokojančios kompleksinio muzikinio ugdymo programos skatina ieškoti būdų, kaip mokant muzikos būtų galima ugdyti mokinių iniciatyvumą, kūrybiškumą, savarankiškumą. Laisvai pasirenkamo Kompiuterinės muzikos technologijų dalyko atsiradimas, kompiuterinės technikos ir programinės įrangos diegimas mokyklose sudarė sąlygas inicijuoti mokinių muzikinę kūrybinę veiklą, taikant MKT.

Muzikinės kūrybos, taikant MKT, dalykui Lietuvoje sukurta bendroji programa (Kompiuterinių muzikos technologijų bendroji programa mokiniams, besimokantiems pagal vidurinio ugdymo programą, 2007), parengta ir mokytojo knyga „Kompiuterinės muzikos technologijos“ (Žebrauskaitė-Šileikienė, Petrikis, 2014). Tačiau, kaip rodo atvejo atrankos tyrimo rezultatai, minėtu dokumentu ir metodine priemone tik iš dalies naudojamas. Muzikos mokytojams kyla problemų dėl kūrybinės veiklos planavimo, užduočių parinkimo skirtingų gebėjimų ir žinių turintiems mokiniams, kūrybinės veiklos vertinimo. Dažnu atveju muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, nėra kūrybiškas procesas.

Kompiuterinės muzikos technologijos – tai viena iš galimų pasirinkti meninio ugdymo programų, besimokantiejiems pagal vidurinio ugdymo bendrąsias programas (kitos – dailė, muzika, šokis, teatro, filmų kūrimas, fotografija, grafinis dizainas), kurią mokiniai renkasi trečiaisiais / ketvirtaisiais mokymosi gimnazijoje metais. Besimokydami 5–10 klasėse (arba progimnazijos 5–8 ir gimnazijos I–II) per savaitę mokiniai turi vieną muzikos pamoką, skirtą bendrojo muzikinio ugdymo tikslams. Tuo tarpu per paskutinius du mokymosi pagal vidurinio ugdymo bendrąsias programas metus tik dalis mokinių renkasi Kompiuterinės muzikos technologijų dalyką. Pasirinkusieji turi galimybę mokytis pagal bendrąjį (4 val. per dvejus mokslo metus, t. y. 1 val. per savaitę 4 semestrus) arba išplėstinį (6 valandos per dvejus mokslo metus, t. y. 2 semestrus po 1 val. ir 2 semestrus po 2 val. per savaitę) kursus. Kursai skiriasi ne apimtimi, bet pažinimo gyliu. Išplėstinį kursą pasirinkę mokiniai atlieka daugiau praktinių

kūrybinių darbų, turi galimybę geriau pažinti meninę kalbą ir jos taikymo būdus.

Kompiuterinių muzikos technologijų programos paskirtis – „pasitelkiant kompiuterines muzikos technologijas ugdyti mokinių muzikos suvokimo, kūrybos ir sklaidos gebėjimus, suteikiant mokiniams žinių apie garsinius fenomenus“ (Kompiuterinių muzikos technologijų bendroji programa mokiniams, besimokantiems pagal vidurinio ugdymo programą, 2007, p. 1). Pasirinkusiesiems šį dalyką atsiveria kūrybos ir technologijų pasaulis, sudaromos sąlygos kūrybinei veiklai: dalyką pasirenka nedidelis skaičius kūrybinei veiklai motyvuotų mokinių (vidutiniškai 6–8 mokiniai), pamokos vyksta MKT aprūpintuose kabinetuose, dalyką dėsto darbo su MKT patirties turintys pedagogas. Mokytojo užduotimi tampa taip organizuoti ugdymo procesą, kad kiekvienas mokinys galėtų įgyvendinti savo kūrybines idėjas, pasirinkti savitą kūrybos būdą ir priemones, sulaukti jam aktualios mokytojo pagalbos, būti įvertintas už daromą pažangą ir kūrybinius pasiekimus.

Kita vertus, nors programa siekiama plėtoti mokinių kūrybiškumo, individualios raiškos galimybes, tačiau joje mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymui dėmesio skiriama nepakankamai. Teigiama, kad įgyvendinant programą mokytojas „turėtų padėti mokiniams suvokti kompiuterinės muzikos technologijų prigimtį per praktišką meninės raiškos priemonių ir technikos pažinimą, pasiūlydamas mokiniams prieinamas ir meninę problemą padedančias spręsti raiškos priemones“ (Kompiuterinių muzikos technologijų bendroji programa mokiniams, besimokantiems pagal vidurinio ugdymo programą, 2007, p. 4). Dėmesio mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymui, jų kūrybinei veiklai trūksta ir aprašant mokinių pasiekimus, mokymo turinį, jo apimtį, veiklos sritis. Kaip rodo tyrimai (Rimkutė-Jankuvienė, 2014), dėstant šį dalyką kryptingumo trūksta ne tik muzikinio kūrybiškumo, bet ir bendrojo muzikinio ugdymo aspektu.

Siekiant išsiaiškinti, kaip ugdomas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinis kūrybiškumas, taikant MKT (mokytojo veiklos specifika planuojant bei organizuojant ugdymo procesą, mokinių muzikinio kūrybiškumo ir muzikinės kūrybos MKT proceso ypatumai), ir

remiantis šio atvejo tyrimo rezultatais sudaryti mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelį, tyrimui pasirinktas vienas kritinis, rezultatų reikšmingumo atžvilgiu palankus atvejis.

Atvejo charakteristika. Atvejo tyrimas atliktas su Lietuvos X miesto X gimnazijos III klasės 6-ių mokinių grupe ir jų muzikos mokytoju. Bendrojo kurso Kompiuterinės muzikos technologijos pamoka vyko vieną kartą per savaitę (45 min.).

Atvejo tyrimas su pasirinkta grupe pradėtas mokslo metų viduryje, sausio mėnesį. Nuo mokslo metų pradžios 4 mėnesius trukusiose (2013 metų rugsėjo – gruodžio mėn.) Kompiuterinės muzikos technologijų pamokose mokiniai buvo įgiję muzikinės programos *Magix Music Maker* naudojimo žinių ir valdymo įgūdžių, susipažinę ir kūryboje naudoję įvairias muzikos išraiškos priemones, kūrę nedidelės apimties kūrinius (telefono skambėjimo, žadintuvo, SMS garsus, skambučius į / iš pertraukos).

Mokinių grupės charakteristika. Atvejo tyrime dalyvavusių mokinių grupė – šeši III gimnazijos klasės mokiniai (2 merginos ir 4 vaikinai). Ši grupė nėra vienintelė, lankanti Kompiuterinės muzikos technologijų pamokas, ji pasirinkta dėl užsiėmimų laiko tinkamumo tyrimui atlikti. Grupėje dalyvaujančių mokinių amžius – 17–18 metų. Mokinių muzikinė patirtis skirtinga: 2 merginos (Ema ir Asta [mokinių vardai pakeisti]) ir 1 vaikinai (Domas) yra baigę muzikos mokyklą, kitų 3 vaikinių (Lukas, Tadas, Saulius) muzikinė patirtis įgyta tik lankant muzikos pamokas bendrojo ugdymo mokykloje. Skiriasi ir MKT naudojimo patirtis. Darbo su MKT patirties iki pradedant mokytis kompiuterinių muzikos technologijų turėjo tik 1 vaikinai (Saulius), kiti turėjo tik darbo su IKT patirties. Saulius jau dvejus metus savarankiškai kuria muziką, taikydamas MKT, turi kompiuterinės muzikos kūrybos programų valdymo žinių ir įgūdžių. Dėl turimos darbo su MKT ir muzikos kūrybos patirties šiam vaikinui leista lankyti ne visus užsiėmimus. Jis muziką kūrė namuose, į pamoką ateidavo prireikus muzikos pedagogo pagalbos arba vertinimo. Stebėjimo laikotarpiu Saulius pamokose dalyvavo 4 kartus. Mokytojo teigimu, jis su mokytoju konsultuojasi iš anksto sutartu

laiku bent kartą per savaitę. Tyrėjui dalyvaujant individualios konsultacijos nestebėtos.

Muzikos mokytojo charakteristika. Muzikos mokytojas ekspertas Simas (vardas pakeistas) turi daugiau nei 20 m. muzikos ir 14 m. Kompiuterinės muzikos technologijų dalyko dėstymo patirties, aktyviai dalyvauja tiek gimnazijos, tiek ir miesto bei Respublikos kultūriniuose renginiuose, savo patirtimi dalijasi su rajono ir Respublikos mokytojais (veda seminarus, konsultuoja, kaip kurti garso įrašus, ir pan.). Mokytojas yra miesto muzikos mokyklos mokinių orkestro vadovas, su šiuo kolektyvu dalyvaujantis miesto ir respublikiniuose koncertuose, dainų šventėse. Pedagogo iniciatyva mokykloje įkurta instrumentinės-vokalinės muzikos grupė, kurioje aukštesniųjų klasių mokiniai muzikuoja, koncertuoja mokyklos ir miesto renginiuose. Pažymėtina ir mokytojo kūrybinė veikla – Simas kuria originalią muziką, taikydamas MKT, kūrinių aranžuotes, fonogramas. Klasėje yra pedagogo darytų muzikos įrašų fonoteka. Įvairiapusę mokytojo veiklą liudija klasėje ant sienų eksponuojami diplomai, padėkos raštai už kūrybinę ir pedagoginę-organizacinę veiklą.

Klasės aplinkos charakteristika. Pasirinktoje mokykloje yra vienas muzikos kabinetas, sujungtas su gretimose patalpose esančia garso įrašų studija bei kompiuterių klase, skirta muzikos kompiuterinių technologijų dalyko procesui organizuoti. Mokytojo darbo vieta aprūpinta visomis jam reikalingomis kompiuterinės technikos ir programinės įrangos priemonėmis: stacionarus kompiuteris su išoriniais garso įrenginiais (garso kolonėlės, MIDI klaviatūra, projektorius), garso kūrimo ir redagavimo (*Magix Music Maker, Cubase*) ir natografijos (*Sibelius, Finale*) programomis, garso aparatūra (mikrofonai, kolonėlės, mikšeris su garso įrašymo funkcija). Mokinių darbui skirtos 5 kompiuterizuotos darbo vietos su MIDI klaviatūromis (kai pamokoje dalyvauja 6 mokiniai, vienam mokiniui leidžiama dirbti su mokytojo kompiuteriu arba atsineštu asmeniniu nešiojamuoju kompiuteriu). Kompiuteriuose įdiegtos *Magix Music Maker, Sibelius* programos. Klasėje mokiniai gali naudotis akustiniais muzikos (pianinas, būgnų komplektas, ksilofonai, metalofonai, įvairūs

ritminiai instrumentai) ir elektroniniais muzikos instrumentais (klavišiniai, gitaros), garso aparatūra (mikrofonai, garso stiprintuvai, kolonėlės, mikšeriai).

2.5. Atvejo tyrimo metodika

Aprašomojo pobūdžio (angl. *descriptive studies*) – atvejo, etnografinio, veiklos – tyrimų pagrindinis bruožas – jais siekiama gauti informacijos (faktų, nuomonių) apie realią tiriamu laiku vykstančio kokio nors reiškinio būklę (Verma, Malik, 1999). Disertacinio darbo atvejo tyrimui pasirinkti šie kokybinio tyrimo metodai: giluminis interviu su muzikos mokytoju ir jo vedamų vienos grupės muzikos pamokų stebėjimas, aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ir jo rezultatų analizė. Atvejo tyrimo trukmė – šeši mėnesiai.

↪ Giluminio interviu su muzikos mokytoju tikslas – nustatyti mokytojo veiklos ypatumus ugdant mokinių muzikinį kūrybiškumą, pasitelkus MKT.

Interviu metodas padeda priartėti prie žmonių suvokimo, paaiškinti realias situacijas, suvokti informantų patirtį, jų nuomosės tiriamu klausimu (Rupšienė, 2007). Anot R. Tidikio (2003), kokybinių duomenų analizė padeda atskleisti, kaip veikia tiriamas reiškinys, o jo veikimo priežastys paaiškėja interpretuojant gautus duomenis. Metodologinėje literatūroje skiriami įvairūs interviu tipai. L. Rupšienės (2007) teigimu, atsižvelgiant į interviu pokalbio sandarą skiriami keli interviu tipai: formalizuoti (struktūruoti), neformalizuoti (nestruktūruoti, giluminiai) arba iš dalies struktūruoti. Pasirinktas giluminio interviu tipas – nestruktūruotas pokalbis, kai tyrėjas turi tik bendrą pokalbio planą (Girdzijauskienė, 2006), iš anksto neapibrėžtais, tiksliai neformuluotais klausimais siekia iš respondentų gauti išsamios informacijos (Gay, Mills, Airasian, 2006). Pagrindinė giluminio interviu ypatybė – „kuo mažesnis struktūruotumas ir didžiausia informanto laisvė reikšti subjektyvius jausmus ir nuomosės. Interviuotojas nesinaudoja iš anksto parengtais klausimais, neprivalo laikytis jų uždavimo tvarkos. Nesmarkiai nukreipdamas

pokalbį reikiama linkme, interviuotojas skatina informantą rodyti savo patirtį, išskirti, informanto nuomone, svarbiausius dalykus, juos apibūdinti, teikti savo vertinimus, nuomonę, požiūrius į nagrinėjamą reiškinį atžvilgiu“ (Kuznecovienė, 2008, p. 93). Vykdydamas giluminį interviu, kitaip nei struktūruotą, tyrėjas gali gauti daugiau naudingos informacijos, atsiveria galimybė nuodugniai išklausinėti informantą, kruopščiai ištirti problemą pasitikslinant, ką norima pasakyti. Tai padidina galimybę išgirsti daugiau naudingos informacijos (Boyce, Neale, 2006; Frechtling, Sharp, remiantis: Rupšienė, 2007). Giluminio interviu pasirinkimą lėmė siekis gauti detalios informacijos apie mokytojo veiklą planuojant ir organizuojant mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymą, taikant MKT.

Mokslininkų teigimu (Seidman, 2006; Girdzijauskienė, 2006), vieno giluminio interviu tyrimui nepakanka. Tarp pakartotinių giluminių interviu su tuo pačiu asmeniu turėtų būti daroma pertrauka (mažiausiai trys dienos). Pasak I. Seidmano (2006), per pirmąjį interviu išsiaiškinama respondento gyvenimo ir profesinės patirtis. Per antrąjį interviu pašnekovas detalai apibūdina savo patirtį konkretaus tyrimo kontekste. Trečiojo pokalbio metu reflektuojama apie tos patirties prasmę. Remiantis I. Seidmano (2006) rekomendacijomis, giluminis interviu vykdytas kelis kartus: tyrimo pradžioje (2014 m. sausio mėn.) ir pabaigoje (2014 m. birželio mėn.). Pirmojo interviu metu informanto prašyta papasakoti apie savo patirtį ugdant aukštesniųjų klasių mokinių muzikinį kūrybiškumą, pasitelkus MKT. Kadangi atvejo tyrimo informantas pasirinktas taikant kriterinę atranką, per pirmą susitikimą jau nereikėjo aiškintis jo gyvenimo patirties, konteksto (tai aptarta atvejo atrankos metu vykdytame mokytojų interviu). Pokalbio metu tyrėjas pateikė tik keletą papildomų klausimų (prašyta patikslinti, apie kokį mokinių kalbama, kiek laiko jis lanko mokytojo vedamas pamokas, kokios patirties turėjo anksčiau, kaip mokytojas vertina mokinių muzikinę kūrybą, kokia kita veikla užsiima ir kt.). Giluminio interviu trukmė gali būti nuo 1–1,5 val. ir daugiau. Šio pokalbio trukmė – 1,5 val. Transkribavęs pirmojo interviu garso įrašą ir atlikęs pirminę jo duomenų analizę, tyrėjas pasiruošė antrajam pokalbiui. Tarp pirmo ir

antro giluminio interviu stebėtos ir to paties mokytojo vedamos pamokos, prieš ir po pamokų mokytojas kalbintas pateikiant stebint kilusius klausimus.

Antrasis giluminis interviu vykdytas beveik po 6 mėnesių tikintis, kad mokslo metų pabaigoje, kai mokiniai pateikė per visą laikotarpį sukurtus muzikos kūrinius, mokytojo refleksija į visą muzikinės kūrybos pamokų ciklą bus išsamesnė. Antrajam interviu buvo numatyti keli papildomi klausimai. Metodologinėje literatūroje (Boyce, Neale, 2006; Bitinas, ir kt., 2008) nurodoma, kad iš anksto numatyti keli giluminio interviu klausimai jį labiau susistemina, interviu būna išsamesnis. Siekta sužinoti: mokytojo pasiruošimo muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesui ypatumus, kokių tikslų siekiama pateikiant muzikinės kūrybos užduotis, kaip planuojamas muzikinio kūrybiškumo ugdymo procesas, mokytojo nuomonę apie mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo metu kilusias problemas ir jų sprendimo būdus, kaip mokytojas vertina mokinių muzikinę kūrybą. Antrasis interviu su mokytoju vyko 2 valandas.

Tyrimo duomenis sudarė interviu įrašų transkripcijos, kurios analizuotos taikant turinio analizės metodą, t. y. buvo skaitomi informanto atsakymai ir išskiriami prasminiai vienetai, kuriuos atskleidžia frazės, su tiriamu fenomenu susiję žodžiai bei, remiantis išskirtais esminiais žodžiais ar frazėmis, skiriamos kategorijos – teiginiai, apimantys grupę subkategorijų, kurias sieja bendras turinys, teksto prasmė (Bitinas ir kt., 2008). Laikantis šio principo, išskirtos šios kategorijos: muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslo ir jam pasiekti keliamų uždavinių dermė, kūrybiškas ugdymo turinio planavimas, individualizuoto ugdymo organizavimas, mokymo metodų pasirinkimas, vertinimas / įsivertinimas, mokytojo dalykinė ir didaktinė kompetencijos, kūrybiškumui palanki fizinė ir psichologinė aplinka.

Giluminiai interviu atlikti iš anksto susitarus su mokytoju, jam patogiu metu, jo darbo vietoje. Pokalbiai įrašyti į diktofoną (prieš įrašant gautas mokytojo sutikimas). Aprašant tyrimo rezultatus cituojamos autentiškos muzikos mokytojo mintys, o prie cituojamo teksto nurodytas informanto vardas – Simas.

↪ Vienos grupės muzikos pamokų stebėjimo tikslas – aptarti mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, organizavimo specifiką.

Mokslinis stebėjimas – „tai kryptingai organizuotas aplinkos daiktų ir reiškinių suvokimas“ (Kardelis, 2002, p. 134). B. Bitino (2006) teigimu, stebint diagnozuojamas dar nenagrinėtomis savybėmis pasižymintis ugdymo procesas, surenkama reali informacija apie ugdytinius. Stebėjimas tikslingas, nes interviu metu, anot E. Sakadolskienės ir A. Girdzijauskos (Rankraštis, p. 8), „žmonės dažnai nedaro to, ką jie sako, kad jie daro, nes nuostatos ir elgesys ne visuomet sutampa“. Remiantis minėtų autorių rekomendacijomis, surinkus duomenis įvairiomis kokybinėmis apklausomis (šiuo atveju giluminiu interviu su mokytoju) svarbu informaciją papildyti stebėjimo rezultatais. Anot R. Tidikio (2003), stebėjimas suteikia galimybę atskleisti reiškinius, procesus, elgesį, vykstančius natūralioje aplinkoje. Todėl stebint reiškinių vyksmas nekeistas, jiems nedaryta įtaka. Stengtasi reiškinį matyti tokį, koks jis yra iš tikrųjų. Laikytasi rekomendacijų, kad stebėti reikėtų daugiau nei vieną kartą (Rupšienė, 2007). Stebėta po vieną pasirinktos grupės kompiuterinių muzikos technologijų pamoką per savaitę sausio – birželio mėnesiais (iš viso 20 pamokų).

Siekiant susidaryti vaizdą apie Kompiuterinės muzikos technologijų pamokų ciklo (semestro) visumą stebėjimas vykdytas 6 mėnesius. Dėmesys kreiptas ne tik į tai, kaip mokytojas organizuoja muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesą vienoje ar keliuose pamokose, bet ir į tai, kaip išdėstomas ugdymo turinys, kokių nuoseklumu pateikiamos užduotys, ar ir kaip įvairuoja taikomi mokymo, pagalbos mokiniams, aplinkos kūrimo metodai. Be to, siekta sužinoti, kaip vyksta mokinių muzikinės kūrybos procesas nuo pirminės idėjos iškėlimo iki išbaigto muzikos kūrinio sukūrimo, kaip mokiniams pavyksta įsisavinti teikiamas žinias ir mokymo medžiagą, kokių problemų kyla skirtinguose muzikos kūrimo etapuose, kaip jie jas sprendžia.

Tyrėjo dalyvavimas. Metodologinėje literatūroje skiriami aktyvaus ir pasyvaus tyrėjo dalyvavimo tipai (Bitinas, 2006).

Siekdamas išlikti objektyvus, tyrėjas (disertacinio tyrimo autorė) ugdymo procesą stebėjo iš šalies (pasyvus stebėjimas). Toks stebėjimas leidžia tyrėjui atskleisti ugdymo proceso dalyvių sąveikos įvairovę, susidaryti visapusišką vaizdą apie tiriamą problemą (Rupšienė, 2007), atsakingiau tvarkyti stebėjimo protokolą, išvengiama emocinio ryšio su stebimąja aplinka, pateikiamos objektyvios išvados.

Stebėtojo dalyvavimas ugdymo procese gali daryti neigiamą įtaką duomenų patikimumui, trikdoma natūrali proceso eiga (Bitinas, 2006). Prieš atliekant stebėjimą disertacinio tyrimo autorė mokytoją ir mokinius supažindino su tyrimo tikslais, apibūdino stebėjimo metodą, tyrimo dalyvių prašė ugdymo procese į stebėtoją nekreipti dėmesio. Stebint laikytasi šių principų: įkyrumo / neįkyrumo (siekti stebėti iš mažai pastebimos vietos); natūralumo / dirbtinumo (stebėjimas buvo natūralus, prašyta, kad ugdymo proceso eiga būtų įprasta ugdytojui ir ugdytiniais); tiesioginis / netiesioginis (stebėta tiesiogiai, t. y. realiame ugdymo procese).

Stebėjimo ir duomenų analizės tipas. Metodologinėje literatūroje aptariamasi įvairios stebėjimo rūšys: įtrauktasis (stebima dalyvaujant procese), atvirasis stebėjimas ir stebėjimas inkognito, standartizuotas ir nestandartizuotas, lauko ir laboratorinis, sistemingas ir nesistemingas (Tidikis, 2003), neformalusis ir formalusis (Bitinas, ir kt., 2008). Disertacinio tyrimo stebėjimas priskirtinas neformaliajam tipui, kai tyrėjui dalyvaujant per pamokas pildytas nestruktūruotas stebėjimo aprašas. Detalaus aprašymo būdu nešiojamajame kompiuteryje paruoštame tuščiame dokumente fiksuota viskas, kas vyko per pamoką: mokytojo ir mokinių veikla, pokalbiai, elgesys, fizinė aplinka ir kt. Po kiekvienos stebėtos pamokos aprašymas papildytas, iššifruojant stebėjimo metu tik santrumpomis užfiksuotus ugdymo proceso momentus.

Detalaus aprašymo pasirinkimą lėmė mokslininkų (Geertz, 2005; Sakadolskienė, Girzijauskas, Rankraštis) rekomendacijos, kad stebint bet kurį objektą, derėtų savo pastebėjimus užrašyti taip išsamiai, kad būtų galima grįžti prie to paties teksto ir jame vis atrasti kažką naujo. Tuo tarpu fiksuojant struktūruotuose protokoluose, stebėjimo metu

sisteminant gaunamą informaciją sunku objektą pamatyti, o vėliau interpretuoti rezultatus objektą siejant su visu kontekstu. Detalus aprašymas „interpretuojamasis, jo interpretavimo objektas – socialinio diskurso srautas; interpretuojant siekiama išgelbėti šio diskurso „ištaras“ nuo jas tykančios žūties ir užfiksuoti jas terminais, prie kurių būtų galima vis iš naujo sugrįžti“ (Geertz, 2005, p. 22).

Stebėtų pamokų aprašai analizuoti taikant kokybinę turinio analizę. Skaitant stebėtų pamokų aprašus ieškota prasminių teiginių, išskirtos jų subkategorijos. Pastarosios sujungtos į muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, organizavimą apibūdinančias kategorijas: individualizuoto ugdymo organizavimas, kūrybinių mokymo metodų ir ideografinio vertinimo dominantė, pakankama ugdymo tikslams pasiekti mokytojo dalykinė ir didaktinė kompetencijos, kūrybiškumui palanki fizinė ir psichologinė aplinka. Šios kategorijos analogiškos išskirtoms interviu su pedagogu duomenų analizės metu. Tai, kas pastebėta, patvirtina kalbantis su mokytoju gautą informaciją. Stebėjimas padėjo surinkti daugiau ir išsamesnės informacijos, kaip konkrečiu atveju, atsižvelgdamas į kiekvieno mokinio žinias bei gebėjimus, mokytojas koreguoja mokymo turinį, aptaria mokinių muzikinės kūrybos rezultata, į vertinimą įtraukia mokinius, padeda spręsti muzikinės kūrybos ar / ir MKT taikymo problemas.

Stebėjimo ir giluminio interviu duomenys apibendrinti ir pateikti 3.1. bei 3.2 poskyriuose. Tyrimo rezultatų dalyje pateiktos stebėtų pamokų aprašų teksto ištraukos su stebėtos pamokos skaičiaus ir trumpinimo nuoroda (P-1–P-20).

↪ Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ir jo rezultatų analizės tikslas – atskleisti mokinių muzikinio kūrybiškumo ir jų muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ypatumus. Tyrimas vykdytas dviem kryptimis:

1. Mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, rezultatų analizė (tyrėjo vertinimas) padėjo atskleisti mokinių muzikinio kūrybiškumo ypatumus.

2. Mokinių muzikinės kūrybos proceso, taikant MKT, aprašo analizė padėjo išskirti mokinių muzikinės kūrybos proceso ypatumus.

Mokinių muzikinės kūrybos rezultatų analizei atlikti tyrime dalyvavusių mokinių prašyta pateikti po vieną muzikos kūrinių, atitinkantį šiuos reikalavimus: sukurtas, kol vyko tyrimas; turi pavadinimą; yra išbaigtas. Tyrimui pasirinkti skirtingo stiliaus, formos muzikos kūriniai. Kūrinio tinkamumą analizei patvirtino mokytojas, atsižvelgta į jo rekomendacijas.

Muzikinės kūrybos darbų vertinimo kriterijai pasirinkti atsižvelgiant į kūrybiškumą ir muzikinį kūrybiškumą tyrinėjusių autorių (Girdzijauskienė, 2004; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006; Kaufman, ir kt., 2008; Leong et al., 2012) išskirtus kūrybos produkto vertinimo kriterijus bei muzikologų (Šileika, 2002; Ambrazas, 2010) taikomus muzikos kūrinių analizės kriterijus. Iš dažniausiai mokslinėje literatūroje įvardijamų kūrybos rezultato vertinimo kriterijų (sklandumas, originalumas, detalumas, lankstumas), kaip labiausiai atitinkantys aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos specifiką, pasirinkti du – originalumas (kompozicija savita, parinktos neįprastos muzikos išraiškos priemonės) ir detalumas (kūrinys išbaigtas, muzikos išraiškos priemonės panaudotos tikslingai). Sklandumo ir lankstumo kriterijai, apibūdinantys asmens gebėjimą per tam tikrą laiką iškelti nemažai įvairių idėjų, aptariant mokinių muzikinį kūrybiškumą netaikyti. Kaip svarus muzikinės kūrybos vertinimo kriterijus pasirinktas muzikos kūrinio integralumas.

Atsižvelgiant į muzikos kūrinių analizės rekomendacijas, kiekvienam iš kriterijų (originalumas, detalumas, integralumas) priskirti trys jų raiškos muzikos kūrinyje požymiai: kūrinio idėja, panaudotos muzikos išraiškos priemonės, muzikos kūrinio forma. Remiantis muzikos kūrinių analizės metodikomis (Ambrazas, 2010; Šileika, 2002), muzikinio kūrybiškumo vertinimo rekomendacijomis (Leong, Burnard ir kt., 2012) išskirti ir aptartų kriterijų raiškos požymiai (2.2 lentelė).

Originalumo vertinimas grindžiamas šiais rodikliais: idėjos originalumas (kūrinio idėja įdomi, savita), muzikos išraiškos

priemonių neįprastumas (kūrinio idėjai perteikti panaudotos netradicinės išraiškos priemonės), kūrinio formos savitumas (parinkta savita muzikos kūrinio forma). Vertinant originalumą kūrinio idėja suprantama ne tik kaip nauja muzikinė medžiaga, bet ir kaip žinomo kūrinio perdirbimas (aranžavimas).

Detalumo kriterijus siejamas su muzikos elementų įvairove, jų pateikimo aiškumu, išbaigtumu. Analizuojant muzikos kūrinį dėmesys kreiptas į: idėjos aiškumą (kūrinio idėja aiškiai išreikšta), muzikos išraiškos priemonių tikslingumą (išmaniai naudojamos išraiškos priemonės, jos parinktos apgalvotai ir prasmingai), kūrinio išbaigtumą (aiški kūrinio architektonika, išbaigtos jos sudedamosios dalys).

Integralumas – tai keleto elementų jungimas į vieną visumą. Muzikos kūrinio visumą atskleidžia visų jo sudedamųjų dalių susietumas tarpusavyje (muzikinė sintaksė). Analizuojant kūrinį vertinta: kūrinio idėjos perteikimo logiškumas (kūrinio idėja plėtojama kuriant kūrinio loginę ir emocinę prasmes), muzikos išraiškos priemonių naudojimo tikslingumas ir suderinamumas (išraiškos priemonės tikslingai panaudotos ir dera tarpusavyje), kūrinio dalių suderinamumas (kūrinio dalys sudaro darnią visumą, logiška jos komponentų sąveika).

2.2 lentelė. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos rezultato, taikant MKT, vertinimo kriterijai

Kriterijai	Jų raiškos rodikliai
ORIGINALUMAS	Idėjos originalumas. Kūrinio idėja įdomi, savita
	Muzikos išraiškos priemonių neįprastumas. Kūrinio idėjai perteikti panaudotos netradicinės išraiškos priemonės
	Kūrinio formos savitumas. Parinka savita muzikos kūrinio forma
DETALUMAS	Idėjos aiškumas. Kūrinio idėja aiškiai išreikšta
	Muzikos išraiškos priemonių tikslingumas. Išmaniai naudojamos išraiškos priemonės, jos parinktos

INTEGRALUMAS	apgalvotai, prasmingai
	Kūrinio išbaigtumas. Aiški kūrinio architektonika, išbaigtos jos sudedamosios dalys
	Idėjos perteikimo logiškumas. Kūrinio idėja plėtojama kuriant kūrinio loginę ir emocinę prasmę
	Muzikos išraiškos priemonių naudojimo tikslingumas ir suderinamumas. Muzikos išraiškos priemonės tikslingai panaudotos ir dera tarpusavyje
	Kūrinio dalių suderinamumas. Kūrinio dalys sudaro darnią visumą, logiška jos komponentų sąveika

Siekiant nustatyti metodikos tinkamumą, atliktas jos ekspertinis vertinimas. Vertinti metodikos tinkamumą pakviesti: muzikologas, muzikos kūrinių analizės ekspertas (Klaipėdos universiteto profesorius, kompozitorius, muzikologas), kompozitorius, muzikinės kūrybos, taikant MKT, ekspertas (kompozitorius, Vilniaus Šiuolaikinės mokyklos centro mokytojas ekspertas), pedagogas, Kompiuterinės muzikos technologijų dalyko ugdymo turinio ir brandos egzamino programos sudarytojas (Ugdymo plėtotės centro metodininkas). Atsižvelgus į ekspertų siūlymus pirmasis metodikos variantas koreguotas ir, pateikus pakartotinai aprobuoti, įvertintas kaip validus. Siekiant užtikrinti muzikinės kūrybos analizės patikimumą, muzikos kūrinių analizės rezultatai pateikti muzikologui, kūrinių analizės specialistui, atvejo tyrime dalyvavusiam muzikos mokytojui ir kūrinių autoriams. Jie muzikinės kūrybos rezultatų analizės rezultatus įvertino kaip patikimus.

Kiekvienas kūrinys klausytas ir analizuotas atskirai, nesiejant su kitų mokinių darbais. Kokybinė muzikos kūrinio analizė atlikta remiantis 2.2 lentelėje pateiktais kriterijais. Kiekvienas kūrinys detalai aprašytas, o kūrinio analizės aprašą sudaro šios dalys: 1) bendra informacija apie kūrinį ir jo autorių; 2) muzikos kūrinio analizė pagal išskirtus kriterijus (originalumas, detalumas, integralumas).

Mokinių muzikinės kūrybos proceso aprašų analizė padėjo atskleisti muzikinės kūrybos proceso nuo pirminės idėjos iškėlimo iki išbaigto rezultato pateikimo ypatumus. Manoma,

kad geriausiai nusakyti kūrybos procesą gali pats kūrėjas. Mokinių prašyta aprašyti muzikinės kūrybos, taikant MKT, procesą, pateikti informacijos apie savo muzikinę patirtį, nurodyti elektroninio pašto adresą (jei tyrėjui prireiktų patikslinti informaciją).

Aprašai pildyti per laisvą pamoką (45 min.), paliekant tiriamiesiems laiko prisiminti, apsvarstyti ir užrašyti teikiamą informaciją. Aprašuose pateiktų duomenų analizė vykdyta kartu su kiekvieno mokinio muzikos kūrinio analize. Kiekvieno mokinio aprašai skaityti keletą kartų, ieškota prasminių teiginių, apibūdinančių muzikinės kūrybos procesą. Pastebėta, kad mokinių kūrybai būdingas panašus nuoseklumas. Visi mokiniai teigia, kad kūrinys „gimsta iš idėjos“, kurti pradedama nuo sumanymo formulavimo. Taigi ir pirmoji kūrybos proceso stadija įvardyta kaip kūrybinės idėjos iškėlimas. Be to, tiriamieji mini svarstymų, kaip turėtų skambėti kūrinys, eksperimentavimo muzikos kalbos išraiškos priemonėmis momentus – tai kūrybinio sprendimo brandinimo etapas. Daug dėmesio skirta bandymų panaudoti skirtingas muzikos išraiškos priemones, taikyti kūrybos technikas, kūrinio tobulinimo, koregavimo aprašymui. Tai trečiasis kūrybos proceso etapas – kūrybinės idėjos įgyvendinimas. Aiškiai išskirtas ir kūrybos rezultato vertinimo bei koregavimo etapas. Tai nusakyta teiginiais: „taip sukūriau ir man gražu“, „toks ir gavosi, manau, kad pavyko“, „paskutinį kartą pasiklausiau ir radau, ką dar pataisyti“, „nieko netaisiau, geriau pavyks kitame kūrinyje“.

Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ir jo rezultatų analizė pateikta 3.3 poskyryje.

2.6. Tyrimo etika

Parentkant empirinio tyrimo metodus, rengiant tyrimo instrumentus, vykdant tyrimą ir analizuojant rezultatus laikytasi šių etikos principų: etinio, geranoriškumo ir pagarbos asmens orumui, teisinio, teisės gauti tikslią informaciją, neapsaugotų tiriamųjų grupių saugumo (Kardelis, 2002, Žydzūnaitė, 2011).

Etinį principą sudarė tyrėjo sąžiningumas cituojant mokslinę literatūrą, rengiant tyrimo instrumentus, interpretuojant ir apibendrinant gautus duomenis. Disertacijoje pateikiami tikrovę atitinkantys duomenys.

Geranoriškumo ir pagarbos asmens orumui principas užtikrintas pagarbiai pateiktais klausimyno (mokytojų apklausa atvejo atrankos metu) teiginiais, interviu su mokytojais klausimais. Tyrimo dalyviai informuoti, kad dalyvavimas tyrime nedarys įtakos jų darbiniam statusui, nesudarys papildomų išlaidų ir nesukels jokios kitos rizikos. Pagarba asmenims išlaikyta neviešinant duomenų apie konkrečius tyrimuose dalyvavusius asmenis, mokyklų, kuriose atlikti tyrimai, pavadinimų.

Teisinis principas. Tiriamiesiems (mokytojams ir mokiniams) pristatyta, kodėl jie pasirinkti tyrimui. Siekiant išlaikyti tiriamųjų privatumą, atvejo atrankos metu vykdytoje anketinėje apklausoje pateikiant sociodemografinėje klausimų grupėje esančius specifinius klausimus (lytis, mokyklą, kurioje dirbama, ir pan.) paaiškinta, kokiais tikslais bus panaudota informacija. Vykdam pamokų stebėjimą, mokytojų interviu kiekvieną tyrimo dalyvį apibūdinanti informacija užkoduota (nurodyta skaičiais ir raidėmis), garantuotas anonimiškumas ir duomenų konfidencialumas. Atvejo atrankos tyrimui atlikti sukurta anoniminio tipo anketa, kurioje respondento neprašyta atskleisti savo vardo ar pavardės, paprašyta mokyklų vadovų sutikimo vykdyti tyrimą jų vadovaujamoje įstaigoje (priedas Nr. 3), gautas oficialus sutikimo raštas. Dėl anketos platinimo būdo (muzikos mokytojai tyrime kviešti dalyvauti elektroniniu būdu, iš mokyklos vadovų gavus muzikos pedagogų kontaktinius duomenis ir su kiekvienu mokytoju susisiekus atskirai) mokytojų vardai ir pavardės tyrėjui žinomi. Ši informacija disertacijoje ar kituose su tyrimu susijusiuose šaltiniuose neviešinama. Atvejo tyrimui atlikti prašyta leidimo (priedas Nr. 2) dėl tyrimo atlikimo pasirinktoje įstaigoje ir tyrimo duomenų paskelbimo disertacijoje. Gauti tyrimo duomenys išsaugoti tyrėjos kompiuteryje esančiose kompiuterinėse bylose, kurios turi specialius kodus ir yra prieinamos tik šio darbo autorei.

Teisės gauti tikslią informaciją principas įgyvendintas iki kiekvieno tyrimo metodo (klausimyno, interviu su mokytojais, pamokų stebėjimo) vykdymo pradžios tiriamiesiems paaiškinus tyrimo tikslą ir duomenų rinkimo būdą. Tyrimo tikslai įvardyti nevarojant tyrimo objektą identifikuojančių sąvokų, stengiantis išvengti tiesioginės įtakos tiriamųjų atsakymams. Tyrėja atsakė į tiriamiesiems rūpimus, su atliekamu tyrimu susijusius, klausimus.

Neapsaugotų tiriamųjų grupių saugumo principas. Tyrime dalyvavo specifinė tiriamųjų grupė, t. y. 18 metų neturintys mokiniai. Darbo autorė apie mokinių dalyvavimą tyrime informavo įstaigos vadovą (gautas jo raštiškas sutikimas) ir tarėsi su vaikų tėvais / globėjais, mokytojais. Prašyta jų leidimo tyrimui atlikti. Mokiniams buvo paaiškinti tyrimo tikslai, garantuotas dalyvavimo savanoriškumas, anonimiškumas, prašoma jų sutikimo dalyvauti tyrime. Tokių atvejų, kad tiriamų mokinių tėvai ar mokytojai nepritartų nebuvo, tačiau palikta galimybė pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu.

3. TYRIMO REZULTATAI

Tyrimo rezultatai aprašomi dviejuose poskyriuose: 3.1 poskyryje aptariama pasirinkto atvejo mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, planavimo ir organizavimo specifika (giluminio interviu su muzikos mokytoju ir pamokų stebėjimo rezultatai); 3.2 poskyryje aprašomi aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo bei jų muzikinės kūrybos, taikant MKT, proceso ypatumai (mokinių muzikinės kūrybos proceso ir jo rezultatų analizė).

3.1. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, planavimo ir organizavimo specifika

Tiriamo aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejo rezultatų analizė atskleidė, kad muzikinio kūrybiškumo ugdymas yra kryptinga, tikslinga ir nuosekli mokytojo ir mokinių veikla, kurios svarbiausi bruožai yra: muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslo ir jam pasiekti keliamų uždavinių dermė, kūrybiškas ugdymo turinio planavimas, individualizuoto ugdymo proceso organizavimas, kūrybinių mokymo metodų ir idiografinio vertinimo dominantė, palanki fizinė ir psichologinė aplinka, mokytojo dalykinė ir didaktinė kompetencijos.

Muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslo ir jam pasiekti keliamų uždavinių dermė. Skirtingai nei dauguma atvejo atrankos tyrimo metu apklaustų pedagogų, pasirinkto atvejo tyrime dalyvavęs muzikos mokytojas Simas muzikinį kūrybiškumą įvardija kaip svarbiausią muzikinės kūrybinės veiklos siekį. Simas ne tik nurodo muzikinio ugdymo tikslą – ugdyti mokinių muzikinį kūrybiškumą, bet ir kelia šiam tikslui pasiekti adekvačius ugdymo uždavinius: suteikti muzikinei kūrybai būtinų muzikinių ir MKT taikymo žinių, lavinti muzikinės kūrybos gebėjimus, formuoti teigiamą mokinių nuostatą į kūrybinę veiklą.

Muzikinei kūrybai būtinų muzikinių ir MKT taikymo žinių teikimas. Mokytojo teigimu, muzikinė kūryba yra veikla, kuria užsiimti gali tik išmanantieji muzikos meno specifika. Todėl per muzikos pamokas mokiniams būtina suteikti muzikinei kūrybai svarbių muzikinių žinių.

Juk muzika – labai sudėtingas dalykas. Man atrodo, kad nemokantis piešti vis tiek gali ką nors piešti. O kuriant muziką reikia žinoti ne tik, kokia muzika patinka, tačiau kaip ir iš kokių muzikinių darinių ją sukurti, kas tą muziką sudaro (Simas).

Jeigu mokinys nežino muzikos teorijos, harmonijos, tai reikia stebuklo, kad jis galėtų kurti muziką, pagrįstą harmonija ir teorija (Simas).

Per pamokas mokiniai supažindinami su elementariąja muzikos teorija, t. y. mokoma pažinti muzikos išraiškos priemonės: faktūra, melodija, dermė, ritmas, tempas, dinamika, harmonija, polifonija, instrumentuotės būdai ir kt. Kai kurios muzikos išraiškos priemonės (pavyzdžiui, tempas, dinamika, dermė) pristatomos jų pažinimui neskiriant didesnio dėmesio, akcentuojama tik jų įtaka kūrinio visumai. Daugiau dėmesio skiriama kūrinio faktūros, ritmo, harmonijos ir formos specifikai pažinti bei įgytoms žinioms pritaikyti kuriant muziką. Tai, mokytojo Simo teigimu, svarbiausios muzikos išraiškos priemonės, be kurių neapsieinama mokant muzikinės kūrybos. Pavyzdžiui, kuriant muziką, taikant MKT, dažniausiai pasirenkama daugiabalsė muzikos kūrinio faktūra, todėl mokoma, kaip išdėstyti muzikinę medžiagą, kaip ir kokiais principais remiantis išdėstyti instrumentų partijas (*jie turi žinoti, kad melodija visuomet bus pagrindinė ir rašoma partitūros viršuje, o boso linija ir mušamieji sudaro kūrinio atraminę pagrindą* [Simas]). Supažindinama ir su ritmo organizavimo dėsningumais: natų ritmine verte, jų jungimo į ritminius darinius būdais, melodijos ir ritmikos derinimu atitinkamai kūrinio stiliui, tematikai, žanrui. Demonstruojama, kaip įgytas žinias tinkamai pritaikyti, mokiniams pateikiamos konkrečios užduotys.

Aš pats pirmą paaiškinu, sėdu prie būgnų, supažindinu, pademonstruoju, kas svarbiausia grojant būgnais, bet po to ir jie patys sėda prie jų. Išbandę gyvai, jie jau gali ir kompiuterinėje programoje dirbti: renkasi instrumentus, dėlioja ritmines vertes, o aš po truputiuką „dedu“ į jų

galvą sąvokas, kad mokiniai suprastų, koks šitas būgnas, koks kitas būgnas, pagal atlikimo funkcijas (Simas).

Tinkamai naudojant muzikos išraiškos priemones sukuriamą muzikos kūrinių formą, kuri įprasmina kompozitoriaus sumanymą ir išreiškia muzikos kūrinių turinį (Ambrazas, 2010). Kiekviena kūrinių dalis kūrinyje turi savo paskirtį, todėl nenuostabu, kad Simas stengiasi supažindinti mokinius su muzikos kūrinių formų įvairove: nuo minimalistinių (pavyzdžiui, žadintuvo skambučio, SMS signalo) iki nedidelės apimties kelių dalių formos kūrinių (pavyzdžiui, siūloma kurti kūrinius, kur yra įžanga, pagrindinė dalis ir pabaiga). Mokytojas pabrėžia, kad net ir nedidelės apimties kūrinyje turi būti įžanga, muzikinės idėjos pristatymas (galimas ir jos plėtojimas) ir pabaiga (*Čia kaip su kalba. Sakau mokiniams, kad muzikos kūrinyje, kaip ir kalboje, reikia pristatyti kontekstą, tuomet pateikti pagrindinę mintį ir apibendrinti ją užbaigiant. O kartais, jei reikia, palikite šauktuką ar klaustuką, jei toks jūsų užmanymas [Simas]).*

Kūrinių formai kurti ar paskiroms dalims plėtoti svarbi kūrinių harmonija. Mokiniai supažindinami su klasikine harmonija: mažoro ir minoro tonacinei sistemai būdingomis pagrindinėmis funkcijomis – tonika, subdominante, dominante. Akcentuojama šių funkcijų paskirtis. Pavyzdžiui, tonika perteikia ramybės ar stabilumo būseną, ja kūrinyje dažniausiai prasideda ir pasibaigia. Tuo tarpu dominante suteikia skambėjimui įtampą, veržlumą. Mokytojas prioritetą teikia ne žinioms, o jų pritaikymui praktinėje kūrybinėje veikloje.

Mano tikslas yra, kad jie ne tik turėtų žinių, bet ir galėtų kada nors gyvenime, esant reikalui, sau akompanuoti pagal funkcijas. Visa tai turiu išmokyti aš. Muzikos kūrybai būtinos yra žinios, nors aš sakau, kad per tuos du metus aš tikrai neišmokysiu visos harmonijos. Manau, kad pakanka elementarių sekų. Tačiau, juk tonika, subdominantė ir dominantė – svarbiausios funkcijos, kuriomis grįsta visa klasikinė harmonija. Jas žinant ir mokant pritaikyti galima tiek daug įvairios muzikos sukurti, juk svarbiau yra susigaudyti harmonijoje, mokėti funkcijas, pagal jas aranžuoti ar gyvai pagroti. Todėl ir mokau mokinius šių pagrindinių funkcijų (Simas).

Kiekvienas muzikos išraiškos elementas yra savitas, o jų naudojimo pobūdis lemia kūrybos rezultato kokybę. Muzikos mokytojo teigimu, mokiniai turi išmanyti, kaip meniškai pateikti kūrinio garsinę sistemą, suderinti muzikos išraiškos priemones, parinkti logišką kūrinio formą, kūrinį pateikti kaip išbaigtą muzikinės kūrybos rezultatą. Todėl mokinius supažindina ir su įvairiomis kūrybos technikomis: visumine organizacija (algoritminė kompozicija), serijine, repetityvine, aleatorine, modaline, tonacine ir kt. Pasirinkta kūrybos technika taikoma laikantis tam tikrų kūrybos principų. Pavyzdžiui, kartojant ritmą, keičiant metrą, papildant muzikinę medžiagą naujais muzikos išraiškos elementais, panaudojant kontrastus ir t. t. Per muzikos pamokas mokiniams pateikiami konkretūs pavyzdžiai, kuriais remiantis analizuojami kūrybos technikos ir principai.

Supažindinę su įvairiomis kūrybos technikomis, pirmiausia prašau mokinių sukurti kūrinį logiška forma: įžanga, augimas, pabaiga. Ir tai turėtų būti minimum 24 taktai, kad mokinyš orientuotųsi ir taktuose, ir kūrinio struktūroje. [...] Rekomenduoju vadovautis bendraisiais principais, tačiau prašau, kad kurtų taip, kaip jiems tai atrodo. Sakau, kad galite kartoti muzikinius darinius, įvesti kontrastus tarp dalių ar melodijos, akompanimento (Simas).

Kuriant muziką, taikant MKT, suteikiama žinių, kaip šias technologijas taikyti. Atliekant stebėjimą nustatyta, kad darbo su MKT mokoma nuolat, nors pagrindinė informacija apie naudojamą programinę įrangą pristatoma per pirmąsias semestro pamokas. Mokiniai supažindinami su įvairiomis muzikos kūrimo programomis, garso įrašymo technika, jų naudojimo ypatumais. Jiems pateikiama pavyzdžių, kaip kuriamą muziką užrašyti natomis, įvairiomis schemomis ar garso bangomis, kaip naudojant skirtingus programų įrankius kurti, aranžuoti savo ar perkomponuoti (remiksuoti) kitų kurtą muziką, kaip sukurti kūrinį iš programose pateiktų muzikinių pavyzdžių (kompiuterio programoje jie tarpusavyje suderinti, suskirstyti pagal žanrus, tempus ar faktūrinius elementus). Be to, paaiškinama apie garso įvedimo į kompiuterį galimybes, įvairius muzikos įrašų formatus (MP3, WAV, MIDI), programinės įrangos

valdymo įrankius (garso takelių kūrimą, muzikos tvarkymą juose, instrumentų pasirinkimą, muzikos eksportavimą ir t. t.) ir jų naudojimo funkcijas.

Mokytojo teigimu, per pirmąsias pamokas mokiniai supažindinami su pagrindiniais muzikos kūrimo programos *Magix Music Maker* įsijungimo ir darbo pradžios veiksmais. Sudėtingesnė MKT taikymo, kuriant muziką, specifika aiškinama ir demonstruojama kūrybos procese (*Aiškinu, kaip dirbti su programa nuolat, nes vis prireikia kokio nors naujo dalyko. Tačiau pradinis darbas, kaip įsijungti programą, programos veikimo principų paaiškinimas, kur yra muzikiniai takeliai, kas yra muzikiniai sluoksniai, vyksta pirmosiose keliuose pamokose. Jau pirmoje pamokoje mokiniams svarbu suprasti, kad muzika yra konstruojama iš sluoksnių. Tam pasitarnauti gali programiniai ruošiniai. Tuos ruošinius jie chaotiškai tampo ir deda į takelius [Simas]*).

Muzikinės kūrybos gebėjimų lavinimas. Mokytojas pabrėžia, kad svarbu sudaryti sąlygas mokiniams įgyti praktinių muzikos kūrybos gebėjimų. Mokant muzikinės kūrybos tikimasi išugdyti mokinių gebėjimą: a) kurti įvairių stilių muziką, pavyzdžiui, repas, popmuziką ir pan.; b) kurti įvairių formų kūrinius, pavyzdžiui, kupletinės formos vokalius, vienos ar kelių dalių instrumentinius kūrinius, minimalistinės formos telefono skambučių garsus ir pan.; c) pritaikyti pritarimus melodijoms ar aranžuoti skirtingos instrumentinės sudėties atlikimui skirtus kūrinius; d) redaguoti, perdaryti ar kitaip tvarkyti savo ar kitų kurtus muzikos kūrinius. Pavyzdžiui, keisti dinamiką, tempą, tonaciją ar iš programoje esančių ruošinių sukurti savo kūrinį (*Per tuos du metus jų kompozitoriais nepadarysiu, bet yra labai gerai, jei jie išmoka kūrinių susikarpyti, susiklijuoti. Gal jam reikės kada nors kokių dalykų pasidaryti [Simas]*). Pasak mokytojo, įgyvendinant šį uždavinį stengiamasi ugdyti aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinius gebėjimus, kurie būtini ne tik pamokoje, bet ir kitoje praktinėje kūrybinėje veikloje.

Kartais ateina mokytojai iš vaikų darželių, kurie prašo „Du gaidelius“ aranžuoti arba kokiai elementariai kalėdinei dainei pritarimą sukurti.

Tai aš vis galvoju, kad tie mokiniai, kurie dabar mokosi, tokius dalykus jau galės patys pasidaryti. Be abejonės, jie rinksis įvairias specialybes, tačiau gal bus ir darželių auklėtojai arba renginių vedėjai, kuriems įgyti gebėjimai pravers ateityje. Dažnai pasitaiko, kad reikia įvairioms gyvenimo progoms kokią specialų muzikinį sveikinimą ar muzikinį klipą sukurti. Mano mokiniai jau mokės. Ir tai bus didžiulis privalumas jų gyvenime (Simas).

Teigiama muzikinė kūrybinė veiklos nuostatos formavimas. Siekiama, kad mokiniai savarankiškai kurtų, norėtų kurti, turėtų kūrybinių idėjų ir siektų jas įgyvendinti. Tačiau tam tik žinių ir gebėjimų, mokytojo nuomone, nepakanka. Muzikinė kūrybinė veikla, taikant MKT, turėtų tapti mokiniams patrauklia kūrybine veikla. Tokia, kurioje norėtųsi dalyvauti ir kurios rezultatais norėtų dalytis (*Aš linkęs siekti, kad kiekvienas mokinyt norėtų parodyti savo rezultatus, jais didžiutuosi. Man svarbu, kad bet kuris čia atėjęs pajautų muzikos kūrybos MKT teikiamą džiaugsmą, pamėgtų šią veiklą ir nesivaržytų, kai jo muzikos klausosi kiti. Džiaugtis, didžiutuotis savo kūryba reikia* [Simas]). Svarbus uždavinys formuojant teigiamas mokinių kūrybinės veiklos nuostatas yra atmosferos, kurioje dominuoja pagarba ir tolerancija kito nuomonei, savo individualumo ir išskirtinumo supratimas, kūrimas.

Pamokose stengiuosi, kad liktų laiko išklausti kiekvieno sukurtą muzikos kūrinių, sudarau sąlygas mokiniams klausyti ir aptarti kito mokinio kūrybą. Dažnai būna taip, kad paklausęs klasės draugas dar ir kokią patarimą duoda apie jam žinomas programas pritaikymą. Priimu tai kaip normalų dalyką, juk negaliu visko žinoti. Be to, taip jie rodo pagarbą vienas kito kurtai muzikai, mokosi priimti kito nuomonę, patarimą, kartais ir kritiką. Juk patys kūrė, tai ir supranta, kiek pastangų reikia, norint sukurti gerą muzikos kūrinių (Simas).

Siekiama ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi, drąsą pristatyti savo kūrybą įvairiuose kontekstuose, viešinti ją mokyklos, miesto ar respublikiniuose renginiuose, muzikinės kūrybos konkursuose, forumuose (*Jei girdžiu, kad kūrinys pavykęs, visuomet siūlau jį atlikti kokio nors renginio metu. Kartais net mokiniui pradėjus kurti galiu suprasti, kad kūrinys bus tinkamas, pavyzdžiui, mokykliniam*

renginiui. Tai iš karto skatinu galvoti apie rezultatą ir kurti su žinojimu, kur skambės kūrinys [...] Kiekvienais metais siunčiu mokinių kūrybos darbus į Kaune vykstantį muzikos kūrybos kompiuteriais konkursą. O ką nors laimėję džiaugiamės visi. Be to, tai būna paskata išbaigti kūrinius iki galo [Simas]). Aktyvus dalyvavimas kūrybinės veiklos pristatymo renginiuose leidžia mokiniams susipažinti su bendraamžių kūryba, patirti atradimo ir kūrybos džiaugsmą, motyvuoja tolesnei muzikinei kūrybai.

Kūrybiškas ugdymo turinio planavimas. Tiriamu atveju muzikos mokytojas turi aiškų muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, planą. Atsižvelgdamas į mokinių grupės specifiką, mokinių muzikinę ir MKT taikymo patirtį bei mokinių lūkesčius kiekvienais metais mokytojas sudaro originalią mokymo programą. Įvertinęs kiekvieno mokinio gebėjimus, muzikinę ir MKT taikymo patirtį bei individualius (kai kurių savarankiškai kuriančių mokinių) lūkesčius, mokytojas numato ir konkrečias kūrybines užduotis.

Kiekvienais metais Kompiuterinių muzikos technologijų dalyką pasirenka vis kitokių gebėjimų mokiniai. Skiriasi jų muzikinių žinių kiekis, muzikinis skonis, kompiuterinių technologijų išmanymo, įvaldymo lygis, nevienodi muzikiniai gebėjimai, įvairi muzikos atlikimo patirtis. Skiriasi ir tai, ko jie tikisi iš šio dalyko, ką norėtų išmokyti. Todėl kiekvieną kartą turiu parinkti jiems aktualią mokymosi medžiagą, tinkančias užduotis, pritaikyti jų atlikimui skirtą laiką (Simas).

Tirtu atveju muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, 6-ių mėnesių laikotarpio mokomoji medžiaga ir ją atitinkančios užduotys pateiktos tokia seka:

1) Kūrinio instrumentuotės parinkimas. Muzikos kūryba prasideda nuo mokymo apie konkrečius instrumentus, jų tembrus ir pateikimo kūrinio partitūroje bei kompiuterio programos darbo lange eiliškumą.

Kompiuterinėje programoje mokiniai pasirenka muzikos stilių, pagal jį jau būna išdėlioti instrumentai. Tuomet pradedu pasakoti apie instrumentus, kiekvieno jų vietą partitūroje. Be abejonės, reikia aiškinti atskirų instrumentų tembro specifiką, vietą instrumentuotėje. Kitas žingsnis yra jų praktinis darbas. Tam, kad įsisavintų informaciją, leidžiu

dėlioti tuos instrumentus į takelius. Ne kas papuolė po ranka, o prašau ruošiniams iš programų parinkti konkrečius instrumentus. Ši užduotis daugumai nėra lengvas uždavinys. Nuo grupės priklauso, bet dažniausiai porą pamokų tam sugaištame (Simas).

Formos kūriniai suteikimas. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, proceso pradžioje mokiniai supažindinami su muzikos kūrinio struktūra. Pateikiant užduotis nurodoma kūrinio struktūra ir trukmės (taktais) ribos.

Kai mokiniai iš ruošinių sudeda savo kūrinį, pradedama kalba apie kūrinio struktūrą. Kad mokiniams būtų lengviau suprantama, prašau sutvarkyti kūrinio formą. Pasiūlau pridėti įžangą, pabaigą, atitinkamai išvystyti vidurinę dalį. Siūlau pirmiausia sukurti mažiausiai 24 taktus, kad mokinių orientuotųsi ir taktuose, ir kūrinio struktūroje (Simas).

2) Ritminio pritarimo kūryba. Naudoti ritmines struktūras mokoma etapais:

- a) mokoma pajusti stipriąsias ir silpnąsias takto dalis, derinamas ritmo pažinimas studijuojant kompiuterio programose esančius ruošinius ir atliekant muziką akustiniais instrumentais ar kūno perkusija:

Mokomės, kas yra „bum“ (kojos dūžis) ir „tam“ (rankos dūžis). Aš pats paaiškinu, supažindinu, pademonstruoju, kas žinotina grojant būgnais. Po to ir jie patys sėda prie jų. Išbandę praktiškai mokiniai jau gali ir kompiuterinėje programoje dirbti: renkasi ritminius instrumentus, dėlioja ritmines vertes (Simas).

- b) susipažįstama su įvairiais ritmo dariniais, jų deriniais, ritminėmis struktūromis:

Dar vienos pamokos reikia supažindinimui, kas yra pereinamieji būgnai. Pradedu aiškinti, kad muzika yra kaip ir matematika, t. y. kvadratai, iš kurių pereinant turi nuskambėti pereinamieji būgnai. Pateikiu konkrečią užduotį – nuo aukščiausio iki žemiausio būgno pagroti perėjimą pagal klasikinį variantą. Po perėjimo naujame kvadrato turi atsirasti „bum“ pirmoje stipriojoje takto dalyje (Simas).

- c) skatinama sukurti ritminį pritarimą muzikos kūriniai:

Kai jau matau, kad mokiniai suprato tai, ką mokėmės, tuomet prašau, kad pasidarytų savo mušamuosius, vadovaudamiesi bendraisiais dėsningumais. Taip, kaip jiems atrodo tinkama (Simas).

3) Savarankiška kūryba, taikant MKT. Atsižvelgiant į gebėjimus ir įgytas žinias mokiniams pateikiamos skirtingo sudėtingumo kūrybinės užduotys, skatinant savarankiškai sukurti išbaigtą muzikos kūrinį. Pavyzdžiui, sukurti skambučių (telefono, mokyklos), žadintuvo garso, melodijos akompanimento arba laisvai pasirinktos tematikos kūrinį. Kūryba su MIDI klaviatūra neprivaloma. Mokytojo teigimu, dažniausiai MIDI klaviatūrą naudoja mokiniai, gebantys groti klavišiniais instrumentais, arba motyvuoti įvaldyti įvairesnius muzikos kūrimo, taikant MKT, būdus.

Galiausiai raginu mokinius savarankiškai sukurti kūrinį naudojant MIDI klaviatūrą. Tačiau ne visi geba perprasti MIDI naudojimo specifiką. Todėl leidžiu rinktis, kokias MKT priemones jie naudos (Simas).

4) Kūrinio harmonijos kūrimas. Tirtu atveju mokomoji medžiaga ir ją atitinkanti užduočių seka užbaigiama harmonijos pradmenų mokymu. Supažindinama su pagrindinėmis derminėmis funkcijomis (tonika, dominantė, subdominantė), vėliau – ir su įvairesnėmis šių funkcijų taikymo galimybėmis.

Aš nepateikiu kūrinio, kuriame būtų surašytos natos ir jas reikėtų perrašinėti. Man svarbiau yra išmokyti funkcijas. Esu paruošęs tokias lenteles, kuriose užrašyta: C = do-mi-sol ir t. t., bet ten nėra akordų apvertimų. Jei matau, kad kokiam nors mokiniui reikalingas akordo apvertimas, tai tuomet ir paaiškinu (Simas).

Šiuo atveju kūrybiškas ugdymo turinio planavimas pasireiškia mokytojo siekiu sukurti originalią ugdymo programą ir gebėjimu, atsižvelgiant į dalyką lankančių mokinių grupės patirtį, parinkti aktualią mokomąją medžiagą bei sudaryti ją atitinkančių užduočių seką.

Individualizuoto ugdymo organizavimas – tirtu atveju išryškėjusi ugdymo proceso dominantė (*Aš suvokiau, kad muzikos kūryba su muzikinėmis programomis yra ypatingai individualizuotas*

darbas. Norint, kad mokiniai sukurtų savitus kūrinius, jokių mokymo bendrumų negali būti [Simas]). Mokytoji Simui svarbu, kad kiekvienas grupės narys kurtų muziką atitinkamai savo gebėjimams ir išsikeltiems tikslams. Jo teigimu, ugdant mokinių muzikinį kūrybiškumą, taikant MKT, pagal unifikuotą ugdymo programą nepavyktų įgyvendinti išsikeltų tikslo, neefektyvus būtų ir pats ugdymo procesas.

Čia negali taikyti kažkokio tai standarto, darbo pagal visuotinai patvirtintą programą. Jei tik pradėsi dirbti pagal kokią nors bendrą programą – nieko gero nebus. Po keleto metų darbo pagaliau supratau, kad kuriant muziką kompiuterinėmis programomis yra svarbu dirbti su kiekvienu mokiniu individualiai. Kiekvienam turi būti parinktos individualios užduotys, pasiūlyta kurti su tokiomis programomis, kurias jis gebėtų valdyti. Nes jei tik viskas vyks pagal kokią nors „klišę“, tai pasiekimai bus labai kuklūs (Simas).

Mokytojas atsakingai vertina mokinių pasirengimą kurti, taikant MKT, teiraujasi mokinių apie turimą muzikinę ir MKT taikymo patirtį. Atsižvelgdamas į surinktą informaciją, organizuoja ugdymo procesą. Apie mokinių patirtį mokytojas sprendžia tik įpusėjus mokslo metams, kai mokiniai jau yra įgiję teorinių žinių, išsiugdę tam tikrus praktinius muzikos kūrybos gebėjimus, sukūrę nedidelės apimties muzikos kūrinių ar jų fragmentų (*Kuomet įsibėgėjus mokslo metams raginu savarankiškai sukurti kūrinį, tuomet ir matau, kurie mokiniai turi ir norą, ir galimybių, kurie turi norą, bet neturi galimybių, ir kurie neturi nei noro, nei galimybių. Atsižvelgdamas į tai planuoju tolesnę veiklą [Simas]). Aukštesniųjų klasių mokinių individuali patirtis šiuo atveju vertinama atsižvelgiant į mokinių: 1) kūrybos rezultatus ir 2) dalyvavimo kūrybos procese pobūdį. Klausant ir analizuojant pirmuosius aukštesniųjų klasių mokinių muzikos kūrinius tirtu atveju sprendžiama:*

- kokia mokinių muzikinė / kultūrinė patirtis:

Kiekvienas mokins juk kitoks. Vienas turi muzikinį pasirengimą, kitas netgi muzikos „normalios“ nesiklausęs. Tai ką tokiems apie kūrybą kalbėti? Pavyzdžiui, yra keli vaikinai, kurie tik iš programos ruošinių sudėlios kompozicijas. Nieko originalesnio sukurti jie negalės, nes

muzikos supratimas yra menkas. Tačiau vis tiek bus pabandę kurti, o ne tik vartoti muziką (Simas);

- koks mokinių kūrybiškumo lygis:

Keletą pirmųjų mėnesių tyrinėjame programos galimybes, ką ir kaip galima su jomis kurti. O paskui keletą pamokų leidžiu kurti, ką nori. Štai tuomet viskas ir paaiškėja, kas gali pats kurti, kas aranžuoti, kam reikės tik mano paskatinimo, o kam dar ir papildomų kompozicijos žinių (Simas);

- kiek ir kokių turima žinių:

Aiškinuosi, ką kiekvienas mokinyš žino, kokios yra žinojimo spragos. Net tas, kuris ir yra lankęs muzikos mokyklą, daugelį žinių yra pamiršęs. Arba mokantis muzikos mokykloje žinios, reikalingos kūrybai, nebuvo akcentuotos. Tuomet kai kuriuos dalykus reikia pradėti mokytis iš pradžių (Simas);

- kokių turima gebėjimų:

Gebėjimai kiekvieno yra skirtingi. Štai ir dabar viena mergaitė baiginėja aranžuoti kūrinį, ji jau prieš pasirinkdama šį dalyką turėjo pati parašiusi savo kūrinuką. Kartu mes tik parinkome harmoniją. Ji jau per pirmąjį mokslo metų pusmetį išmoko, kaip dirbti su kompiuterinėmis programomis, kaip pritaikyti mušamuosius, kas yra boso linija, harmonija. Ir ji kuria muziką nesinaudodama programos ruošiniais. Tačiau yra ir tokių, kurie, deja, geba naudotis tik programos ruošiniais (Simas).

Apie mokinių muzikinį kūrybiškumą mokytojas sprendžia ne tik iš kūrybos rezultatų, bet ir iš dalyvavimo kūrybinėje veikloje pobūdžio: savarankiškumo, drąsos išbandyti naujus kūrybos būdus ir eksperimentuoti muzikos garsais, siekio kelti originalias kūrybines idėjas, panaudoti netradicines muzikos išraiškos priemonės. Muzikinės ir MKT taikymo patirties turintys mokiniai į pamoką dažnai ateina turėdami būsimo muzikos kūrinio vaizdinį, muziką kuria ne tik per pamokas, bet ir namuose. Šių mokinių kūrybos rezultatai pasižymi originalumu, neįprastumu, parinktomis netradicinėmis muzikos išraiškos priemonėmis. Tokiems mokiniams mokytojas suteikia kūrybinę laisvę, padeda spręsti kylančias problemas, išsako

pastebėjimus, duoda pasiūlymų (*Tarp visų šioje grupėje besimokančių mokinių yra visai „laisvas menininkas“. Jis ateina, kada jam patogu, daug laiko praleidžia kurdamas namuose. Leidžiu taip, nes jis kuria labai originalius ir įdomius darbus* [Simas]).

Atliekant stebėjimą paaiškėjo, kad aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, organizuojamas apsvarsčius ir įvertinus kiekvieno mokinio muzikinius gebėjimus, muzikinę ir MKT taikymo patirtis. Atsižvelgdamas į kiekvieno mokinio pageidavimus, kūrybos procese mokytojas suteikia reikalingą pagalbą. Pavyzdžiui, pasiūlo tolesnius kūrybos proceso veiksmus, rekomenduoja kitus kūrybos būdus, skatina kurti savitai, kritiškai vertinti muzikinės kūrybos rezultatus. Mokytojo pagalbos prireikia sprendžiant specifines kūrybos problemas, kai reikia suteikti vienu ar kitu atveju būtinų žinių, pavyzdžiui, apie kūrinio struktūrą, harmoniją (*Yra klasėje vienas vaikinukas, kuris puikiai kuria techno muziką, bet pritrūko žinių, kaip išbaigti kūrinį. Tai mes kartu kūrinio struktūrą sudėliojome: įžanga, kulminacija (tokia, kokia įmanoma techno stiliaus kūrinyje), pabaiga... Paaiškinau ir parodžiau pianinu pagrindines funkcijas. Dabar ieško, kaip prie tos melodijos priderinti harmoniją, bosą, kaip išdėstyti akordus* [Simas]).

Stebėdamas mokinių veiklą mokytojas svarsto, kurias iš kūrybiškai asmenybei svarbių savybių reikėtų paskatinti, kokios yra mokinio kūrybinės veiklos nuostatos, ar daro pažangą, atsižvelgdamas į tai organizuoja muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesą. Apsvarsto ir mokiniams kylančias problemas, kurios galimai turi įtakos muzikinės kūrybos procesui ir jo rezultatui.

Šiandien dirbome su Asta. Jai su tais instrumentais nepavyko. Nors mergina turi pajėgumų. Aš jau jai pateikiau idėjų. Matau, kad su skambučio kūryba yra blogai, tai sakau, – kurk žadintuvo garsą, nes žadintuvas vis tiek yra paprasčiau. Tačiau jai ir tai nepavyko. Kitą pamoką bandysiu ką nors keisti. Dar nesuprantu, kas ten jai yra [Simas].

Tirto atvejo muzikos mokytojo pateiktos mokinių charakteristikos ir svarstymai apie būtiną pagalbą pateikti 3.1 lentelėje.

3.1 lentelė. Aukštesniųjų klasių mokinių
charakteristikos ir pagalbos kūrybos, taikant
MKT, procese numatymas

	Mokinio charakteristika	Svarstymai dėl būtinios pagalbos
Ema	<i>Ema turi savo idėją, atsinešė namuose užrašytą melodiją, ją dėlioja programoje. Muzikalumas ir kiti gebėjimai jai padeda greitai susitvarkyti su bet kokia užduotimi, tačiau ji neturi gilesnių harmonijos, kūrinio struktūros ir programų naudojimo žinių. [...] Aš pagyriau jos kūrinį, pasiūliau įdainuoti vokalo partiją. Tai ji įkvėpė ir atsakė, kad jokiais būdais to daryti negali, ne. Jai trūksta pasitikėjimo atlikti tai, ką kuria</i>	<i>Emai reikia suteikti žinių apie harmoniją, kūrinio struktūrą, kad galėtų kontrapunktą gražiai uždėti, dar ir pabaigą sutvarkyti. Taip pat ją reikia padrąsinti, paskatinti rizikuoti kurti tai, ką turi sumaniusi, o ne tik vadovautis pavyzdžiais</i>
Asta	<i>Asta eina lengviausiu keliu, kuria iš šablonų. [...] Kol kas atlieka tik konkrečią, mano nurodytą užduotį. Nors turimas muzikinis išsilavinimas jai padeda sudėlioti funkcijas, parinkti tembrus, ritmiką, tačiau savarankiškai sukurti ką nors, nenaudojant programoje esančių pavyzdžių, jai nesiseka. [...] Astai trūksta kūrybiškumo, drąsos, idėjų, inovacijų.</i>	<i>Astai reikia padėti įgyti pasitikėjimo savimi, paskatinti rizikuoti, išbandyti naujus kūrybos būdus. Parodysiu kelis galimus variantus, kad kurtų savarankiškai. Neabejoju, ji gali kurti</i>
Lukas	<i>Lukas yra iš tų, kurie nenori kurti, nors galėtų. Dėlioja ruošinius, stengiasi sudėti vientisą kūrinį. Tik neturi harmonijos žinių, negali kurti atskiriems instrumentams. Todėl jis naudoja tik ruošinius. Nors šiaip jo kūryba, mano nuomone, yra nestandartinė. Jo muzikinis skonis kitoks, visai neatitinka tradicinės mokinių kūrybos rezultatų</i>	<i>Luką reikia nuolat raginti veikti, skatinti aktyviai įsitraukti į kūrybą. Jis stokoja muzikos kalbos žinių. Paprašysiu sukurti tematinį kūrinį, nupasakoti siužetą, kuriam tiktų jo kurta muzika</i>

Saulius	<i>Truputį tingi, silpnai lanko, tačiau dėlioja tą kompoziciją. Bet jis nekurs. Jis niekada neturi noro. [...] Ateina, pabando, kažką padaro, tai, nors ir nekurs gyvenime, bet dabar gauna žinių, lavinasi kūrybinius gebėjimus</i>	<i>Sauliui ypač stinga motyvacijos. Paraginu, daugiau skiriu jam dėmesio. Leidžiu komponuoti iš ruošinių. Svarbu, kad kūryba užsiima</i>
Domas	<i>Jis kuria savarankiškai. Tik duok jam bet kokią užduotį ir gimsta kūriniai. Jis labai atviras, nemato niekur problemų, pozityvus. Domas – tipiškas šį dalyką pasirinkusio motyvuoto mokinio pavyzdys</i>	<i>Domą reikia skatinti kurti originalesnius kūrinius, ne tik pagal mano užduotis. Paraginsiu jį patį kelti idėją naujam muzikiniam kūriniiui</i>
Tadas	<i>Jis mane stebina, sukūrė kūrinį, tokį „free-style“. Iš pradžių bandžiau kaip ir su visais: daviau melodiją, sakau, bandykite pagal tą melodiją sukurti akompanimentą, mušamuosius. O kas norite, kurkite savo, ką sugalvojate. Šis mokinyš kūrė savitai. Yra toks Ryčio Mažulio kūrinys „Grynojo proto klavyras“. Tai Tadas sukūrė analogišką variantą. Buvau maloniai nustebintas. Įdomiausia, kad jis anksčiau minėto kūrinio nebuvo girdėjęs</i>	<i>Tadui turėčiau skirti daugiau laiko, jam reikia suteikti žinių apie jį dominančias kūrybos technikas, paaiškinti, kaip jas naudoti. Vien pagrindų Tadui jau nepakanka</i>

Pastaba: cituota iš mokytojo Simo interviu

Siekiant muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, tikslų, svarbu atlikti išsikeltas užduotis, pasirinkus tinkamus **mokymo metodus**. Pasirinkto atvejo muzikinio kūrybiškumo ugdymo procese taikomi įvairūs mokymo metodai: informaciniai teikiamieji (pavyzdžiui, aiškinamasis pasakojimas apie MKT programinę įrangą, demonstruojama instrumentų tembrų įvairovė), informaciniai atgaminamieji (pavyzdžiui, informacijos apie kūrinio formas, harmonines funkcijas ar programinės įrangos valdymo įrankius kartojimas), kūrybiniai tiriamieji (pavyzdžiui, komponuojant

leidžiama eksperimentuoti naudojant programoje pateiktus muzikinius pavyzdžius), kūrybiniai probleminiai (pavyzdžiui, diskutuojama apie įvairias kūrybinės idėjos įgyvendinimo galimybes), kūrybiniai euristiniai (pavyzdžiui, mokiniams suteikiama galimybė įrodyti, kodėl vienoks ritminis pritarimas kūrinui tinka, o kitoks – ne), kūrybiniai tiriamieji (klausoma, stebima, jei tai vaizdo įrašas, analizuojama atliekama muzika). Įvairių metodų taikymas padeda išlaikyti sutelktą besimokančiųjų dėmesį, įtraukti mokinius į aktyvią veiklą. Nors, anot L. Šiaučiukėnienės ir kt. (2011), netikslinga kuriems nors mokymo(-si) metodams teikti prioritetą, tirtam atvejui būdingi kūrybiniai mokymo metodai, kurie pasirinkti atsižvelgiant į ugdymo tikslą, uždavinius ir kitus mokymo(-si) metodų pasirinkimo kriterijus:

- Kūrybiniai tiriamieji metodai padeda įtraukti mokinius į veiklą. Taikant eksperimentavimo metodą mokiniams leidžiama savarankiškai ieškoti muzikinės idėjos įgyvendinimo būdų, išbandyti ir nuspręsti, kokios muzikos išraiškos priemonės ir / ar kūrybos technika tinka kuriamam kūrinui:

Leidžiu jiems patiems ieškoti, „išsimaudyti“ tuose ieškojimuose. Vėliau, jei reikia, tai ir paaiškinu akordų apvertimus, kad C akordą grojant boso linijoje nebūtina laikyti Do, gali groti G ir bus dar įdomiau. Tai jie tuomet eksperimentuoja (Simas);

P-5: Domas: – Mokytojau, nieko nerandu. Mokytojas: – Bandyk ieškoti ruošiniuose arba tuomet kurk pats. Pasidaryk pats garsą, kokį nesudėtingą, kuris Tau tiktų. Kai pabandysi, parodysi, kaip pavyko.

- Kūrybinių probleminių mokymo metodų pagrindas – sąlygų mokiniams patiems ieškoti kylančių problemų sprendimų sudarymas. Tirtu atveju dažnai taikyti probleminiai mokymo metodai, kurių pagrindas – mokytojo pokalbis su mokiniais, skatinantis prieštarą mokinių mąstyme, provokuojantis. Pedagogas skatina mokinius ieškoti ir patiems nuspręsti, kaip turėtų skambėti kuriamas kūrinys. Nors mokytojas ir pateikia pasiūlymų, kaip būtų galima kurti, redaguoti ar koreguoti muziką, galutinį sprendimą visada priima mokiniai:

Kūrybiškumo ugdymo esmė, mano nuomone, yra nepiršti savo nuomonės. Aš stengiuosi teikti techninę pagalbą, suteikti žinių apie programą, muzikos teoriją ir harmoniją. Retkarčiais prasitariu, kaip pats kurčiau, jei tai būtų mano kūrinys. Tačiau, pateikęs keletą muzikinės idėjos įgyvendinimo ar plėtojimo pavyzdžių, galutinį sprendimą palieku priimti pačiam mokiniui (Simas).

- Kūrybiniai euristiniai mokymo metodai. Juos taikant papildomos ar pagilinamos tos pačios temos žinios, ugdomi mokinių mokėjimai ir įgūdžiai, skatinamas savarankiškumas, siekis aktyviai ieškoti kūrybinių sprendimų. Euristinio pokalbio metodą sudaro keli etapai (Šiaučiukėnienė ir kt., 2011), jo taikymą galėtų iliustruotas mokytojo Simo ir Luko pokalbio pamokoje pavyzdys, išskirti šie euristinio pokalbio etapai: klausimo iškėlimas [*Mokytojas klausosi Luko kūrinio. Išklausęs taria: – Sutinku su Tavo muzikiniu sprendimu. Kokia jo idėja? Gal tai galėtų būti filmo, kuriam kūrei šią muziką, pavadinimas? Koks jis?*]; atsakymo į klausimą apibūdinimas [*Lukas: – Nežinau. Man čia panašu į filmą apie gangsterius*]; atsakymų nepakankamumo pagrindimas [*Mokytojas: – Pasiklausyk dar pats. Šita muzika nėra panaši į tinkamą koviniam filmui. Įsijausk į tai, ką kūrei*]; naujos kokybės akcentavimas, siekio ieškoti atsakymų skatinimas [*Mokytojas: – Mano nuomone, šio kūrinio faktūra ir nuotaika kitokia. Neskubėk, pagalvok, gali ir nesakyti, tiesiog pavadink. O jei tai apie gangsterius – gal ir muzikoje dar ką pakeistum?*]; savarankiškas išvadų, apibendrinimų darymas [*Lukas kurį laiką dirba. Pamokos pabaigoje dar kartą išklauso kūrinį. Galiausiai užvadina „New5“ ir kreipiasi į mokytoją: – Čia reiškia naujas, kitoks, dar tokio nesu girdėjęs*].
- Kompozicijų kūrimas. Kuriant kompozicijas veikia planuojama, o galutinis rezultatas daug kartų peržiūrimas, papildomas, taisomas. Kiekvieną pamoką mokiniai skatinami kelti idėjas, ieškoti jų sprendimo būdų, tobulinti gautą muzikinį rezultatą ir taip kurti išbaigtą muzikos kūrinį.

Norėčiau, kad nuolat kurdami įvairias kompozicijas mokiniai išmokyti girdėti kūrinio problemines vietas, jas savarankiškai tobulinti. Juk tai ir yra aukščiausia muzikos supratimo forma, o per tai jie tikrai gali sukurti puikius, vertingus muzikos kūrinius (Simas).

Pastebėta, kad kūrybinių metodų taikymas mokinius motyvuoja savarankiškai kūrybinei veiklai, originaliam kūrybinių užduočių atlikimui. Šiuo atveju aktyvūs veikėjas – mokinys nukreipiamas ieškoti muzikinių „atradimų“.

Vertinimas / įsivertinimas. Idiografinio vertinimo dominantė.

Tirtu atveju pamokose, kaip ir kituose bendrojo lavinimo dalykuose, mokiniai vertinami pažymiu. Mokytojas taiko formalųjį vertinimą, kuriuo įvertinami mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, rezultatai. Formaliai vertindamas mokytojas taiko kriterijus, kuriuos nustato kiekvienai užduočiai. Pateikdamas užduotį įvardija, kas turėtų būti sukurta: kūrinio trukmė (pavyzdžiui, 24 taktai), struktūrinės dalys (pavyzdžiui, įžanga, vystymas, pabaiga), melodijos stilistiką atitinkantis ritminis ir harmoninis pritarimas. Tirtu atveju didžiausia muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, siekiamybė – išbaigtas muzikinės kūrybos rezultatas.

Bet gi jie nei vienas pažymio negauna šiaip. Atsiskaitymas yra jų toks: jie sukuria kūrinius, perverčia į wave formatą, tuomet visi susėdę klausomės jų kurtų kūrinių ir analizuojame pagal pateiktus reikalavimus. Aš tuos reikalavimus pateikiu tam, kad jie žinotų, kas turi būti kūrinyje, pavyzdžiui, prašau sukurti 24 taktų apimties su įžanga, vidurine dalimi ir pabaiga, aiškiu ritmu ir harmoniniu pritarimu (Simas).

Ugdymo procese dominuoja ideografinis vertinimas, t. y. vertinama asmeninė mokinio pažanga, pastangos. Vertinant kūrybos darbus kuriama pozityvi vertinimo atmosfera. Padrąšinimais, paskatinimais, pagyrimais siekiama aktyvinti ir motyvuoti mokinius savarankiškai muzikinei kūrybai, didinti pasitikėjimą savimi. Ugdydamas mokinių atsakomybę, atsakingą požiūrį į muzikos kūrybą, į vertinimo procedūrą mokytojas įtraukia ir mokinius. Stebėjimo procese nebuvo nė vienos pamokos, kur mokytojas būtų neigiamai atsiliepęs apie mokinių sukurtą muzikos kūrinį.

P-5. *Mokytojas pasveikina Astą, laimėjusią respublikiniame MKT konkurse geriausio SMS garso kategoriją. Asta nustemba, nežinojo. Mergina susiranda kompiuteryje SMS signalą, kuris buvo išrinktas geriausiu. Išklauso ir lieka akivaizdžiai patenkinta savo kūryba. Mokytojas įteikia Astai diplomą tardamas: – Tikiu, kad toks laimėjimas paskatins Tave kurti savo muziką, gal ir kokią simfoniją.*

P-10. *Pamokos pabaigoje visi pereina į erdvę be kompiuterių ir laukia, kol mokytojas įjungia paklausti kiekvieno mokinio kūrinį. Pasigirsta Domo kurtas repas. Domas pats įdėmiai klauso, garsiai replikuoja: – Ritmas pasislinkęs. Klausydamas ima ritmiškai judinti galvą, rankas, šypsosi. Kaip ir kurdamas, taip ir dabar rezultatą aptaria kartu su Ema. Ji sako, kad vis tiek labai „metališkas“ tas kūrinys. Domas: – Man taip gerai, taip įsijautęs buvau, kai kūriau.*

Analizuojant muzikos kūrinius mokiniai skatinami kritiškai mąstyti, vertinti kolegų darbus, palyginti savo ir kitų mokinių sukurtus kūrinius (*Ne aš vienas juos vertinu, vertiname visi kartu. Žinodami, kad jų kūrybą klausys bei vertins ir kiti grupės dalyviai, mokiniai atsakingiau užsiima kūrybine veikla. Dažnai girdžiu, kad kaip tikri profesionalai, muzikos kritikai „išnarplioja“ ne tik kitų, bet ir savo kurtą muziką [Simas]*). Kaip vienas iš vertinimo momentų mokiniams svarbus jų muzikinės kūrybos paviešinimas mokyklos kasmet leidžiamame menų kūrybos darbų almanache:

Gražius, išbaigtus darbus mes sudėsime į kompaktinę plokštelę. Mūsų mokykloje kiekvienais metais išleidžiame tokį mokinių kūrybos almanachą, kuriame yra sudedama mokinių kūryba: literatūros, muzikos, kas ką turi. Mokiniais tai suteikia didesnio pasitikėjimo savimi. Nors jie to sąmoningai nesiekia, tačiau matau, jog džiaugiasi matydami ar girdėdami savo kūrybos įprasminimą. Šiemet bus penki kūriniai iš tų kompiuteristų, kurie čia lanko (Simas).

Mokytojo dalykinė ir didaktinė kompetencijos. Tirtu atveju išryškėjo muzikos mokytojo dalykinės ir didaktinės kompetencijų svarba. Dalykinė kompetencija – žinios ir gebėjimai susijusiame ugdymo turinio konkreste ar srityje, leidžiantys perteikti ugdymo turinį, kuris atitinka šiuolaikinių susijusios srities teorijų ir pažinimo lygį (Pedagogų profesijos aprašas, 2014). Šio atvejo muzikos mokytojo dalykinę kompetenciją apibūdina muzikinei kūrybai, taikant

MKT, būtinų muzikinių ir MKT žinių įgijimo bei taikymo visuma. Pasak mokytojo Simo, kad muzikinė kūrybinė veikla, taikant MKT, vyktų sėkmingai, mokytojas turi išmanyti muzikos teorijos, kūrybos technikų ir muzikinės kūrybos, taikant MKT, ypatumus, žinoti ir gebėti spręsti su MKT diegimu bei taikymu susijusias problemas.

Su programų įdiegimu ir naudojimu dažnai turime problemų. Pavyzdžiui, MIDI klaviatūros klasėje nelabai galėtume naudoti, nes labai atsilieka garsas, t. y. paspaudus klavišą garsas pasigirsta vėliau ir programoje fiksuojamas ne tuo pačiu metu, kai buvo paspaustas. Todėl mokiniams kurti sunku. Todėl pats susiradau papildomą priedą, jį įdiegiau kompiuteriuose ir dabar jau viskas gerai su tuo dalyku. Bet dar ir kitų problemų yra, nuolat turiu ką nors tvarkyti (Simas).

Mokytojas pripažįsta, kad neįmanoma išmanyti visų kompiuterinių muzikos kūrimo programų, tai ir nebūtina. Svarbiau nuolat domėtis naujovėmis, tobulinti darbo su MKT įgūdžius (Dirbant su kompiuterine muzikine įranga išmanydamas vieną kokią nors programą negali sustoti. Juk viskas greitai keičiasi. Be to, nenaudodamas turimų žinių per ilgesnį laiką pamiršti veiksmus. Pavyzdžiui, kai prieš kelis metus gavome šiuos kompiuterius su programine įranga, aš pats turėjau viską įsidięgti. Nežinau kiek, bet daug valandų praleidau, kol suradau papildomus priedus, reikalingus tikslesniam programos veikimui. Tačiau, jei dabar tai vėl reikėtų padaryti, aš ir vėl ilgai užtrukčiau, nes nuo tada šio veiksmo daugiau ir neatlikau [Simas]). Be to, mokytojas pažymi, kad svarbu domėtis įvairia muzika, pačiam kurti, aranžuoti ar kitaip redaguoti įvairius muzikos kūrinius (Man dar labai praverčia tai, kad turiu čia įrašų studiją, į kurią atvyksta įvairūs žmonės, prašantys ką nors aranžuoti ar kitaip sutvarkyti kokį nors kūrinį. Tokiu būdu ir pats nuolat tobulėju, nes kartais tenka paieškoti kokio nors naujo efekto ar specialių užmanymų padedančių įgyvendinti programų [Simas])). Jo teigimu, tokia veikla taip pat skatina kaupti žinias, lavinti gebėjimus, kuriuos norima, kad lavintųsi ir mokiniai.

Didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės, asmens savybės, lemiančios efektyvų ugdymą (Šiaučiukėnienė, ir kt., 2006). Didaktinė kompetencija leidžia pedagogams pažinti mokinį,

projektuoti ugdymo turinį, organizuoti į mokinius orientuotą ugdymo procesą, kurti saugią ir motyvuojančią mokymosi aplinką, vertinti savo veiklos rezultatų kokybę (Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas, 2014). Siekdamas puoselėti besimokančiųjų individualybę, padėti kiekvieno asmens kūrybinių gebėjimų sklaidai, mokytojas Simas atsižvelgia į kiekvieno mokinio muzikinius gebėjimus, muzikinę ir MKT naudojimo patirtis, jų plėtrą ugdymo procese, individualius mokinių kūrybinius siekius. Pateikiamos mokinių saviraišką skatinančios užduotys, mokiniai raginami ieškoti originalių muzikos idėjų, jų muzikinio plėtojimo būdų. Siekiama motyvuoti mokinius savarankiškai muzikinei kūrybinei veiklai.

P-7. Mokytojas Emai pakartoja tai, kas buvo užduota kitiems, demonstruoja, kaip įsijungti ritmo partiją, iš kur ją pasirinkti. Perspėja, kad atkreiptų dėmesį į tempą, nes jis įvairuoja ruošiniuose. Rodo, kaip galima iš kai kurių ruošinių pasirinkti tik kai kuriuos elementus. Ema linkčioja galvą rodydama, kad viską suprato ir ima savarankiškai dirbti. Likusią dalį pamokos mokytojas tik stebi Emos kūrybinę veiklą.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė ir mokytojo konsultanto, patarėjo vaidmens svarbą. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procese mokytojas stebi mokinius, bendrauja su jais, analizuoja kiekvieno besimokančiojo gebėjimus ir kūrybos procesą. Atsižvelgdamas į tai mokiniams parenka individualias užduotis (*Ateina labai skirtingi mokiniai. Vieni turi žinių iš muzikos mokyklos, kiti labiau įsigilinę į muzikines programas ir pan. Taip pat yra tokių, kurie jau atsineša sukurtą kokią nors savo muzikos kūrinį. Mano supratimu, turiu kiekvienam padėti atrasti save, todėl ypatingai stebiu, ką kiekvienas gali ir ko nori. Pagal tai ir duodu jiems užduotis [Simas]*). Mokytojas pataria kilus kūrybinėms problemoms, kartu su mokiniiais analizuoja jų kūrybos procesą ir jo rezultatus, padeda įveikti mokymosi sunkumus. Teikia pagalbą, konsultuoja, svarsto nesėkmės priežastis, ieško, kaip spręsti problemas (*Sugalvosiu dar, kaip Astai padėti atlikti tą užduotį. Pirmiausiai turiu suprasti, kodėl jai nepavyksta: gal ji nesupranta harmonijos ir melodijos sąsajų? Gal bijo eksperimentuoti? Kol kas nežinau. Kartais užtenka Astą tik padrąsinti. O gal reikės tiesiog padirbėti su harmonijos pritaikymu*

[Simas]). Mokiniai skatinami klausti, prašyti mokytojo pagalbos ar patarimo. Kuriama pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grindžiama atmosfera.

Kūrybiškumui palanki fizinė ir psichologinė aplinka. Muzikos kabinete gausu vaizdinių detalių (meniški paveikslai, instrumentų nuotraukos, apdovanojimai už mokytojo ir mokinių veiklą), už didelių klasės langų matyti gamtos vaizdai, klasėje vyrauja šilti atspalviai, gausu muzikinei kūrybai, taikant MKT, reikalingų priemonių. Per pamokas mokiniai turi galimybę naudotis klasėje esančiais kompiuteriais, garso aparatūra, įvairiais akustiniais ir elektriniais instrumentais. Tirta atvejo fizinė aplinka vertintina kaip palanki muzikinei kūrybinei veiklai, taikant MKT, vykdyti.

Tinkama fizinė aplinka – vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių muzikinės kūrybinės veiklos, taikant MKT, sėkmę (*Jei neturėtume visų šių kompiuterių ir juose tinkamai įdiegtų muzikinių programų, tai ir nekurstume jomis* [Simas]). Mokytojas pastebi, kad fizinei aplinkai sukurti reikėjo laiko, finansinių išteklių, nusimanyti apie muzikinei kūrybai, taikant MKT, reikalingas priemones. Pagrindinė kompiuterinė ir programinė įranga įsigyta vykdant Švietimo mokslo ir ministerijos projektą, tačiau šios priemonės tik papildė jau turimą įrangą. Kol nebuvo patvirtinta Kompiuterinių muzikos technologijų bendroji programa, muzikinė kūrybinė veikla, taikant MKT, vykdyta tik su pavieniais mokiniais ir tik po pamokų. Mokytojas pastebėjo, kad atsiradus galimybei organizuoti kompiuterinės muzikos technologijos pamokas, padaugėjo mokinių, besidominčių muzikos kūryba, norinčių išmokti kurti (*Aš vis dar džiaugiuosi, kad atsiradus šiam dalykui ateina kurti norintys, siekiantys išbandyti save kūryboje, mokiniai. Smagu, kad ateina ir merginos, nes juk, atrodo, kompiuteriais domisi tik vaikinai. Ne, pasirodo, mokinių noras kurti nepriklauso nuo lyties* [Simas]).

Tirta atvejo psichologinei aplinkai būdinga: pasitikėjimu ir pagarba pagrįstas visų ugdymo proceso dalyvių bendravimas, veikimo laisvės ir savarankiškumo derinimas, kūrybiškos mokytojo asmenybės pavyzdys. Mokytojo Simo teigimu, mokinių pasitikėjimą savimi

didina teigiami atsiliepimai apie atliktas muzikinės kūrybos užduotis ar muzikinės kūrybos rezultatus.

Mūsų santykiai su mokiniais yra labai geri, draugiški, laisvai čia viskas. Bet vis tiek jiems juk aš esu mokytojas. Jiems labai svarbu, kai pasakau – šaunuolis, gražiai sukūrei ar atlikai tam tikrą užduotį. Jiems tai yra didžiulis dalykas. Ir reikia visą laiką stiprinti jų pasitikėjimą, skatinti drąsiai eksperimentuoti. Aš pastebėjau, kad pradžioje visi nenori pristatyti savo kūrybos, sako „baikit, aš nieko nepadariau, čia nieko gero, čia nesąmonė“. Aš juos raminu, kad viskas čia gerai, įdomu. Dabar jau tokių pasakymų mažėja (Simas).

Ugdymo procese svarbu pripažinti kuriančiųjų idėjų, veiklos ir siekių kitiškumą. Šiuo atveju mokiniai skatinami keistis idėjomis ir įžvalgomis, eksperimentuoti ir nebijoti klysti, rizikuoti ir kritiškai vertinti savo kūrybinius bandymus. Mokytojo teigimu, būtina, kad mokiniai išklaustų vieni kitų sukurtus kūrinius, išsakytų savo nuomonę. Pastebėta, kad mokiniai drąsiai išsako vertinimus, yra geranoriškai kritiški, padeda vienas kitam.

P-9. Ema pasiūlo Domui paklausti jos kūrinio, prašo jį įvertinti. Išklausęs Domas taria: – Viskas gerai, bet vokalo gal šiek tiek trūksta. Ema sutinka su pastebėjimu ir ima koreguoti. Po kelių minučių Domas vėl klauso ir pataria dar patylinti repo vokalą. Ji tuoj pat tai daro ir išgirsta Domo komentarą: – not bad.

Tuomet Domas pasiūlo Emai paklausti tai, ką jis sukūrė pagal tą pačią užduotį (repo kūrinys buvo užduotas kurti visiems). Paklausiusi Domo kūrinį Ema taria: – Sunkus Tavo kūrinys.

Domas: – Juk tai repas.

Ema: – Į metalą labiau panašu.

Domas palinksi galva sutikdamas su komentaru ir taria: – Taip, su metalo prieskonių.

Kuriant kūrybiškumui palankią aplinką svarbi paties pedagogo asmenybė. Tokios mokytojo Simo savybės, kaip domėjimasis mokinių problemomis, humoro jausmas, tolerancija kitokiai nuomonei ar elgesiui padeda palaikyti pagarbius mokytojo ir mokinių santykius. Ugdymo tikslo turėjimas ir aiškus jo siekis, atvirumas, pasitikėjimas savimi ir besimokančiaisiais leidžia mokiniams jaustis saugiai. Mokytojo vadovavimo ir savarankiškos mokinių veiklos derinimas

padedą mokytojui ir mokiniams tapti lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais, o mokiniams prisiimti atsakomybę už savo idėjas, kūrybinę veiklą ir jos rezultatus. [P-6. *Mokytojas pasiūlo Emai įdainuoti vokalinę partiją, tuomet kūrinys bus išbaigtas ir galės jį įrašyti į šių metų mokyklos almanachą. [...] Tadas su kitos klasės draugu aptaria, kaip būtų galima išbaigti „Winter Road“. Vaikiniai kartu su mokytoju peržiūri sukurtą vaizdo ir muzikos klipą. Mokytojas: – Puiku, užbaikite ir išleisime kompaktinį diską, o paskui žiūrėsime, kur galėtume kūrinius pristatyti viešai. Lauksiu ir jūsų pasiūlymų.*]

Apibendrinant galima teigti, kad pasirinktas atvejis išsiskiria tuo, kad mokytojas geba taip organizuoti ugdymo procesą, jog kiekvienas mokinsys įgytų jam aktualių ir muzikinei kūrybai, taikant MKT, reikalingų žinių bei gebėjimų, būtų pajėgus sukurti originalų muzikinį produktą, patirtų atradimo ir kūrybos džiaugsmą. Muzikinio kūrybiškumo ugdymą suprantant kaip individualizuotą, į mokinių orientuotą procesą, mokinsys tampa pagrindiniu mokymo(-si), kartu ir kūrybos proceso veikėju. Muzikinio kūrybiškumo ugdymas, taikant MKT, yra veiksmingas, kai mokytojas ugdymo turinį grindžia mokinių turima patirtimi, atsižvelgdamas į tai koreguoja mokomųjų temų ir kūrybinių užduočių pateikimo seką, taiko kūrybinius mokymo metodus, lanksčiai parenka vertinimo kriterijus, mokinius skatina būti atsakingais už kūrybos procesą ir jo rezultatus, tobulina savo dalykinę ir didaktinę kompetencijas, sudaro palankią fizinę ir psichologinę aplinką muzikinei kūrybinei veiklai.

3.2. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo bei jų muzikinės kūrybos, taikant muzikines kompiuterines technologijas, proceso ypatumai

Vertinti pasirinkti šešių III gimnazijos klasės mokinių muzikos kūriniai analizuojami tokia seka: pateikiama bendra informacija apie kūrinį, jis analizuojamas remiantis išskirtais kriterijais (originalumas, detalumas, integralumas). Poskyrio antroje dalyje pateikiami mokinių muzikinės kūrybos darbų analizės rezultatai.

„Naujas etapas“. Autorė Ema (Meno mokykloje baigė fortepijono klasę, dainavo chore). „Naujas etapas“ – pirmasis išbaigtas autorės muzikos kūrinys. Jo trukmė – 48 sekundės, 4/4 metras. Išklausius kūrinį kyla dvejetainis įspūdis: muzika didinga, konkreti, ryški, tačiau kartu ir rami. Tai optimizmo ir pesimizmo, ekspresyvumo ir apatijos koegzistavimas. Kūrinyje panaudoti ryškūs akcentai, parinkti raiškūs akompanimento tembrai (elektrinis pianinas, elektrinė gitara, mušamieji). Nuosekliai į bendrą kūrinio audinį įsijungiantys instrumentai kuria tembrų turtingą muzikinį audinį. Pasikartojantis, statiškas, būdingas ritminis trijų natų harmoninio derinio motyvas kuria dramaturginę kulminaciją. Tai liūdesio, nostalgijos motyvas. Kūrinio dinamika tolygi (*mf*).

„Naujas etapas“, įžanga (analizės aprašo ištrauka)

Iškilminga kūrinio įžanga. Kiekviename takte pradeda groti naujas instrumentas: elektrinis pianinas, gitara, mušamieji instrumentai. Pirmoje takto dalyje akcentuotą oktavos intervalą palydi *arpeggio* pritarimas kvartos / kvintos intervalu (1 pav.). 2-ajame takte prie pasikartojančio elektroninio pianino motyvo prisijungia elektrinės gitaros garsai, vienuodų ritminių verčių pasikartojimas sukuria motoriško judėjimo įspūdį. Akcentuojamos pirmą, trečią ir ketvirtą takto dalys. Šaižus gitaros tembras, ritminio motyvo kartojimas visame kūrinyje sudaro roko stiliaus įspūdį, tai galėtų būti roko baladė.

Dramaturginis sumanymas logiškai įprasminamas didinant instrumentų skaičių. 3-ame takte pradeda groti mušamieji instrumentai. Ritmiškas, metalinis lėkščių garsas praturtina skambėjimą. Būgno partija sustiprina ritmo pulsaciją, pabrėžiamos 2-oji ir 4-oji takto dalys. Taip visos 4-ios takto dalys tampa akcentuotos (1 ir 3 dalys akcentuojamos gitara, 2 ir 4 – būgnais). 5-ajame kūrinio takte melodinis elektroninio pianino motyvas keičiamas harmoniniu (2 pav.), pradžioje akcentuotos gitaros ir mušamųjų partijos vis mažiau pabrėžiamos, tylinamos. Tai sukuria ramybės, užtikrintumo įspūdį. Pasiruošiama išgirsti melodiją.



Originalumas. Įdomi kūrinio idėja, savitai panaudotos išraiškos priemonės, nors ir pasirinkta tradicinė vokalinei muzikai kupletų forma. Kūrinio idėja, t. y. pačios autorės sukurtas tekstas ir melodija, instrumentinis akompanimentas – vienas retesnių mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, variantų. Autorė nenaudoja muzikinės kūrybos programoje pateiktų muzikos pavyzdžių, atskirai kuria kiekvieno instrumento partiją, tradiciškai užrašydama natas penklinėse, kurias vėliau perrašo kompiuterio programa. Naudoja savitas muzikos išraiškos priemones: lyrinei melodijai parinko ritmišką, šaižų gitaros ir mušamųjų pritarimą. Įžangoje nuosekliai įvedami instrumentai kuria augančios įtampos įspūdį.

Detalumas. Kūrinio idėja neaiškiai išreikšta, bet išraiškos priemonės ir kūrinio forma apmąstytos. Tikslingai parinktos muzikos išraiškos priemonės, ypač kūrinio įžangoje, kai laužytas *arpeggio* derinamas su harmoniniu ir ritminiu motyvais. Naudojant ritminius, harmoninius, melodinius ir dinامينius kontrastus pasirodo išgirsti vokalinę partiją. Kūrinio dramaturginę liniją paryškina akompanimento akcentai, jie subtiliai derinami su pastovia lyrine melodija. Išbaigta kūrinio forma: įžanga, uždainis, priedainis, pabaiga. Dalys atskirtos būdingu ritminiu-harmoniniu motyvu. Kūrinio pabaigoje pakartojama įžanga, panaudojamas *diminuendo*.

Integralumas. Kūrinio idėja nuosekliai plėtojama visame kūrinyje, išlaikoma ta pati melodijos stilistika. Instrumentinis akompanimentas, ypač pasikartojantis įžangos ritminis-harmoninis motyvas, šiame kūrinyje toks pat reikšmingas kaip ir vokalinė melodija. Tačiau kūrinio formos išbaigtumas vertintinas kaip nepakankamas. Nors kupletinei formai būdingos dalys tarpusavyje susietos, o kūrinys užbaigiamas *diminuendo*, trūksta 3-ios ir 4-os dalių loginio įprasminimo (kaip tai padaryta kūrinio įžangoje).

Išskirtinai raiški ir įsimenama kūrinio įžanga, kurioje fiksuojami originalumo, detalumo ir integralumo požymiai. Silpniausiai pasireiškia kūrinio formos netradiciškumas, išbaigtumas. Ir pati autorė

linkusi kritiškai vertinti savo kūrinį, ji pabrėžia pastebėtas harmonijos nesuderinamumo, koreguotinas faktūros vietas (*Kilo sunkumų užrašius melodiją. Turėjau koreguoti akompanimentą, ištrinti kai kuriuos pagražinimus, nes jie nebesiderino. Reikėtų paderinti nesuskambančias vietas. Nebedėčiau to tyliai, tarsi fone pritariančio smuiko* [Ema]). „Naujas etapas“, pasak jį kūrusios merginos, yra pirmasis bandymas kurti, taikant MKT. Emos teigimu, kūrinys nėra toks, koks buvo sugalvotas (*Šis kūrinys turėjo būti kiek kitoks. Aš jį kūrIAU gitara: ramų, derinau melodiją prie jau parašytų žodžių. Tačiau viską sudėti į kompiuterio programą yra ne taip paprasta! Kompiuterizavus kūrinėlį jis išėjo kardinaliai kitoks, nors motyvas buvo tas pats. Taigi ėmė nebetikti mano ramūs ir rimti žodžiai. Kūrinys liko be teksto ilgam laikui, o man tuomet prasidėjo naujas kūrybinis etapas* [Ema]).

„Muzika filmui“. Autorius Lukas (muzikinė ir MKT taikymo patirtis įgyta bendrojo ugdymo mokykloje per muzikos pamokas, tai pirmas Luko sukurtas išbaigtas muzikos kūrinys). Kūrinio trukmė – 2 minutės 48 sekundės, 4/4 metras. Kūrinio forma – ABA. Kūrinio skambesys šiek tiek monotoniškas, tačiau jaučiama įtampa. Dramaturginę liniją kuria visame kūrinyje, skirtingose instrumentinėse partijose, mažosios tercijos intervalu pasikartojančių aštuntinių natų motyvas, taikant MKT įrankius mišraus choro atliekami minoriniai sąskambiai, pabaigoje varpelių atliekamas melodinis motyvas (mažosios tercijos slinktis žemyn). Taip kuriamas laukimo, vilties įspūdis.

Choras

Metalofonas

Styginiai

Styginiai

3.1 pav. Kūrinio „Muzika filmui“ A dalies fragmentas

The musical score for the A part of the film "Muzika filmui" consists of five staves. The first staff is labeled "Metal." and contains a rhythmic melody of eighth notes. The second and third staves are labeled "Styg." and provide harmonic support with sustained notes and rhythmic patterns. The fourth staff is labeled "Varpel." and contains a melodic line starting at measure 9. The fifth staff is labeled "Styg." and contains a rhythmic pattern of eighth notes. The score includes repeat signs and measure numbers 5 and 9.

3.2 pav. Kūrinio „Muzika filmui“ B dalies fragmentas

Vertinant kūrinio originalumą išsiskiria netradicinė kūrinio idėja ir išraiškos priemonių savitumas. Kūrinys kurtas semplavimo technika. Kūrinio idėją galima vertinti kaip išskirtinę. A dalyje girdimas dviejų harmoninių akordų melodinis motyvas, chorinės faktūros naudojimas mokinių kūryboje neįprastas (3.1 pav.). Motyvas neišplėtotas, tačiau kelis kartus pakartojamas sukuria įtampos įspūdį. B dalyje skamba varpeliais atliekamas melodinis motyvas, savo ritmika ir melodine linija ši dalis kontrastuoja su A dalies choro atliekamu motyvu. Kūrinio idėjai atskleisti naudojamos įvairios išraiškos priemonės: A dalies choro partijoje panaudota akordinė faktūra, B dalyje skamba vienbalsė melodija. Kūrinio dramaturginės linijos kulminaciją paryškina B dalies pabaigoje pasigirstantis tęsiamas pučiamųjų instrumentų garsas. Pasirinkta paprastoji trijų dalių ABA kūrinio forma.

Detalumas. Aiškiai išreikšta laukimo, gilaus išgyvenimo idėja įprasminama lėtu tempu, stambių ritminių verčių atliekamomis choro ir styginių instrumentų partijomis, monotonišku aštuntinių natų judėjimu, grįžimu į pradinį dermės laipsnį įvairių instrumentų partijose. Tamsos, nežinomybės ir laukimo įspūdis kuriamas B dalies aštuntinių natų ritminiu judėjimu boso partijoje, akcentuojama pirma, trečia ir ketvirta takto dalys (3.2 pav.). Taip kūrinyje sukuriamą muzikinę intriga. Apmąstyta kūrinio dramaturgija, prasmingai parinkta kūrinio faktūra, muzikos instrumentai. Kūrinio forma aiški: muzikinė medžiaga išdėstyta laipsniškai auginant kūrinio dramaturginę liniją iki kulminacijos B dalies pabaigoje. Kūrinys užbaigiamas pakartojant A dalį.

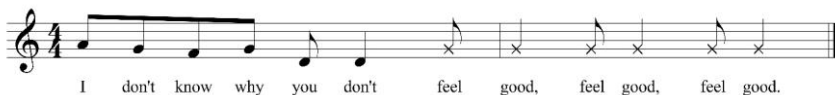
Integralumas. Kūrinio idėja plėtojama tikslingai: choro partija „atstovauja“ žmogiškajam pradui metalofono ir styginių partijų skambesys suteikia šaltumo, jį praskaidrina varpelių atliekamas melodinis motyvas kvartos šuoliu aukštyn. Kvintos šuolis aukštyn ir po jo skambanti mažosios tercijos slinktis žemyn girdima tarytum atodūsis, nusivylimas. Išraiškos priemonių tikslingumas ir suderinamumas jaučiamas visame kūrinyje: tempas, dinamika, faktūra, harmonija dera tarpusavyje, kartu kuria kūrinio loginę ir emocinę prasmę. Kūrinio sudedamosios dalys išbaigtos, nors trūksta aiškios dalių pabaigos, dinaminių niuansų. Tačiau tai netrukdo pajusti kūrinio visumą.

Autorius – uždaro būdo, nelinkęs pasakoti apie kūrybos procesą, analizuoti savo kūrinio. Luko teigimu, muzikos kūrinio idėja kilo spontaniškai (*Kūrinys toks gavosi, nes tuo momentu tokį kūrinių norėjau sukurti* [Lukas]). Įgyvendinti kūrinio idėją, autoriaus žodžiais tariant, padėjo jo smalsumas, siekis pažinti kompiuterio programos galimybes (*Buvo įdomu panarplioti programos pavyzdžius, juos padėlioti, pasiklaudyti, kaip skamba* [Lukas]). Lukas nelinkęs atvirauti ir vertindamas savo kūrinių, šmaikštuoja (*Kūrinys neblogas, palyginus su geriau nusimanančiais muzikoje* [Lukas]). Tačiau užsimena, kad kūrybos procese jam kilo techninių ir kūrinio visumos perteikimo, harmoninių funkcijų parinkimo problemų, kurias padėjo išspręsti mokytojas.

„Repas“. Autorius Domas (baigė meno mokyklą, 7 metus grojo fortepijonu, lankė berniukų chorą. Papildomai mokėsi groti gitarą. Yra išbandęs muzikos garso miksavimo programą *Visual DJ*). Kūrinio trukmė – 2 minutės 20 sekundžių, 4/4 metras. Kūrinio forma – kupletinė. Dainos tekstas „I don’t know why you don’t feel good. Why don’t you just feel good“ („Aš nežinau, kodėl Tu nesijauti gerai“) dainuojamas ir skanduojamas sinkopuotu ritmu. Jaučiama abejonė, kartojamas klausimas „kodėl“, kartu ir teiginys „aš nežinau, kodėl“. Kūrinyje daugiausia dėmesio skiriama vokalinei partijai. Kūrinio dramaturginė linija plėtojama naudojant repo stiliui būdingas muzikos išraiškos priemones: pastovų ritminį ir harmoninį elektrinio pianino pritarimą, akcentuotas ketvirtines natas.

Originalumas. Kūrinį sunku vertinti kaip originalią kūrybą. Muzikinė idėja ir kūrinio forma atitinka tipinį repo stiliui būdingą muzikos išraiškos priemonių pasirinkimą: didžiausia reikšmė teikiama tekstui, jo turiniui, palydinčiam ritminiam pritarimui. Išraiškos priemonių savitumui priskirtinas įdomus ritminio pritarimo piešinys, pakeistas deklamuojamojo teksto tempas.

Vertinant kūrinio detalumą labiausiai išsiskiria kūrinio idėją perteikianti aiški ir išraiškinga vokalinė partija. Pagrindinės išraiškos priemonės šiame kūrinyje yra pasikartojantis ritminis pritarimas, jo tembrų įvairovė. Timpanų garsą primenantis, apgalvotai parinktas ritminis ketvirtinių natų skambėjimas I dermės laipsnyje (nata Re) dera su vokalinės partijos derme (3.3 pav.). Aiški kūrinio architektonika, formą sudarančios dalys aiškos ir logiškos: tris kartus pasikartoja įžanga, uždainis ir priedainis. Stokojama kūrinio dramaturgijos, neapmąstyta kūrinio pabaiga.



3.3 pav. Kūrinio „Repas“ vokalinė partija

Integralumas. Kūrinio emocinę prasmę kuria skanduojamas tekstas (angl.) *feel good* („jauskis gerai“), kuris kartojamas tris kartus

kiekvienos frazės pabaigoje. Kūrinio įtaigą sustipriną pauzės tarp pakartojimų. Tikslingai panaudotas ritminio pritarimo ir sinkopuoto dviejų žodžių motyvo *feel good* derinimas, tačiau tikslingumo ir jų suderinamumo kai kuriose kūrinio vietose trūksta. Kūrinio dalys atskirtos kelių taktų ritminiu pritarimu. Kūrinio dinamika vienoda.

Pasak kūrinio autoriaus, tokio stiliaus muziką kurti nelengva. Idėja muzikos kūriniiui kilo_klausant muzikos (*Man labai patiko vienas kūrinys, norėjau ir aš pabandyti sukurti panašiu stiliumi* [Domas]). Vokalinę partiją Domui pasiūlė mokytojas, o autorius parinko ritminį pritarimą, formą ir kt. Muzikos kūrinio idėją įgyvendinti, autoriaus žodžiais tariant, padėjo muzikinių žinių stoka (*Kurdamas pritrūkdavau idėjų, ką po ko sudėti, reikėjo klausti mokytojo arba tiesiog palikti kūrinį ramybėje iki kitos pamokos. Tada vėl atsirasdavo naujų idėjų. Sunku buvo suderinti ritmus, sugalvoti pabaigą* [Domas]). Vertindamas savo kūrinį autorius teigia, kad jis tobulintinas (*Dabar atrodo viskas gerai. Bet, galvoju, po vasaros tikrai sugalvočiau, ką jame pakeisti* [Domas]).

„Winter Road“ („Žiemos kelias“). Autorius Tadas (kelerius metus lankė meno mokyklą, mokėsi groti gitara, pianinu, turi MKT taikymo patirties, taikydamas MKT yra sukūręs ir daugiau kūrinių. Kūrinio trukmė – 3 minutės 25 sekundės, 4/4 metras. Kūrinio forma – neapibrėžta. Tai instrumentinės muzikos kūrinys, rašytas muzikiniam vaizdo klipui. Stilius ir skambesys primena technomuziką, kuriai būdingas ypač ryškus metroritminis pulsavimas, visiškai arba tik dalimis pasikartojantys melodiniai motyvai. Kūriniui lengvumo suteikia aukštame registre skambanti, nuolat pasikartojanti instrumentinė melodija (3.4 pav.).



3.4 pav. Kūrinio „Winter Road“ melodija

Kūrinio originalumo požiūriu išskirtina jo idėja. Tai originalus, įdomus instrumentinės muzikos kūrinys, pateikiamas kartu su vaizdo

klipu. Kūrinio idėjai atskleisti naudotos savitos muzikos išraiškos priemonės. Žiemos tematika matoma ne tik vaizdo klipe, bet girdima ir muzikoje. Parinkti žiemos spalvas atitinkantys instrumentų tembrai: šviesiai ir skaidriai aukštame registre skamba elektriniu pianinu atliekama melodija, panaudoti metalinių mušamųjų atliekami garsiniai efektai, dinamikos pokyčiai. Visa tai kuria šaltos žiemos įspūdį, baltumo ir saulės spindėjimo sniege vaizdinį. Kūrinio forma tinka muzikos turiniui atskleisti – tai pasikartojanti melodija, palydima priderinto akompanimento ir garso efektų. Muzikos pobūdis tinka vaizdo klipui: žiemos keliu bėga vaikas. Šis vaizdas, kaip ir jį lydinti muzika, nuolat kartojami.

Detalumas. Kūrinio idėja aiškiai išreikšta: besileidžianti melodija kuria šaltos žiemos ir sąstingio vaizdinį, ramybės įspūdį; ritmiškas akompanimentas sukuria judėjimo įspūdį. Išraiškos priemonės parinktos ir panaudotos apmąstyta, prasmingai. Akompanimentas skamba garsiau, kai neskamba melodija. Panaudota įvairių garso efektų, pavyzdžiui, į vėją panašus šnypštimas. Kūrinys pasižymi išbaigtais melodiniais motyvais, apgalvotu akompanimentu, frazių pabaigoje tikslingai panaudotais garso efektais.

Integralumas. Kūrinio idėjos plėtojamos nuosekliai: pasikartojantis akompanimentas ir melodijos motyvai perteikia muzikos tėkmę, parinkti garso efektai kuria emocinę kūrinio prasmę. Kūrinio lengva klausytis. Jaučiamas muzikos išraiškos priemonių tikslingumas ir suderinamumas: visame kūrinyje ypač tiksliai suderinti ritminiai piešiniai, parinkta harmonija dera su melodija. Naudojama akordinio ir figūracinio tipo faktūra. Taip sustiprinamas melodijos ir akompanimento ryšys. Kūrinys neturi aiškos pabaigos ir galėtų būtų užbaigiamas bet kurioje kitoje vietoje. Tačiau darnią kūrinio visumą kuria išbaigta frazuotė, suderinti dinaminiai niuansai motyvų pradžioje ir pabaigoje.

Šis kūrinys išsiskiria iš kitų mokinių darbų, sukurtas autoriaus mėgstamu muzikos stiliumi (*Man patinka toks stilius, tai ir mano kūriniai tokie* [Tadas]). Autoriaus kūrybiniam procesui įtakos turėjo siekis kuo išmaniau pritaikyti muzikines kompiuterines technologijas, draugų pripažinimas, mokytojo pagyrimas (*Didžiausia problema –*

draugų pripažinimas, man labai svarbu, kad jiems patiktų. Pats stengiuosi turėti geriausią aparatūrą, kuri man padėtų kurti. Todėl turiu ir kūrėbinių sumanymų. Mokytojas man labai daug padeda, jis visuomet man pataria, pasako ko trūksta, ką pridėti. Jis yra gerai išlavinęs klausą, aš turiu iš jo mokytis [Tadas]]. Autorius savo kūrinį vertina kaip išbaigtą kūrybos rezultatą, jo koreguoti nesiruošia. Jei ir būtų kuo nepatenkintas, kilusias problemas bandytų spręsti kurdamas naują kūrinį (*Jei norėčiau ką nors keisti, tai tą dalyką akcentuočiau naujame kūrinyje. Sunku grįžti atgal [Tadas]]*).

„Funk“. Autorius Saulius (kelerius metus lankė meno mokyklą, tačiau jos nebaigė, dainavo chore). Tai pirmasis bandymas kurti muziką, taikant MKT. Kūrinio pavadinimas atitinka fanko muzikos stilių (angl. *funk*). Kūrinio trukmė – 2 minutės 21 sekundė, 4/4 metras. Kūrinio forma – laisva. Tempas greitas, ketvirtinė lygi 120. Tai instrumentinės šokių muzikos pavyzdys, kuriame dominuoja aktyvi ritminė pulsacija, džazo muzikai būdingas ritminių akcentų žaismas. Kūrinys sukurtas sempliavimo technika.

Originalumas. Kūrinio idėja originali, panaudotos įvairios išraiškos priemonės: skirtinguose registruose spalvingai skamba pritarianieji elektriniai muzikos instrumentai (elektrinė bosinė gitara ir elektrinė gitara), elektriniu pianinu atliekama melodija. Pagrindinei melodijai pasirinktas „ufonautiškas“ garso tembras sudaro ramybės įspūdį, leidžia pajusti muzikos tėkmę. Fone skamba ilgomis ritminėmis vertėmis įgrota klavišinio instrumento partija. Kelių instrumentų partijose panaudota figūracinė akompanimento faktūra. Daugiabalsėje kūrinio faktūroje pavienių partijų melodikos judėjimas sukuria nuolatinės pulsacijos, tėkmės įspūdį. Pasirinkta netipiška kūrinio forma: įžangoje nuosekliai įvedami muzikos instrumentai vėliau kūrinyje persipina, taip prisodrinama kūrinio faktūra. Kūrinio pabaigoje faktūra vėl skaidrinama, po vieną mažinami muzikos instrumentai. Kūrinys užbaigiamas aukštame registre skambančia melodija, ji laipsniškai tylinama. Taip kuriamas nežinomybės, atsakymo nebuvimo, kitos pradžios laukimo įspūdis.

Detalumas. Kūrinio idėja aiškiai išreiškta: aukštame registre skambantis melodinis motyvas plėtojamas visame kūrinyje, derinamas su žemiau skambančiu melodiniu motyvu (jis stambesnių ritminių verčių, atliekamas oktavomis). Kūrinys atitinka pasirinkto stiliaus šokių muzikos pobūdį, kuriam būdingas nuolatinis judėjimas, aktyvi ritminė pulsacija. Apgalvotai parinkti šiam muzikos stiliui tinkantys instrumentai. Skirtinguose registruose skambančios savarankiškos melodinės partijos atitinka fanko stiliui būdingą disko šokio ritmiką. Kūrinio architektonika aiški, dramaturginis sumanymas plėtojamas derinant savarankiškus melodinius motyvus, juos derinant daugiabalsėje polifoninėje faktūroje.

Integralumas. Daug dėmesio skiriama išraiškos priemonių tikslingumas ir suderinamumas, jaučiama faktūros, harmonijos, melodijos, ritmo ir kitų muzikos išraiškos elementų dermė. Žaismingos, lengvos melodijos neužgožia ritmas. Jai nuskambėjus akompanimentas pagarsinamas, atsiranda sinkopuotų ritminių figūrų, garsinių efektų. Kūrinio formos išbaigtumas jaučiamas visame kūrinyje, aiškiai atskiriami sudedamieji struktūriniai elementai (pauzėmis, garso efektais, vienos partijos ritminio piešinio pakartojimu).

Kūrinio idėja autoriui kilo išbandant MKT galimybes (*Buvo įdomu išbandyti kuo daugiau muzikos kūrimo su kompiuteriu galimybių. Šiaip jau be kompiuterio nebūčiau nieko iš viso kūręs* [Saulius]). Tačiau įgyvendinti muzikos kūrinio idėją, pasak autoriaus, trukdė muzikinės ir MKT taikymo patirties stoka. Sauliaus teigimu, kilusių problemų be mokytojo pagalbos jis nebūtų galėjęs išspręsti (*Susidūriau tiek su muzikinėmis, tiek su technologinėmis problemomis. Buvo reikalinga mokytojo pagalba deliojant ritmą* [Saulius]). Savo kūrinį autorius vertina teigiamai, jį lygina su kitų mokinių kurtais muzikos kūriniais (*Neblogai, lyginant su geriau kuriančiais* [Saulius]).

„Funkylicious“. Autorė Asta (baigė meno mokyklą, 7 metus grojo fortepijonu). Tai pirmasis Astos kurtas muzikos kūrinys, taikant MKT. Kūrinio trukmė – 2 minutės 24 sekundės, 4/4 metras. Kūrinio

forma – perdirbta kupletinė. Tempas greitas, ketvirtinė lygi 120, tačiau muzika nėra ekspresyvi, parašyta technomuzikos stiliumi. Muzikai būdinga ypač išryškinta metroritminė pulsacija. Fone skambanti vokalinė melodija (3.5 pav.) kūrinyje kartojama kelis kartus, o vienas po kito skambantys melodijos motyvo pakartojimai sudaro aido išpūdį.



3.5 pav. Kūrinio „*Funkylicious*“ vokalinė melodija (teksto iššifruoti nepavyko)

Originalumas kūrinyje išreikštas savita vokaline partija, kurią įdainavo autorės bendramokslė. Vidutiniame registre skambantis malonus moteriško balso tembras, siauros apimties ir sinkopuota melodinė linija kuria lengvumo, šviesos išpūdį. Parinktos savitos išraiškos priemonės (vokalinės partijos miksavimas, ritminis svingavimas, balsių išryškinimas artikuliuojant tekstą) kuria plataus, erdvinio skambėjimo pojūtį. Kupletinė muzikos kūrinio forma – tipiška vokalinei muzikai, tačiau netradiciškumo suteikia fanko stiliui būdingi ritminių ir vokaliųjų motyvų pakartojimai.

Detalumas. Kūrinio tekstas ir melodija aiškiai išreiškia pagrindinę kūrinio mintį. Akompanimentas atlieka pritariamąją funkciją, kūriniai suteikia harmoninį pagrindą, jaučiama melodijos ir akompanimento darna. Apgalvotai parinkti pritariantys elektriniai instrumentai. Jų partijos skamba viduriniame registre, neužgoždamos vokalinės melodijos. Toks melodijos ir akompanimento santykio derinimas kūriniai suteikia lengvumo. Aiškus kūrinio ritmas atitinka šokio muzikos stilių. Kūrinio architektūra paprasta, dramaturginis sumanymas plėtojamas logiškai: įžangoje laipsniškai įvedami muzikos instrumentai, vokalinė partija įvairuoja skirtingose kūrinio dalyse.

Integralumas. Kūrinio faktūra, harmonijos derinimas su vokaline partija laikytini pagrindiniais integralumo rodikliais. Elektriniu instrumentu atliekamas pritarimas atitinka vokalinės melodijos dermę, kūrinio dinamika, ritmas ir faktūra nesikeičia.

Panaudotas aidą primenantis skambėjimas vokalinėje partijoje kuria šviesios dienos išpūdį. Logiška kūrinio pabaiga: nuskambėjus vokalinei partijai keletą taktų skamba ritminis pritarimas. Taip kūrinys užbaigiamas. Visi kūrinyje panaudoti komponentai dera tarpusavyje ir sudaro logišką visumą.

Kūrinio idėja autorei kilo daug nesvarstant (*Tokią muziką mėgstu klausyti, todėl stengiuosi kurti tai, kas vėliau pačiai patiktų ir galėčiau paklausti pati, kartu su kitais [Asta]*). Anot autorės, muzikos kūrinio idėjai įgyvendinti pristigo laiko, MKT taikymo patirties (*Man pritrūko laiko. Pirmiausia reikėjo išmokti dirbti su pačia programa, nes to anksčiau nemokėjau. Gerai, kad mokytojas padėjo tiek iš techninės, tiek iš muzikinės pusės (parodė akordus, pavyzdžius) [Asta]*). Klausantis kūrinio kyla abejonių dėl jo trukmės, autorės išsiringumo. Aptardama savo kūrinį Asta taip pat akcentuoja jo apimtį (*Gal reikėtų šį kūrinį šiek tiek patobulinti. Tikriausiai prailginčiau kūrinį [Asta]*).

Mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, procesą sudaro šie etapai: kūrybinės idėjos kėlimas, kūrybinio sprendimo brandinimas, kūrybinio sprendimo įgyvendinimas, kūrybos rezultato vertinimas ir koregavimas.

Kūrybinės idėjos kėlimas. Mokinių kūrybinės idėjos kyla skirtingai: spontaniškai (*Tuo momentu taip norėjau [Lukas]*), sekant girdėtos muzikos pavyzdžiu (*Man labai patiko vienas kūrinys, norėjau ir aš pabandyti sukurti panašiu stiliumi [Domas]*), turint tikslą muziką panaudoti (*Tokią muziką mėgstu klausyti, todėl stengiuosi kurti tai, kas vėliau pačiai patiktų ir galėčiau paklausti pati ar kartu su kitais [Asta]*), įprasminant mėgstamą muzikinės kūrybos stilių (*Mano kūrybos stilius yra toks, todėl ir kūriniai tokie [Tadas]*), siekiant išbandyti MKT galimybes kuriant muziką (*Buvo įdomu išbandyti kuo daugiau muzikos kūrimo su kompiuteriu galimybių. Šiaip jau be kompiuterio nebūčiau nieko iš viso kūręs [Saulius]*). Kaip galima pastebėti, kūrybinės idėjas inspiruoja įvairūs išoriniai ir vidiniai stimulai.

Kūrybinio sprendimo brandinimas. Svarstymas, kokiomis muzikos išraiškos priemonėmis bus įgyvendintas muzikinis

sumanymas, bene sudėtingiausias mokinių kūrybos proceso etapas. Jo metu analizuojamos įvairios galimybės, išbandomi įvairūs kūrybos būdai ir priemonės (*Prisėdusi prie kompiuterio išbandau visokiausius variantus ir iš jų pasirenku vieną, kuris tuo metu atrodo tinkamiausias, prie melodijos bandau priderinti kokį nors ritminį pritarimą, vienokį ar kitokį instrumentą* [Asta]). Šiame etape eksperimentuojama muzikine medžiaga, MKT teikiamomis galimybėmis: badoma parinkti kūrinio idėją atitinkantį muzikos stilių, derinti įvairias muzikos išraiškos priemones. Jei renkiasi iš programoje pateiktų šablonų, daugiau dėmesio skiriama programoje esančių muzikinių pavyzdžių derinimui. Kai kuriant muziką nesinaudojama programoje pateiktais šablonais, susitelkiama ties muzikos išraiškos priemonių suderinamumu, jų tinkamumu muzikiniam sumanymui. Abiem atvejais eksperimentuojama, išbandomi įvairūs idėjos įgyvendinimo būdai, muzikos išraiškos priemonių deriniai.

Kūrybinio sprendimo įgyvendinimo etape mokiniai planuoja muzikinį vyksmą, numato muzikinei idėjai įgyvendinti tinkamas muzikos išraiškos priemones: instrumentus, dermę, dinamiką, metrą ir kt. Mokinių teigimu, pirminė muzikos kūrinio idėja kūrybos, taikant MKT, procese gali pasikeisti (*Kūriau melodiją ir galvojau, kad jai parinksiu tik gitaros pritarimą. Bet viską dėliojant kompiuteryje gavosi kiek kitoks variantas, nei buvau sumaniusi. Pridėjau daugiau instrumentų, pritaikiau pilnesnį harmoninį pritarimą* [Ema]). Kai kuriems mokiniams pradinis sumanymas būna sunkiai įgyvendinamas, kitiems kūrybos galimybės atsiveria išbandžius MKT priemones, ypač sprendžiant muzikos išraiškos priemonių parinkimo problemas (*Mano kūrinys būtų tikriausiai kitoks, jei mokėčiau labai gerai valdyti programą, kuria kūriau. Buvau prigalvojusi visko žymiai daugiau, tačiau ir ne viskas, pasirodo, tiko ir dar programos tinkamai neperpratau* [Asta]).

Mokinių kūrybos proceso aprašų analizė atskleidė, kad MKT taikymas palengvina muzikinės kūrybos procesą, suteikia daugiau galimybių eksperimentuoti muzikos išraiškos priemonėmis, garsiniais efektais, daug kartų perklausyti tai, kas kuriama, išgirsti ir nuspręsti,

kas tinkama, o ką reikėtų keisti. Kai muzika kuriama, taikant MKT, mokiniai gali parinkti įvairesnius muzikos instrumentus, derinti muzikos išraiškos priemones, išbandyti ir kūrinyje panaudoti garso efektus (*Mano kūryba skiriasi nuo kūrinių, atliktų klasikiniiais muzikos instrumentais. Nes kompiuteriniame kūrinyje gali pridėti visokių efektų, kurie atrodo tinkantys šiam kūriniui, pasiklausyti, kaip skamba. Jei kas nors netinka, iš karto gali ištrinti ir ką nors kitą parinkti* [Domas]).

Mokiniai skirtingai vertina kūrybinio sprendimo įgyvendinimo per pamokas laiką. Kai muzika kuriama per muzikos pamokas, savaitės laiko pertrauką tarp pamokų kai kurie mokiniai pripažįsta kaip kūrybai svarbų atotrūkį nuo kuriamo kūrinio. Kitą pamoką tarytum iš naujo pažvelgiama į tai, kas sukurta. Kūrinys perklausomas, nusprendžiama, kokį elementą reikėtų koreguoti (*kurdamas pritrūkdavau idėjų ir reikėjo klausti mokytojo arba tiesiog palikti kūrinį ramybėje iki kitos pamokos, nes tada vėl kildavo naujų idėjų* [Domas]). Tačiau tiems, kurie turi idėjų, ir yra numatę, kokiais būdais jas įgyvendinti, ne visada pavyksta tai padaryti per pamoką. Mokinių nuomone, savaitės pertrauka tarp pamokų riboja kūrybos procesą (*Per vieną pamoką dažniausiai nespėju visko padaryti, ką būnu užsiplanavęs, nes pamoka per greitai pasibaigia. Kitą pamoką pradėdau kaip iš naujo. Turiu perklausyti kūrinį, prisiminti, ką dariau, ir tik tada vėl galvoju, kaip toliau kursiu. Sugaištu laiko* [Domas]).

Kūrybos rezultato vertinimas ir koregavimas. Vertindami muzikinę kūrybą vieni mokiniai ją lygina su, jų nuomone, geriau kuriančių mokinių kūriniais (*Neblogai, lyginant su Donato darbu* [Saulius]). Kiti, nors ir pabrėžia, kad kūrinys tobulintinas, didžiuojasi savarankiškai sukūrę muzikos kūrinį (*Kaip pradedančiajam, manau, geras kūrinys. Žinoma, yra kur tobulėti* [Tadas]; *Savo kūrinį vertinu gerai, nes tai mano paties sukurtas kūrinys* [Domas]; *Labai patiko. Buvau jį įsirašiusi į mobiliųjį telefoną. Klausėme kartu su šeimos nariais* [Asta]). Mokiniai neįvardija kūrinių vertinimo kriterijų, todėl, tikėtina, muzikos kūriniams trūksta išbaigtumo, išraiškos priemonių tikslingumo ir suderinamumo, sudedamųjų kūrinio dalių suderinamumo, logiškos jų sąveikos.

Mokiniai nelinkę koreguoti užbaigto (jų nuomone) kūrinio. Šiuo atveju svarbus pats rezultatas, o į vertinant išsakytas pastabas mokiniai linkę atsižvelgti kurdami kitus kūrinius. Mokiniai džiaugiasi, kad taikydami MKT galėjo sukurti savą muzikinį skonį atitinkančią muziką (*Sukūriau tokį kūrinį, kokio pati norėjau, pagal savo muzikinį skonį. Man įdomi kūrinio melodija, mušamieji* [Asta]), svarsto skirtumus tarp muzikinės kūrybos, taikant MKT ir jų netaikant (*Man įdomus virsmas iš mano kurto varianto, kai grojau pianinu, ir dabartinio – kompiuterinio. Ir kiek nedaug tereikia, kad visas smarkiai pasikeistų* [Ema]). Labiausiai mokinius džiugina tai, kad taikydami MKT jie gali lengvai ir greitai sukurti muzikos kūrinį.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių originalumas pasireiškia gebėjimu naudoti netradicines muzikos išraiškos priemonės, kurti originalius, savitos formos muzikos kūrinius. Ryškiausias originalumas – sukurtų melodijų savitumas, jų panaudojimo išradingumas: melodijos karpomos frazėmis, naudojamos pavieniais melodijos motyvais, jie varijuojami, kartojami. Kuriant naudojamos netipiškos muzikos išraiškos priemonės: melodijų ir ritminio pritarimo kontrastai, chorinė ir akordinė faktūra, kontrastuojančios melodijos skirtingose kūrinio dalyse, garsiniai efektai, vokalinės partijos mišravimas. Silpniausiai išreikštas originalumo požymis – kūrinio formos savitumas. Paprastai pasirenkamos tradicinės vokalinės, instrumentinės muzikos konkrečiam stiliui būdinga muzikos kūrinio forma.

Muzikiniam kūrybiškumui būdingas gebėjimas kruopščiai įgyvendinti kūrinio idėją: tikslingai panaudoti pasirinktas muzikos išraiškos priemonės, ypač harmoninę ir ritminę pritarimą, dinamikos pokyčius, akordinę-figūracinę faktūrą, įvairius klasikinių ir elektrinių instrumentų tembrus. Šio amžiaus mokiniai geba apgalvotai pateikti pagrindinę kūrinio idėją, ją nuosekliai plėtoti visame kūrinyje, išlaikyti pasirinktą muzikos stilių (fanko, repo, techno). Išskirtinas ir mokinių gebėjimas prasmingai derinti pasirinktas muzikos išraiškos priemonės: melodiją, tempą, dinamiką, faktūrą, harmoniją, ritminę pritarimą. Deja, aukštesniųjų klasių mokiniams ne visada pavyksta

kūrinių išbaigti, logiškai atskirti sudedamąsias jo dalis. Daugiausiai problemų kelia pavienių muzikos kalbos elementų integravimas į kūrinio visumą. Kai kuriuose kūrinuose menkai jaučiama kūrinio loginė ir emocinė prasmė, paskiros kūrinio dalys ne visada sudaro darnią muzikos kūrinio visumą. Mokinių nuomone, nedidelė jų turima MKT taikymo patirtis, muzikinių žinių stoka trukdo įgyvendinti muzikinius sumanymus.

Mokinių kūrybos procesą galima apibūdinti kaip 4-ių etapų vyksmą: kūrybinės idėjos kėlimas, kūrybinio sprendimo brandinimas, kūrybinio sprendimo suradimas ir įgyvendinimas, kūrybos rezultato vertinimas ir koregavimas. Idėjos mokiniams kyla spontaniškai, sekant girdėtos muzikos pavyzdžiu, turint praktinio muzikos panaudojimo tikslą, įprasminant mėgstamą muzikinės kūrybos stilių, siekiant išbandyti MKT teikiamas galimybes. Kūrybinio sprendimo brandinimo etape apsvaustomos kūrybinės idėjos įgyvendinimo galimybės, išbandomi įvairūs būdai. Kūrybinio sprendimo suradimo ir įgyvendinimo etape plėtojama muzikinė idėja, pateikiamas išbaigtas muzikos kūrinys. Savo kūrybą mokiniai vertina teigiamai, lygina su kitų mokinių sukurtais kūriniais, o tai, kas nepavyko ar kilusias problemas linkę spręsti naujame kuriamame kūrinyje.

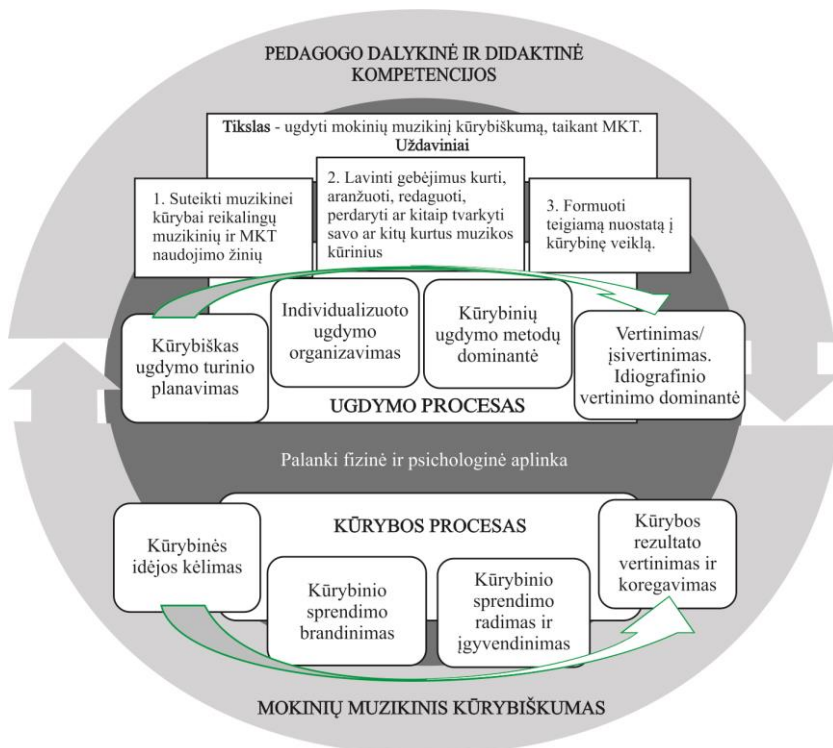
3.3. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikines kompiuterines technologijas, modelis

Apibendrinant 3.1. ir 3.2. poskyriuose pateiktus atvejo tyrimo rezultatus sudarytas muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelis (3.6 paveikslas), kuriame išryškinama mokytojo keliamo ugdymo tikslo ir uždavinių dermės, kūrybiško ugdymo turinio planavimo, individualizuoto ugdymo organizavimo, kūrybinių ugdymo metodų, įsivertinimo ir idiografinio vertinimo, palankios fizinės ir psichologinės aplinkos, mokinių kūrybos proceso nuoseklumo (kūrybinės idėjos kėlimas, kūrybinio sprendimo brandinimas ir įgyvendinimas, kūrybos rezultato vertinimas ir

koregavimas), muzikos pedagogo dalykinės ir didaktinės kompetencijų svarba.

Kai kurių modelio sudedamųjų dalių ir jas pagrindžiančių įžvalgų reikšmingumas išryškėjo jau apibendrinus atvejo atrankos tyrimo rezultatus. Paaiškėjo, kad per muzikos pamokas mokiniai retai įtraukiami į kūrybinę veiklą, taikant MKT, o jų muzikinio kūrybiškumo raiškos, taikant MKT, charakteristikas galime išskirti ne tiek stebėdami mokinių veiklą, kiek analizuodami interviu su muzikos mokytojais rezultatus. Daryta prielaida, kad dėl MKT priemonių stokos muzikos kabinetuose, nepakankamos muzikos mokytojų MKT taikymo kompetencijos, žinių, kaip spręsti įvairias su MKT taikymu ugdymo procese kylančias problemas, muzikinis kūrybiškumas ugdomas tik fragmentiškai, o MKT taikymo tikslas menkai siejamas su muzikinio kūrybiškumo ugdymu.

Pasirinktas atvejis iš kitų išsiskiria tuo, kad mokytojo keliama muzikinio ugdymo tikslai siejami su muzikinio kūrybiškumo ugdymu, kiekvienoje pamokoje organizuojama muzikinės kūrybos, taikant MKT, veiklą, kūrybos procesas orientuojamas į išbaigtą muzikinės kūrybos, taikant MKT, rezultatą. Atliktas giluminis interviu su muzikos mokytoju, pokalbiai su juo prieš ir po pamokų, ilgalaikis ugdymo proceso stebėjimas padėjo įžvelgti ugdymo proceso planavimo ir organizavimo dėsninumus, apibūdinti muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesą. Muzikinės kūrybos, taikant MKT, rezultatų ir kūrybos proceso aprašų analizė padėjo pažinti mokinių muzikinės kūrybos procesą ir jo rezultatus, atskleisti mokinių muzikinio kūrybiškumo raiškos požymius.



3.6. pav. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelis

Tikslo ir uždavinių dermė. Tirtu atveju muzikos mokytojas kelia aiškų mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, tikslą, kuriam įgyvendinti formuluoja konkrečius uždavinius: suteikti muzikinei kūrybai reikalingų muzikinių ir MKT taikymo žinių; lavinti gebėjimus kurti, aranžuoti, redaguoti, perdaryti ar kitaip tvarkyti savo ar kitų kurtus muzikos kūrinius; formuoti teigiamą mokinių nuostatą į kūrybinę veiklą.

Ugdymo procesas pradedamas ugdymo turinio planavimu. Atsižvelgiant į grupės mokinių muzikinę ir MKT taikymo patirtį bei mokinių lūkesčius, kiekvienais metais sudaroma originali mokymo programa. Planuodamas ugdymo procesą mokytojas nedaro skubotų

sprendimų: konkrečios kūrybinės užduotys parenkamos įvertinus kiekvieno mokinio gebėjimus, muzikinę ir MKT taikymo patirtį bei individualius siekius. Tirtu atveju sudaryta tokia muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, mokomosios medžiagos ir ją atitinkančių užduočių seka: kūrinio instrumentuotės parinkimas, formos kūriniai suteikimas, ritminio pritarimo kūrimas, savarankiška kūryba, taikant MKT, kūrinio harmonijos pritaikymas.

Aiškliai pastebimas muzikinio kūrybiškumo ugdymo individualizavimas, t. y. pripažinimas, kad mokiniai yra skirtingi, tad skirtingais būdais pasiekia geriausių rezultatų. Mokytojas įsiklauso į mokinių lūkesčius ir keliamus asmeninius tikslus, atsakingai vertina jų patirtį. Per pirmuosius susitikimus aiškinasi, ką mokiniai žino ir geba, teiraujasi, ko tikisi iš šio dalyko. Ugdymo procese jų muzikinę ir MKT taikymo patirtis vertinama analizuojant muzikinės kūrybos rezultatus ir stebint įsitraukimo į kūrybinę veiklą pobūdį, daromą pažangą. Atsižvelgiant į gautą informaciją koreguojamas ugdymo turinys, pateikiamos kiekvieno mokinio žinias bei gebėjimus atitinkančios užduotys, sudaromos sąlygos pasirinkti kūrybos priemones, būdus, užduoties atlikimo laiką. Mokytojo vadovavimo ir savarankiškos mokinių veiklos dermė ugdymo procese sudaro sąlygas mokytojui ir mokiniams jaustis lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais, o mokiniams – atsakingais už savo kūrybinę veiklą ir jos rezultatus.

Kūrybinių metodų dominanti. Nors pasirinkto atvejo muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procese taikomi įvairūs mokymo metodai (informaciniai teikiamieji, informaciniai atgaminamieji, kūrybiniai tiriamieji, kūrybiniai probleminiai, kūrybiniai euristiniai), vis dėlto dominuoja kūrybiniai metodai. Taikant eksperimentavimo metodą, mokiniams sudaromos sąlygos savarankiškai ieškoti muzikinės idėjos įgyvendinimo būdų, patiems atrasti, kokios muzikos išraiškos priemonės ir / ar kūrybos technika tinka kuriamam kūriniai. Taikant probleminį pokalbį mokiniai skatinami aktyviai dalyvauti muzikinės kūrybinės veiklos, taikant MKT, procese, ieškoti ir patiems nuspręsti, kaip turėtų skambėti kuriamas kūrinys. Euristinio pokalbio metu keliami muzikos kūrinio

plėtojimo galimybių klausimai, mokiniai skatinami pagrįsti savo muzikinį sprendimą, apsvarstyti kitus (įvairesnius, netradicinius) muzikinės idėjos įgyvendinimo būdus. Kuriant kompozicijas mokiniai raginami kelti idėjas, ieškoti jų sprendimo būdų, tobulinti gautą muzikinį rezultatą, pristatyti išbaigtą muzikos kūrinį.

Vertinimas / įsivertinimas. Idiografinio vertinimo dominantė. Muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procese taikomas į kiekvieno mokinio individualią pažangą orientuotas vertinimas. Lyginant mokinio pasiekimus su ankstesniais vertinama ugdymo procese padaryta pažanga. Aptariant muzikinės kūrybos rezultatus, pabrąšinimais, paskatinimais ir pagyrimais siekiama aktyvinti mokinius kurti savitus muzikinius kūrinius, koreguoti kūrybos rezultatą, didinti pasitikėjimą savo kūrybinėmis galiomis. Ir patys mokiniai įtraukiami į muzikos kūrinių aptarimą, pratinami būti „geranoriškais kritikais“, pateikti savo ir bendraklasių skurtų kūrinių vertinimus, lyginti savo ir kitų mokinių kurtus kūrinius. Kuriama pozityvi vertinimo atmosfera.

Sėkmingam muzikinio kūrybiškumo ugdymui, taikant MKT, įtakos turi palanki fizinė ir psichologinė aplinka. Palankiai fizinei aplinkai priskirtina: klasėje esanti įvairių vaizdinių detalių gausa (meniški paveikslai, instrumentai, mokytojo ir mokinių veiklos apdovanojimai), natūralios gamtos vaizdai už klasės langų, vyraujančios šiltos spalvos, muzikinei kūrybai, taikant MKT, būtinų priemonių gausa, galimybė bet kuriuo metu jomis naudotis. Klasėje įrengti mokinių darbui reikalingi kompiuteriai, kuriuose įdiegta muzikinei kūrybai būtina kompiuterinė programinė įranga, per pamokas mokiniai gali naudotis įvairiais akustiniais ir elektriniais instrumentais, garso aparatūra.

Palanki psichologinė aplinka pasižymi: pasitikėjimu ir pagarba pagrįstu visų ugdymo proceso dalyvių bendravimu, veikimo laisvės ir savarankiškumo derinimu, kūrybiško mokytojo asmenybės pavyzdžiu. Palaikomi pagarbūs mokytojo ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykiai, pripažįstamas kuriančiųjų idėjų, veiklos ir siekių kitoniškumas. Skatinama keistis idėjomis ir įžvalgomis, eksperimentuoti ir nebijoti klaidų, rizikuoti ir kritiškai vertinti savo

kūrybinius bandymus, drąsiai klausti ir kartu spręsti kylančias problemas. Tokios mokytojo savybės, kaip jautrumas mokinių problemoms, humoro jausmas, tolerancija kitokiai nuomonei ar elgesiui, ugdymo tikslo turėjimas ir aiškus jo siekimas, atvirumas ir pasitikėjimas savimi, padeda palaikyti pagarbius mokytojo ir mokinių santykius, užtikrinti mokinių saugumo pojūtį, kurti atvirumu ir pasirinkimo laisve bei atsakomybe pagrįstą mokymosi aplinką.

Kūrybos procesas. Mokinių muzikinės kūrybos procesas vyksta keturiais etapais: kūrybinės idėjos kėlimas, kūrybinio sprendimo brandinimas, jo įgyvendinimas, kūrybos rezultato vertinimas ir koregavimas. Mokinių muzikinės kūrybos proceso aprašo analizė atskleidė, kad mokinių muzikinio kūrinio idėjos kyla skirtingai, kūrybą inspiruoja įvairūs išoriniai ir vidiniai stimulai: spontaniškai, sekant girdėtos muzikos pavyzdžiu, turint praktinio muzikos panaudojimo tikslą, įprasminant mėgstamą muzikinės kūrybos stilių, siekiant išbandyti MKT galimybes muzikai kurti. Kūrybinio sprendimo brandinimo etape mokiniai svarsto įvairias idėjas įgyvendinimo galimybes, išbando skirtingus būdus, eksperimentuoja su muzikine medžiaga ir MKT priemonėmis. Kūrybinio sprendimo įgyvendinimo etape mokiniai nusprendžia, kuris muzikinės idėjos įgyvendinimo būdas geriausiai tinka muzikiniam sumanymui įgyvendinti, baigiamas kurti muzikos kūrinys. Nors muzikos kūrinio vertinimas ir koregavimas tirto amžiaus mokiniams nelabai aktualus, pastebėta, kad daug kartų klausydami sukurtus kūrinius, mokiniai juos analizuoja, vertina, koreguoja. Galutinis rezultatas lyginamas su kitų mokinių kurtais kūriniais, kartu su mokytoju ir bendraklasiais išskiriami kūrinio privalumai ir trūkumai.

Mokinių muzikinis kūrybiškumas. Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, veiksmingumą galima įvertinti analizuojant mokinių muzikinės kūrybos rezultatus, kurių pagrindinės charakteristikos – originalumas, detalumas, integralumas. Aukštesniųjų klasių mokiniai geba kurti originalią idėją ir savitą formą turinčius muzikos kūrinius, naudoti netradicines muzikos išraiškos priemones, originaliai įgyvendinti kūrinio idėją, apgalvotai ją pateikti, ją nuosekliai plėtoti visame

kūrinyje, išlaikyti pasirinktą muzikos stilių, prasmingai derinti muzikos išraiškos priemones: melodiją, tempą, dinamiką, faktūrą, harmoniją, ritminį pritarimą.

Aukštesniųjų klasių mokinių muzikiniam kūrybiškumui ugdyti, taikant MKT, ypač svarbios pedagogo dalykinė ir didaktinė kompetencijos, kurios muzikos mokytoją įgalina taip organizuoti ugdymo procesą, kad kiekvienas mokinyš įgytų jam aktualių ir muzikinei kūrybai, taikant MKT, reikalingų žinių bei gebėjimų, būtų pajėgus sukurti originalų muzikos kūrinį, patirtų atradimo ir kūrybos džiaugsmą. Dalykinę mokytojo kompetenciją apibūdina muzikinei kūrybai, taikant MKT, reikalingų muzikinių ir MKT taikymo žinių bei praktikos visuma. Mokytojas turi išmanyti muzikos teoriją, muzikinės kūrybos technikas, muzikinės kūrybos, taikant MKT, specifiką, be to, gebėti pats kurti, aranžuoti ar kitaip redaguoti įvairius muzikos kūrinius, taikant MKT, ar / ir akustinius muzikos instrumentus, spręsti su MKT diegimu bei naudojimu kylančias problemas. Didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės, asmens savybės, lemiančios efektyvų ugdymą. Didaktinė kompetencija leidžia pedagogams pažinti mokinių, projektuoti ugdymo turinį, organizuoti į mokinius / ugdytinius orientuotą ugdymo procesą, kurti saugią ir motyvuojančią mokymosi aplinką, vertinti savo veiklos rezultatų kokybę (Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas, 2014). Muzikos mokytojo didaktinei kompetencijai priskirtinas gebėjimas atpažinti mokinių muzikinį kūrybiškumą, atsižvelgiant į jų turimą muzikinę ir darbo su MKT patirtį, kūrybiškai planuoti mokymo turinį ir organizuoti ugdymo procesą, taikyti į kiekvieno mokinio asmeninę pažangą nukreiptą vertinimą, kurti muzikinei kūrybai palankią aplinką. Pažymėtina ir mokytojo pagalbos mokiniams, jų motyvavimo savarankiškai kūrybinei veiklai svarba. Pedagogas atlieka konsultanto, patarėjo vaidmenį: analizuoja ugdytinių ugdymosi poreikius, jiems parenka atitinkamas mokymosi užduotis, pataria iškilus kūrybinėms problemoms, padeda įveikti mokymosi sunkumus. Mokiniai skatinami nebijoti klausti, prašyti mokytojo pagalbos ar patarimo. Kuriama

pasitikėjimu ir pagarba grindžiama, muzikinio kūrybiškumo plėtrai palanki atmosfera.

IŠVADOS IR DISKUSIJA

Kūrybiškumo fenomeną ir muzikinį kūrybiškumą aptariančios literatūros analizės rezultatai padėjo taip apibrėžti muzikinį kūrybiškumą: *muzikinis kūrybiškumas – tai asmens gebėjimas sukurti naują arba savitai perkurti ir / ar atlikti kitų sukurtą muzikinį produktą, naudojant muzikos kūrybai ir / ar atlikimui skirtas priemones (muzikos instrumentai, kompiuterinės technologijos ir kt.)*. Pateiktoje muzikinio kūrybiškumo apibrėžtyje implikuojamos kūrybiškumo, kaip asmens gebėjimo, kūrybos proceso, jo metu sukuriama muzikinio produkto, atsivėlgiant į muzikinės-kūrybinės veiklos rūšį, sampratą. Tokia muzikinio kūrybiškumo apibrėžtis atitinka P. Burnard (2012) iškeltą muzikinio kūrybiškumo raiškos įvairovės idėją ir įgalina ją taikyti įvairiuose muzikinės veiklos kontekstuose.

Muzikinis kūrybiškumas pasireiškia konkrečioje muzikinėje veikloje: komponuojant, improvizuojant, aranžuojant, atliekant muziką (Sloboda, 1988; Webster, 1988, 1991; Elliott, 1995; Sawyer, 2006; Burnard, 2010; Watson, 2011). Kiekvieną kartą muzikinės kūrybos procesas ir rezultatas skiriasi. Komponuojant ir improvizuojant sukuriamas naujas muzikos kūrinys, atliekant muziką pateikiama savita muzikos kūrinio interpretacija, aranžuojant jau sukurtas kūrinys perkuriamas pritaikant kitam muzikos stiliui, žanrui, formai, kitai atlikėjų sudėčiai. Improvizavimo ir interpretavimo rezultatas pateikiamas konkrečiu muzikos atlikimo metu ir vertinamas kaip galutinis. Tuo tarpu komponuojant ir aranžuojant kuriama ilgesnį laiką, muzikos kūrinys tobulinamas, skiriama dėmesio jo išbaigimui. Atliekant šį disertacinį tyrimą, dėmesys sutelktas ties labiausiai su kūrybiškumu susijusia, plačiausiai muzikų ir muzikos pedagogų kūrybiškumo ugdymo aspektu tyrinėta muzikine veikla – komponavimu (Bennet, 1976; Perkins, 1981; Sloboda, 1988; Balkin, 1990; Kennedy, 2002; Webster, 2002; Barrett, 2003; Espeland, 2003; Hickey, 2003; Wiggins, 2003; Girdzijauskienė, 2004; Sawyer, 2006; Running, 2008; Daugėlienė, 2013), pripažįstant, kad muzikinės kompiuterinės

technologijos įgalina ne tik sukurti, bet ir naudojant atitinkamą programinę įrangą perkurti jau žinomus muzikos kūrinius, pateikti jų atlikimo kompiuterinio formato variantą.

Daugelis autorių (Stauffer, 2002; Espeland, 2003; Burnard, 2012; Menard, 2015) nurodo, kad mokinių muzikinis kūrybiškumas pasireiškia gebėjimu kurti muziką individualiai ir / ar grupėje. Pagrindinis muzikinio kūrybiškumo tyrimų fokusas, lėmęs ir šio disertacinio darbo autorės apsisprendimą muzikinį kūrybiškumą nagrinėti kaip mokinių gebėjimą taikant MKT sukurti naują muzikos kūrinių, – kūrybos rezultatas (Hickey, 2002; Hennessey, 2009; Mazzola, ir kt., 2011; Leong, ir kt., 2012; Odena, 2012a). Vertinant mokinių muzikinį kūrybiškumą dėmesys kreiptas į kūrinių, sukurtų taikant MKT, originalumą, detalumą, integralumą. Originalumas vertintas atsižvelgiant į kūrinio idėjos unikalumą, panaudotų muzikos išraiškos priemonių neįprastumą, kūrinio formos savitumą. Kūrybos rezultato analizė, laikantis detalumo kriterijaus, atlikta atsižvelgiant į kūrinio idėjos aiškumą, muzikos išraiškos priemonių tikslingumą, kūrinio išbaigtumą. Aptariant kūrinių integralumą nagrinėtas muzikinės idėjos perteikimo logiškumas, muzikos išraiškos priemonių dermė, kūrinio dalių suderinamumas.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad aukštesniųjų klasių mokiniai geba naudoti netradicines muzikos išraiškos priemones ir jas prasmingai derinti komponuodami muziką, kurti savitos formos muzikos kūrinius, turinčius originalią idėją, kruopščiai įgyvendinti kūrybinį sumanymą, apgalvotai pateikti pagrindinę kūrinio idėją, ją nuosekliai plėtoti visame kūrinyje, išlaikyti pasirinktą muzikos stilių. Tačiau mokiniams ne visada pavyksta kūrinių išbaigti, logiškai atskirti sudedamąsias jo dalis, integruoti pavienius muzikos kalbos elementus į kūrinio visumą, suteikti kūriniiui loginę ir emocinę prasmes. Mokinių nuomone, nedidelė MKT naudojimo patirtis, muzikinių žinių stoka trukdo įgyvendinti muzikinius sumanymus.

Ir kiti kūrybiškumo (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996, 2006; Urban, 2007), konkrečiai – muzikinio kūrybiškumo (Elliott, 1995; Burnard, Younker, 2002; Burnard, 2012; Odena, 2012a; Hopkins, 2015; Menard, 2015), veiksnius tyrinėję autoriai savo darbuose

pabrėžia, kad muzikinio kūrybiškumo raiška priklauso nuo kūrejo turimų žinių bei gebėjimų, muzikinės kūrybinės veiklos patirties. Pastarųjų turėjimas įgalina kuriantįjį naudoti savitas muzikos išraiškos priemones, rinktis įvairius muzikos instrumentus, kūrybos technikas ir būdus. Turimų žinių ir gebėjimų svarba kūrybos procesui bei jo rezultatui ypač išryškinama kognityvinės (Guilford, 1959, 1968; Eysenck, 1993; Finke, Ward, Smith, 1999; Cropley, 2006; Kaufman, Baer, 2006), problemų sprendimo ir ekspertinių žinių (Guilford, 1959; Sternberg, Lubart, 1991, 1995; Urban, 2000) tyrimų krypčių atstovų darbuose. Be to, empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad aukštesniųjų klasių mokinių muzikiniam kūrybiškumui įtaką daro jų turimos muzikinės ir kūrybinės veiklos žinios bei gebėjimai, ypač darbo, taikant MKT, patirtis.

Šio disertacinio tyrimo mokinių muzikinės kūrybos, taikant MKT, rezultatų analizės metodika sudaryta remiantis muzikinės kūrybos rezultatų vertinimą nagrinėjusių autorių (Girdzijauskienė, 2004; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006; Kaufman, ir kt., 2008; Leong, ir kt., 2012) ir muzikologų (Šileika, 2002; Ambrazas, 2010) darbais. Nors tyrimo instrumento tinkamumą vertinti mokinių muzikinę kūrybą, taikant MKT, teigiamai įvertino šios srities ekspertai (muzikologas ir muzikos kūrinių analizės specialistas, kompozitorius ir muzikinės kūrybos, taikant MKT, ekspertas, pedagogas bei MKT dalyko ugdymo turinio ir brandos egzamino programos sudarytojas), kartu jie pripažino, kad jį taikant kitais muzikinio kūrybiškumo atvejais (pavyzdžiui, kuriant vidurinio mokyklinio amžiaus mokiniams, naudojant kitas kūrybos priemones) metodikos tinkamumas turėtų būti pakartotinai įvertintas, atsižvelgiant į kuriančiojo asmenybę (amžių, turimas žinias ir gebėjimus, kūrybinės veiklos patirtį), kūrybos sritį (kūrybos būdus ir priemones) ir kūrybos kontekstą (kūrybos paskirtį, kuriančiojo socialinę bei kultūrinę aplinką).

Mokinių kūrybos proceso aprašų analizė leidžia teigti, kad kompozicijų kūrimas gali būti apibūdinamas kaip keletu etapų procesas: kūrybinės idėjos kėlimas, kūrybinio sprendimo brandinimas, jo įgyvendinimas, kūrybos rezultato vertinimas ir koregavimas. Toks kūrybos proceso kompleksiskumas atitinka ir kitų autorių (Sloboda,

1988; Balkin, 1990; Hickey, 2003; Wiggins, 2003; Weisberg, 2006; Burnard, 2012), siekusių išskirti kompozicijų kūrimo proceso etapus, teorijas. Neužfiksuota tik G. Wallaso (1926) ir jo kūrybos proceso samprata besirėmusių autorių (Balkin, 1990) darbuose išskirta įžvalgos stadija.

Siekis struktūruoti mokinių kūrybos procesą yra santykinis ir atskleidžia tik bendruosius kūrybos dėsningumus. D. Elliotto (1995) teigimu, analizuodami konkretų kūrybos procesą mes tik išsiaiškiname, kas ir kaip vyksta kuriant vieną ar kitą kūrinį, sužinome tik tai, kaip vienas ar kitas kūrinys buvo sukurtas. Tuo tarpu kiekvienas kuriantysis – individualus kūrybos pasaulio atstovas, kuriantis pasirinktu būdu. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad kūrybos proceso specifika priklauso nuo kuriančiojo muzikinės ir kūrybinės patirties, kuriamo kūrinio žanro, stiliaus, formos. Tikėtina, kad kuriant kitą kūrinį to paties mokinio kūrybos procesas įgaus kitas formas ir apimtis. Perfrazuodami P. Burnard (2012), teigusią, kad nėra vieno muzikinio kūrybiškumo, muzikinių kūrybiškumų yra daug, galime kalbėti ir apie kompozicijų kūrimo procesų įvairovę.

Atsakant į antrąją disertacinio tyrimo probleminę klausimą disertaciniame darbe pateikiamas empirinio tyrimo rezultatus apibendrinantis aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelis. Jį sudarant remtasi sisteminės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovų (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1988; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Gruber, 1989; Simmonton, 1990; Sternberg, Lubart, 1993; Runco, 2003; Urban, 2007; Sawyer, 2006) nuostata kūrybiškumą analizuoti kaip kompleksinį fenomeną, tarpusavyje sąveikaujančių subkomponentų sistemą. Atvejo tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad muzikinis kūrybiškumas veiksmingai ugdomas, kai: mokytojo keliamam muzikinio kūrybiškumo ugdymo tikslui pasiekti bus formuluojami adekvatūs uždaviniai (tiriamu atveju: suteikti muzikinei kūrybai būtinų muzikinių ir MKT taikymo žinių; lavinti gebėjimus kurti, aranžuoti, redaguoti, perdaryti ar kitaip tvarkyti savo ar kitų kurtus muzikos kūrinius; formuoti teigiamą kūrybinės veiklos nuostatą), kūrybiškai planuojamas ugdymo turinys, tikslingai ir atsižvelgiant į kiekvieno mokinio ir / ar grupės muzikinės

bei MKT taikymo patirties lygį organizuojamas ugdymo procesas, sistemingai taikomi kūrybiniai ugdymo metodai bei į mokinių orientuota vertinimo sistema, kuriama kūrybiškumo raiškai palanki fizinė ir psichologinė aplinka, mokiniai pratinami siekti išbaigto muzikinės kūrybos rezultato. Vertinant šio atvejo išskirtinumą kitų atvejų atžvilgiu, tyrėjos nuomone, pažymėtinas kiekvieno iš muzikinio kūrybiškumo ugdymo komponentų, pavaizduotų atvejo tyrimo rezultatus apibendrinančiame modelyje, raiškos unikalumas ir visų jų dermė.

Kaip vienas esminių muzikinio kūrybiškumo ugdymo komponentų išskirta dalykinė ir didaktinė muzikos mokytojo kompetencijos, ypač mokytojo turima muzikinė bei kūrybinės veiklos patirtis, gebėjimas valdyti MKT, lanksčiai planuoti ugdymo turinį, individualizuoti ugdymo procesą. Mokytojo kompetencijų svarbą pažymi ir kiti autoriai (Elliott, 1999; Webster, 2003; Jorgensen, 2008; Odena, 2012a; Hopkins, 2015), pripažinę, kad pedagogas pats turi būti kūrybiškas, turėti muzikos kūrimo patirties, gebėti organizuoti muzikinio kūrybiškumo ugdymo procesą, atsižvelgdamas į mokinių turimas muzikines žinias, muzikinės kūrybos ir MKT taikymo patirtį (Odena, 2012a).

Mėginimų pateikti sisteminį muzikinio kūrybiškumo modelį aptikta ir mokslinėje literatūroje. Remdamasi M. Csikszentmihalyi (1996) kūrybiškumo ir P. Bourdieu (1983) *habitus* teorijomis, P. Burnard (2012) muzikinį kūrybiškumą aptaria plačiame socialinės, kultūrinės aplinkos kontekste (kūrybinės veiklos sritis, kūrybos laukas, asmens elgesys, įpročiai, gyvenimo pobūdis). Tačiau konkrečių būdų, kaip reiktų ugdyti muzikinį kūrybiškumą, nenurodo. Tuo tarpu O. Odena'os ir G. Welcho (2009), O. Odena'os (2012a) pateiktuose muzikinio kūrybiškumo ugdymo modeliuose skiriamos kūrybiškumo komponentų (mokiniai, procesas, produktas, aplinka), mokytojo patirties (muzikinės, pedagoginių studijų, darbo), kūrybos proceso, kūrybos produkto, psichologinės ir fizinės aplinkos sudedamosios dalys. Vis dėlto mažai aptarta ugdymo planavimo ir organizavimo specifika, vertinimo bei įsivertinimo procesas, mokytojo veiklos ir mokinių kūrybos proceso sąveika. Kai kurie mokslininkai,

kalbėdami apie muzikinio kūrybiškumo ugdymą, skiria tik pavienius jo elementus: pasirinkimo galimybių numatymą, griežtų kūrybos reikalavimų netaikymą (Webster, 2003), mokinio savarankiškumo, jam užsiimant kūrybine veikla, skatinimą (Crow, 2008; Jorgensen, 2008; Webster, 2003, 2012; Burnard, 2011; Girdzijauskienė, 2012; Hopkins, 2015), mokytojo muzikinę kompetenciją ir gebėjimą tikslingai organizuoti kūrybos procesą, kurti kūrybiškumo plėtrai palankią aplinką (Elliott, 1999; Boardman, 2002). Taigi sudarytas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelis vertintinas kaip originalus, vienas iš galimų muzikinio kūrybiškumo ugdymo modeliavimo variantų.

Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelyje neišryškinama kūrybos, taikant MKT, specifika. MKT suprantamos kaip šiuolaikinė muzikos kūrybos priemonė (Staufer, 2002; Sawyer, 2006; Burnard, 2012). Kita vertus, šių technologijų teikiami privalumai išskirti interviu su mokytoju metu, įžvelgti stebint muzikos pamokas, įvardyti muzikinės kūrybos procesą aprašiusių mokinių darbuose. Kurdami muziką, pasitelkę MKT, mokiniai gali būti įtraukiami į įvairią muzikinės kūrybos veiklą (aranžavimas, komponavimas, atlikimas), gali išbandyti įvairias kūrybos technikas ir priemones, gana greitai sukurti originalų muzikos kūrinį, atrasti mėgstamiausias kūrybos sritis, gilinti muzikines ir MKT taikymo žinias, formuoti savitą kūrybos stilių. MKT taikymas labai motyvuoja mokytis muzikos, lavina darbo su MKT gebėjimus, padeda skleisti mokinių kūrybiniam individualumui, sudaro sąlygas kurti muziką įvairaus amžiaus, polinkių ir gebėjimų mokiniams.

Dera pažymėti, kad tirtas aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejis įgalina apibendrinti tik šio disertacinio tyrimo rezultatus. Pasirinktas atvejis – viena X mokyklos III gimnazijos klasės šešių mokinių, nusprendusių lankyti dalyko Kompiuterinės muzikos technologijos pamokas, grupė. Kaip parodė atvejo atrankos tyrimo rezultatai, Lietuvos mokyklose įvairuoja šį dalyką pasirinkusių mokinių grupėje skaičius ir jų patirtis (muzikinė, kūrybinė, darbo su MKT), turimos ir / ar taikomos kūrybos priemonės, mokytojo kompetencija, keliama ugdymo tikslai, ugdymo

proceso organizavimas, mokinių kūrybos rezultatai. Kiekvienu atveju, tikėtina, gali būti gaunami skirtingi tyrimo rezultatai. Todėl pasirinkto atvejo aprašymas sudaro prielaidas šio tyrimo rezultatus vertinti tik kaip vieną iš galimų veiksmingo aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, variantų.

Atliekant atvejo tyrimą paaiškėjo ir kiti tyrimo ribotumo aspektai: nesiaiškinta, kokios konsultacijos su muzikos mokytoju vyksta ne pamokų metu ir ar iš viso jos vyksta; neatskleista, kaip kito mokytojo parengta ugdymo programa nuo pirmo jos varianto iki atvejo tyrimo vykdymo pradžios; šio atvejo mokinių grupei sudaryta ugdymo programa ir jos įgyvendinimas nelyginti su kitomis to paties mokytojo parengtomis ir įgyvendinamomis ugdymo programomis.

Šis tyrimas apibūdina tik konkretų atvejį, vis dėlto sudarytas kūrybiškumo ugdymo modelis gali būti taikomas ir kituose kontekstuose. Pavyzdžiui, dirbant su kita aukštesniųjų klasių mokinių grupe, kito amžiaus tarpsnio mokiniais, jiems komponuojant tradicinėmis muzikos priemonėmis. Gali būti, kad kitais atvejais išryškės kiti muzikinio kūrybiškumo ugdymo komponentai, kitos ugdymo proceso sudedamųjų dalių dominantės. Todėl aktualu ištirti sudaryto muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelio veiksmingumą kitoms ugdymo situacijoms. Tyrimų rezultatus palyginus su šio atvejo tyrimo rezultatais, galima būtų sudaryti visuminį muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, modelį.

REKOMENDACIJOS

Kompiuterinių muzikos technologijų dalyko mokytojams rekomenduojama:

- Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, procesą planuoti ir organizuoti keliant aiškius muzikinės kūrybinės veiklos tikslus, nuosekliai pateikiant muzikines kūrybines užduotis, jas individualizuojant, atsižvelgus į mokinių muzikinę ir MKT taikymo patirtį, skatinant mokinių savarankiškumą bei iniciatyvumą, motyvuojant muzikinei kūrybai pamokų metu ir popamokinėje veikloje.
- Nuolat ugdyti savo muzikinės kūrybos gebėjimus ir MKT taikymo muzikinio ugdymo(-si) procese kompetencijas.

Muzikos mokytojus rengiančioms aukštosioms mokykloms rekomenduojama:

- Įtraukti į studijų programas naujus studijų dalykus arba į dėstomų dalykų turinį integruoti temas, kurios: 1) pristato kūrybiškumo, taip pat ir muzikinio, ugdymo problematiką; 2) supažindina su muzikos kompozicijos pagrindais ir įgalina studentus ugdytis muzikos kūrimo gebėjimus; 3) lavina gebėjimus ugdymo(-si) procese tikslingai taikyti IKT ir MKT.
- Studijų procesą pagrįsti į studentų kūrybiškumo ugdymą orientuotais studijų ir vertinimo metodais, sudaryti sąlygas besimokantiejiems pristatyti savo muzikinės kūrybinės veiklos rezultatus, skatinti kūrybinius ir MKT taikymo gebėjimus naudoti atliekant praktiką mokyklose (numatant MKT taikymo muzikinio ugdymo procese užduotis, renkant informaciją apie sėkmingus muzikinio kūrybiškumo ugdymo, taikant MKT, atvejus ir kylančias problemas).
- Užtikrinti studijų techninės bazės aprūpinimą muzikinėmis kompiuterinėmis technologijomis.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijoms rekomenduojama:

- Parengti pedagogų kvalifikacijos programas, kurios padėtų muzikos mokytojams įgyti naujų ar atnaujinti turimas muzikos kūrimo, muzikinio kūrybiškumo ugdymo, MKT taikymo žinias bei gebėjimus. Ypač aktualios tęstinės MKT taikymo programos.

Už bendrojo ugdymo programų rengimą atsakingoms institucijoms rekomenduojama:

- Atnaujinti bendrojo ugdymo (Muzika) programas, aktualizuojant muzikinio kūrybiškumo ugdymo svarbą, numatant taikyti IKT / MKT, siekiant gerinti mokinių pasiekimus, užtikrinant nuoseklų muzikinio kūrybiškumo ir MKT taikymo gebėjimų ugdymą pagal pagrindinio ir vidurinio muzikinio ugdymo programas.

Už bendrojo ugdymo mokyklų aprūpinimą atsakingoms institucijoms rekomenduojama:

- Numatyti priemones, kaip atnaujinti mokyklų, kurios buvo aprūpintos kompiuterinėmis muzikos mokymo priemonėmis ir MKT įrangos komplektais, techninę bazę. Inicijuoti projektus, kuriuos vykdant visos bendrojo ugdymo mokyklos būtų aprūpintos šiuolaikinėmis kompiuterinėmis muzikos mokymo priemonėmis ir MKT įrangos komplektais.

Tyrėjams rekomenduojama:

- Vykdyti lyginamuosius mokinių kūrybos tradicinėmis muzikinėmis priemonėmis ir taikant MKT tyrimus, tirti mokinių muzikinio kūrybiškumo raišką ir ugdymą jiems užsiimant įvairia muzikine veikla (muzikos atlikimas, vertinimas, aranžavimas, improvizavimas), MKT ir IKT taikymo muzikinio ugdymo procese galimybes skirtingose ugdymo pakopose, muzikos mokytojų muzikinės kūrybos ir MKT taikymo kompetencijas.

LITERATŪRA

1. Adams, J. L. (1986). *Conceptual Blockbusting*. New York: Addison-Wesley.
2. Ayman-Nolley, S. (1999). A piagetian perspective on the dialectic process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, p. 267–275.
3. Abert, G. (1978). *W. A. Mozart*. Leipzig: VEB Breitkopf & Härtel.
4. Albert, R. S. (2012). The achievement of eminence as an avolutionary strategy. Iš: M. A. Runco (sud.). *Creativity research handbook*, 2, p. 95–156. Cresskill: Hampton Press.
5. Albert, R. S., Runco, M. A. (1989). Independence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys. *Journal of Youth and Adolscence*, 18, p. 221–230.
6. Albert, R. S., Runco, M. A. (1999a). A history of research on creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
7. Albert, R. S., Runco, M. A. (1999b). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, p. 161–164.
8. Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.
9. Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organisations. *Research in Organisational Behavior*, 10, p. 123–167.
10. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview.
11. Ambrazas, A. (2010). *Muzikos kūrinų analizės pagrindai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
12. Andrijauskas, A. (1990). *Meno filosofija: XVIII–XX a. koncepcijų analizė*. Vilnius: Mintis.

13. Avramets, B., Muktupavels, V. (2000). *Pasaulio muzika*. Vilnius: Kronta.
14. Azzara, Ch. D. (2002). Improvisation. Iš: R. Colwell, C. Richardson (sud.). *The New Handbook of research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
15. Azzara, Ch. D. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
16. Balčytis, E. (2005). Kompleksinio muzikinio ugdymo koncepcija. *Kūrybos erdvės*, 2, p. 13–21.
17. Balčytis, E. (2012). *Muzikinio ugdymo labirintais*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
18. Balkin, A. (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educator's Journal*, 76, p. 29–32.
19. Barkauskas, V. (2007). Muzikos improvizacija – efektyvesnio muzikinio ugdymo sąlyga. *Pedagogika*, 86, p. 117–122.
20. Barrett, M. (2003). Freedom and constrains: constructing musical worlds through the dialogue of compositions. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 3–31. JAV: MENC.
21. Barron, F. (1968). *Creativity and Personal Freedom*. New York: Van Nostrand.
22. Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
23. Barron, F., Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, p. 439–476.
24. Baxter, A. (2010). The mobile phone and class music. Iš: J. Finney, P. Burnard (sud.). *Music Education with Digital Technology*, p. 76–94. UK: Continuum.
25. Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
26. Beattie, D. K. (2000). Creativity in Art: the feasibility of assessing current conceptions in the school context. *Assessment in Education*, 7 (2), p. 175–192.

27. Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, p. 447–457.
28. Bennet, S. (1976). The process of musical creation: Interviews with eight composers. *Journal of Research in Music Education*, 24 (1), p. 3–13.
29. Bennet, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Bennet, A. (2008). *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Aldershot: Ashgate.
31. Beresnevičius, G. (2010). *Kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacinės dimensijos*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
32. Beresnevičius, G. (2015). Smegenų šturmo ir kitų problemos sprendimo paieškos aktyvinimo metodų neefektyvumo metodologinė priežastis. *Tarptautinis verslas: inovacijos, psichologija, ekonomika*, t. 6, 1 (10), p. 7–33.
33. Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago.
34. Besemer, S. P., O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: progress and potentials. Iš: S. G. Isaksen (sud.). *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline*, p. 331–349. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
35. Binet, A., Henri, V. (1896). Les psychologie individuelle [Individual psychology]. *L'Année Psychologique*, 2, p. 411–465.
36. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
37. Bitinas, B., Rupšienė, L., Židžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda.
38. Bloom, B. S. (1965). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification for Educational Goals*. New York.
39. Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.

40. Boardman, E. (2002). *Dimensions of Musical Learning and Teaching: a Different Kind of Classroom*. USA: MENC.
41. Boden, M. A. (1999). Computer models of creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 351–372. Cambridge: Cambridge University Press.
42. Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
43. Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theories and Methods*. JAV: Pearson / Allyn and Bacon.
44. Boyce, C., Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinder International. Prieiga internete:
http://www2.pathfinder.org/site/DocServer/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf [žiūrėta: 2014-12-15].
45. Bourdieu, P. (1983). Forms of capital. Iš: J. C. Richards (sud.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, p. 241–248. New York: Greenwood Press.
46. Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
47. Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, p. 57–63.
48. Bresler, L., Thompson, C. M. (2002). Music technology and the young child. Iš: D. J. Grace, J. Tobin (sud.). *The Arts in Children's Lives*, Kluwer Academic Publishers, p. 215–236. Netherlands.
49. Brown, R., Dillon, S. (2013). Meaningful engagement with music composition. Iš: D. Collins (sud.). *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process*, p. 79–110. UK: Ashgate.

50. Bula, J. A. (2011). Technology-based music courses and non-traditional music students in secondary schools. *Electronic Thesis, Treatises, and Dissertations*. Priega internete: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/4748/> [žiūrēta: 2014-12-15].
51. Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), p. 157–172.
52. Burnard, P. (2007). Routes to understanding musical creativity. Iš: L. Bresler (sud.). *International Handbook of Research in Arts Education*, p. 1199–1214. Netherlands: Springer.
53. Burnard, P. (2011). Educational leadership, musical creativities and digital technology in education. *Journal of Music, Technology and Education*, 4 (2+3), p. 157–171.
54. Burnard, P. (2010). Creativity and technology: critical agents of change in the work and lives of music teachers. Iš: J. Finney, P. Burnard (sud.). *Music Education with Digital Technology*, p. 76–94. UK: Continuum.
55. Burnard P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.
56. Burnard, P., Björk, C. (2010). Using student voice research to understand and improve musical learning. Iš: C. Harrison, J. Finney (sud.). *Finding The Student Voice*, p. 24–33. Matlock: National Association of Music Educators (NAME).
57. Burnard, P., Younker, B. A. (2002). Mapping pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 4 (2), p. 245–261.
58. Burnard, P., Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: insights from student's individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22 (1), p. 59–76.

59. Calwelti, S., Rappaport, A., Wood, B. (1992). Modeling artistic creativity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 26, p. 83–94.
60. Campbell, D. T. (1960). Blind generation and selective retention in creative thought as in other thought processes. *Psychological Review*, 67, p. 380–400.
61. Campbell, D. T. (1975). Degrees of freedom and the case study. *Comparative Political Studies*, 8 (1), p. 178–191.
62. Campbell, P. S., Scott-Kassner, C. (2006). *Music in Childhood: From Preschool to the Elementary Grade*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
63. Colley, B., Eidsaa, R. M., Kenney, A., Leung, B. W. (2012). Collaborative creativity in partnership practices. Iš: E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
64. Cope D. (2005). *Computer Models of Musical Creativity*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
65. Craft, A. (2001). Little c creativity. Iš: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leiblings (sud.). *Creativity in Education*, p. 45–61. London.
66. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
67. Criswell, Ch., Menasché, E. (2009). Redefining music technology. *Teaching Music*, 16 (5), p. 30–37.
68. Cropley, D. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, p. 391–404.
69. Cropley, A., Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 383, p. 355–373.
70. Cross, I., Laurence, F., Rabinovitch, T. (2012). Emphaty and vereativity in group musical practices: towards a concept of emphatic craetivity. Iš: E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The*

- Oxford Handbook of Music Education*, p. 337–353. Oxford: Oxford University Press.
71. Crow, B. (2006). Musical creativity and the new technology. *Music Education Research*, 8 (1), p. 121–130.
 72. Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*, 10 (3), p. 373–388.
 73. Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. Iš: R. Sternberg (sud.). *The Nature of Creativity*, p. 325–339. Cambridge: Cambridge University Press.
 74. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. USA: HarperCollins Publishers.
 75. Csikszentmihalyi, M. (2006). *A Systems Perspective on Creativity*. Prieiga internete: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11443_01_Henry_Ch01.pdf [žiūrėta: 2014-11-11].
 76. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (2011). Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. Prieiga internete: <http://dz.lki.lt> [žiūrėta: 2013-08-18].
 77. Dacey, J., Lennon, K. (2000). *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
 78. Dagienė, V. (2007). *Informacijos ir komunikacijos taikymas mokykloje*. Vilnius. Prieiga internete: http://ims.mii.lt/valentina/publ/IMT_dagiene.pdf [žiūrėta: 2013-10-13].
 79. Dagienė, V., Grigas, G., Jevsikova, T. (2005). *Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*. Vilnius: TEV.
 80. Dagienė, V., Grigas, G., Jevsikova, T. (2012). *Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*. Elektroninė versija: <http://ims.mii.lt/EK%C5%BD/>.

81. Dannenberg, R. B. (2006). David cope, computer models of musical creativity. Book review. *Artificial Intelligence*, 170, p. 1218–1221.
82. Daugėlienė, J., Strakšienė, D. (2012). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos panaudojimo galimybes ugdant(-is) kūrybiškumą. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), p. 102–116.
83. Daugėlienė, J. (2013). *Būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas taikant muzikinę improvizaciją*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
84. Davidson, J. W. (1991). *The Perception of Expressive Movement in Music Performance*. Doctoral thesis. London: City University.
85. Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. Iš: M. A. Runco, S. Pritzker (sud.). *Encyclopedia of Creativity*, p. 165–174. San Diego: Academic Press.
86. De Bono, E. (1971). *Lateral Thinking for Management*. New York: McGraw-Hill.
87. De Corte, E. (1996). Active learning within powerful learning environment. *Impuls*, 26 (4), p. 145–156.
88. Deliège, I., Wiggins, G. A. E. (2006). *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Taylor and Francis.
89. DeTurk, M. (1989). Critical and creative musical thinking. Iš: E. Boardman (sud.). *Dimensions of Musical Thinking*, p. 21–32. MENC.
90. Dobbins, B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66 (5), p. 36–41.
91. Dorfman, J. (2008). Technology in Ohio's school music programs: An exploratory study of teacher use and integration. *Contributions to Music Education*, 35, p. 23–46.
92. Dorfman, J. (2013). *Theory and Practice of Technology-Based Music Instruction*. Oxford: Oxford University Press.

93. Duckworth, W. (1995). *Talking Music: Conversations with John Cage, Philip Glass, Laurie Anderson, and Five Generations of American Experimental Composers*. New York: Schirmer Books.
94. Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. Iš: F. J. Greenstein, N. W. Polsby (sud.). *Handbook of political science*, 7, p. 79–137. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
95. Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, p. 147–178.
96. Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
97. Elliott, D. J. (1999). Teaching musical creativity: a praxial view. Iš: M. McCarthy (sud.). *Music education as praxis: reflecting on music-making as human action*. The 1997 Charles Flower Colloquium on Innovation in Arts Education, University of Maryland, April 18–19, p. 42–74. College Park: University of Maryland.
98. Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproducible performance: innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10, p. 329–333.
99. Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, p. 725–747.
100. *Europos Parlamento ir Tarybos sprendimas dėl Europos kūrybiškumo ir naujovių metų (2009 m.)*. (2008). Prieiga internete:
<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=LT&f=ST%207755%202008%20INIT> [žiūrėta: 2014-10-11].
101. *Europos Sąjungos tarybos išvados 2009 m. gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“)*. (2009). Prieiga internete:
<http://eur-lex.europa.eu/legal->

- [content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [žiūrēta: 2014-10-11].
102. Espeland, M. (2003). The african drum: the compositional process as discourse and interaction in a school context. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 167–192. JAV: MENC.
 103. Estes, Z., Ward, T. (2002). The emergence of novel attributes in concept modification. *Creativity Research Journal*, 14, p. 149–156.
 104. Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3&4), p. 317–327.
 105. Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. Prieiga internete: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf [žiūrēta: 2014-10-11].
 106. Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 273–296. New York: Cambridge University Press.
 107. Finke, R. A., Ward, T. B., Smith, S. M. (1999). Creative cognition. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 189–212. New York: Cambridge University Press.
 108. Finney, J., Burnard, P. (2010). *Music Education with Digital Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
 109. Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
 110. Forkel, J. N. (1999). *Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke*. Leipzig: Bärenreiter Verlag.
 111. Freud, S. (1959). The relation to the poet to day-dreaming. *Collected papers*, 4, p. 173–183.

112. Fuchs-Beauchamo, K. D., Karnes, M. B., Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37, p. 113–117.
113. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna Litera.
114. Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson Education.
115. Galeson, D. W. (2006). *Old Masters and Young Geniuses: The Two Life Cycles of Artistic Creativity*. Princeton: Princeton University Press.
116. Gall, M., Sammer, G., De Vugt, A. (2012). Introduction to new media in the classroom. Iš: M. Gall, G. Sammer, A. De Vugt (sud.). *European Perspectives on Music Education 1: New Media in the Classroom*, p. 11–30. Innsbruck-Esslingen-Bern-Belp.
117. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
118. Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Vilnius: Baltos lankos.
119. George, A. L., Bennet, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
120. Getzels, J. W., Jackson, P. J. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
121. Getzels, J. W., Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley.
122. Gilson, L. L., Sook Lim, H., D’innocenzo, L., Moye, N. (2012). One size does not fit all: managing radical and incremental creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46 (3), p. 168–191.
123. Girdzijauskienė, R. (1995). Kūrybiškumo ugdymas pradinėje klasėje. *Gama*, 11–12, p. 22–24.

124. Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
125. Girdzijauskienė, R. (2005). Muzikos pedagogų požiūrio į mokinių kūrybiškumo raišką per muzikinę veiklą ypatumai. *Pedagogika*, 78, p. 36–42.
126. Girdzijauskienė, R. (2012). The peculiarities of the attitude of music teachers towards the surroundings benevolent for development of creativity at school. *Problems in Music Pedagogy*, 10/11, p. 24–36.
127. Girdzijauskienė, R. (2014). Kūrybiškumui palanki aplinka Lietuvos mokyklose. *Tiltai*, 4, p. 79–91.
128. Girdzijauskienė, R. (2015). How pupils create compositions: the analysis of the process of music creation. *Problems in Music Education*, 14 (2), p. 107–118.
129. Girdzijauskienė, R., Penkauskienė, D., Sruoginis, L. V., Bukantienė, J., Grinytė, L., Matonytė, A. (2011). *Kūrybiškumo ugdymui palankios aplinkos mokykloje tyrimas. Tyrimo ataskaita*. Vilnius. Prieiga internete: http://www.sdcentras.lt/pr_kuryba/aplinkos_tyrimas.pdf [žiūrėta: 2014-10-15].
130. Girdzijauskienė, R., Rimkutė-Jankuvienė, S. (2008). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų muzikinėje veikloje ugdymas informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT). *Kūrybos erdvės*, 8, p. 7–19.
131. Girdzijauskienė, R., Rimkutė-Jankuvienė, S. (2011). Mokinių kūrybinių gebėjimų ugdymo muzikos pamokoje ypatumai. Iš: R. Girdzijauskienė (sud.). *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyva*, p. 128–137. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
132. Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.

133. Golann, S. E. (1962). The creativity motive. *Journal of Personality*, 30, p. 588–600.
134. Gordon, W. J. J. (1961). *Sinectics: The development of creative capacity*. New York: Harper & Row.
135. Gough, H. G. (1979). A creativity scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p. 1398–1405.
136. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2003). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
137. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2006). *Kūrybos psichologijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
138. Green, L. (2001). Music in society and education. Iš: Ch. Philpott, Ch. Plummeridge (sud.). *Issues in Music Teaching*, p. 47–60. London: Taylor and Gracis Group.
139. Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and The School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
140. Gruber, H. (1989). Networks of enterprise in scientific creativity. Iš: B. Gholson, W. R. Shadish, R. A. Neimeyer, A. C. C. Houts (sud.). *Psychology of Science: Contributions to Meta-Science*, p. 246–265. Cambridge: Cambridge University Press.
141. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, p. 444–454.
142. Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. Iš: P. Anderson (sud.). *Creativity and its Cultivation*, p. 142–161. Harper & Row.
143. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
144. Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. Iš: J. A. Glover, R. R. Roning, C. R. Reynolds (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 202–219. New York: Plenum.
145. Hargreaves, J. J. (2008). *Music as Communication: Networks of Composition*. Doctoral thesis. University of York.

146. Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in woman. *Creativity Research Journal*, 12, p. 89–101.
147. Hennessey, B. A., Amabile, T. M. (1988). The conditions in creativity. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *The Nature of Creativity*, p. 11–38. Cambridge: Cambridge University Press.
148. Hennessey, S. (2009). Creativity in the music Curriculum. Iš: A. Wilson (sud.). *Creativity in Primary Education*, p. 134–147. Exeter: Learning Matters.
149. Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual arts, theater and dance. Iš: C. P. Richardson, R. Colwell (sud.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, p. 398–415. Oxford: Oxford University Press.
150. Hickey, M. (2003). Creative thinking in the context of music composition. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 31–53. USA: MENC.
151. Hickey, M., Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88 (1), p. 19–23.
152. Hopkins, M. T. (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), p. 405–424.
153. Howkins, J. (2010). *Kūrybos ekonomika*. Vilnius: Technika.
154. Hunter, S., Bedell, K., Mumford, M. (2005). Dimensions of creative climate: a general taxonomy. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 15, p. 97–116.
155. Ivcevic, Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act frequency approach. *Journal of Creative Behavior*, 41, p. 271–290.
156. Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage Publishing.
157. Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

158. Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: design and method. Iš: L. Bickman, Rog (sud.). *Handbook of Applied Social Research Methods*, p. 229–259. London: Sage Publications.
159. Janeliauskas, R. (2001). Komponavimo principų sistematikos pradmenys. *Muzikos komponavimo principai. Teorija ir praktika*, 1, p. 139–170.
160. Jareckaitė, S. (1993). *Muzikinio ugdymo raidos bruožai*. Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas.
161. Jareckaitė, S. (2006). *Muzikinis ugdymas Vakarų Europoje ir Lietuvoje: teorija ir praktika nuo Antikos laikų iki XX a. pradžios*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
162. Jautakytė, Ž. (2003). Moksleivių kūrybinių nuostatų formavimas muzikos pamokoje. Iš: V. Matonis (sud.). *Moksleivių meninių nuostatų formavimas: metodinis leidinys aukštosioms mokykloms*, p. 30–39. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
163. Jautakytė, Ž. (2004a). Aukštesniųjų klasių moksleivių muzikinė kūryba ir dvasingumas. *Pedagogika*, 72, p. 104–109.
164. Jautakytė, Ž. (2004b). Šiuolaikinės muzikos kūrimo principų taikymas mokant muzikos aukštesnėse klasėse. *Tiltai*, 20, p. 105–112.
165. Jaworski, B. (1995). *Constructivism in Education*. Oxford: University of Oxford.
166. Jenkins, J. (1999). Teaching for tomorrow: the changing role of teachers in the connected classroom. *Shifting Perspectives: The Changing Role and Position of Open and Sitance Learning in School Level Education*. Proceedings of the EDEN Third Open Classroom.
167. Jennings, K. (2010). Composing with graphical technologies: representations, manipulations and affordances. Iš: J. Finney, P. Burnard (sud.). *Music Education with Digital Technology*, p. 76–94. UK: Continuum.

168. Johnson, D. M. (1972). *Systematic Introduction to the Psychology of Thinking*. Harper & Row.
169. Johnson, B., Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. California: Thousand Oaks.
170. Johnson-Laird, P. N. (1993). *Human and mashine thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
171. Johnstone, K. (1999). *Impro: Improvisation and the Theater*. New York: Routlege.
172. Jones, M. G., Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5 (3). Prieiga internete: <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf> [žiūrėta: 2011-05-15].
173. Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
174. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
175. Kalaš, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
176. Kantas, I. (1990). *Apie pedagogiką*. Kaunas: Šviesa.
177. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
178. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
179. Kaschub, M., Smith, J. (2009). *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Lanham, MD: Rowman & Lilltefield Education.
180. Katkus, D. (2013). *Muzikos atlikimas: istorija, teorijos, stiliai, interpretacijos*. Vilnius: Lietuvos muzikų sąjunga.
181. Kaufman, J. C., Baer, J. (2006). *Creativity and Reason in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

182. Kaufman, J. C., Plucker, J. A., Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. JAV: John Wiley & Sons, Inc.
183. Kennedy, M. A. (2002). Listening to music: Compositional process of high school composers. *Journal of Research in Music Education*, 50, p. 294–310.
184. Kiehn, M. T. (2003). Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 51, p. 278–288.
185. Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, p. 57–66.
186. Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), p. 251–259.
187. Kirshenblatt-Gimblett, B. (1976). *Speech Play: Research and Resources for Studying Linguistic Creativity*. University of Pennsylvania Press.
188. *Kompiuterinių muzikos technologijų bendroji programa mokiniams, besimokantiems pagal vidurinio ugdymo programą*. (2007). Vilnius. Prieiga internete: <http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Vidurinis%20ugdymas/KOMPIUTERINES%20MUZIKOS%20TECHNOLOGIJOS.pdf> [žiūrėta: 2014-09-09].
189. Kozbelt, A. (2005). Factors affecting aesthetic success and improvement in creativity: a case study of the musical genres of Mozart. *Psychology of Music*, 33, p. 235–255.
190. Kozbelt, A. (2008a). Longitudinal hit ratios of classical composers: reconciling “darwinian” and expertise acquisition perspectives on lifespan creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2, p. 221–235.
191. Kozbelt, A. (2008b). Performance time productivity and versatility estimates for 102 classical composers. *Psychology of Music*, 37 (1), p. 25–46.

192. Kozbelt, A., Beghetto, R. A., Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The Cambridge Handbook of Creativity*, p. 20–47. Cambridge: Cambridge University Press.
193. Kratus, J. K. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), p. 35–40.
194. Kubie, L. S. (1958). *The Neurotic Distortion of the Creative Process*. Lawrence: University of Kansas Press.
195. Kudinovienė, J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradmenys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
196. Kuznecovienė, J. (2008). *Socialiniai tyrimai švietime*. Kaunas: VDU leidykla.
197. Langley, P., Simon, H. A., Bradshaw, G. L., Zytkow, J. M. (1987). *Scientific Discovery: Computational Explorations of the Creative Process*. Cambridge: MIT Press.
198. *Lietuvos vidurinio ugdymo bendrosios programos*. (2011). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
199. Leong, S., Burnard, P., Jeanneret, N. ir kt. (2012). Assessing creativity in music: international perspectives and practices. Iš: E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*, p. 389–407. Oxford: Oxford University Press.
200. Lepeškienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidyklos centras.
201. Lipidaki, E. (2007). Learning from masters of music creativity: shaping compositional experience in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15 (2), p. 93–117.
202. Lipidaki, E., Rokus de Groot, R., Stagkos, P. (2012). Communal creativity as socio-musical practice. Iš: E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*, p. 371–388. Oxford: Oxford University Press.
203. Luobikienė, I. (2003). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.

204. MacDonald, R. A. R., Miell, D., Morgan, L. (2000). Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of Psychology in Education*, 15, p. 405–415.
205. MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *America Psychologist*, 17, p. 484–495.
206. MacKinnon, D. W. (1965). Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20 (4), p. 273–281.
207. Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford: Oxford University Press.
208. Martinsen, Ø. (1993). Insight problems revisited: The influence of cognitive style and experience on creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 6, p. 435–447.
209. Martyn, B. (1990). *Rachmaninof: Composer, Pianist, Conductor*. Aldersgot: Scolar Press.
210. Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
211. Mazzola, G., Park, J., Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. New York: Springer Verlag.
212. McDowall, J. (2009). Making music multimodally: Young children learning with music technology. *The International Journal of Learning*, 16 (10), p. 303–316.
213. McIntyre, P. (2008). Creativity and cultural production: a studey of contemporary western popular music songwriting. *Creativity Research Journal*, 20 (1), p. 40–52.
214. Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), p. 220–232.
215. Megalakaki, O., Craft, A., Cremin, T. (2012). The nature of creativity: cognitive and confluence perspectives. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), p. 1035–1056.

216. Meilichas, J. (1999). *Johanas Štrausas. Vienos valso istorija*. Kaunas: Dajalita.
217. Menard, E. A. (2015). Music composition in the high school curriculum: A multiple case study. *Journal or Research in Music Education*, 63 (1), p. 114–136.
218. Miell, D., Littleton, K., Rojas Drummond, S. (2008). Music education: A site for collaborative creativity – editorial introduction. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), p. 1–2.
219. Mishra, P., Henriksen, D. (2013). A new approach to defining and measuring creativity: Rethinking technology & creativity in the 21st century. *TechTrends*, 57 (5), p. 10–13.
220. Moore, M. (1985). The relationship between the originality of essays and variables in the problem-discovery process: A study of creative and non-creative middle school students. *Research in the Teaching of English*, 19, p. 84–95.
221. Moore, M. C. (2002). A personal view: Distance education, development, and the problem of culture in the informatikon age. Iš: V. Reddy, Manjulika, S. (sud.). *Towards Virtualization: Open Distance Learning*, p. 634–640. New Delhi: Kogan Page.
222. Motekaitytė, V., Knot, S., Cięglewicz-Wachowiak, A. ir kt. (2010). Inovatyvios informacinės ir komunikacinės technologijos suaugusiųjų švietime. GALAN Gdansk. Prieiga internete: <http://www.tcteacher.eu/index.php?mnu=74&lang=1> [žiūrėta: 2013-01-06].
223. Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlamn, C. E., Reiter-Palmon, R., Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capabilities. *Creativity Research Journal*, 4, p. 91–122.
224. Mumford, M. D., Reiter-Palmer, R., Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-structured problems. Iš: M. A. Runco (sud.).

- Problem finding, problem solving, and creativity*, p. 3–39. Norwood: Ablex.
225. Murphy, P. (1999). *Learners, Learning and Assessment*. London: Sage Publications.
 226. *Muzikos enciklopedija*. (2003). T. I: A–H. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
 227. *Muzikos enciklopedija*. (2010). T. II: I–N. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
 228. Nettl, B., Melinda, R. (1998). *In the Course of Performance*. Chicago: University of Chicago Press.
 229. Newell, A., Shaw, J. C., Simon, H. A. (1962). The process of creative thinking. Iš: H. E. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer (sud.). *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, p. 63–119. New York: Atherton Press.
 230. Nilsson, B., Folkestad, G. (2005). Children's practice of computer-based composition. *Music Education Research*, 7(1), p. 21–37.
 231. Noy, P. (1969). A revision of the psychoanalytic theory of the primary process. *International Journal of Psychoanalysis*, 50, p. 155–178.
 232. Novak, J. D., Cañas, A. J. (2013). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Prieiga internete: <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps> [žiūrėta: 2013-01-05].
 233. Odena, O., Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37, p. 416–442.
 234. Odena, O. (2012a). Perspectives on musical creativity: where next? Iš: O. Odena (sud.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, p. 201–214. UK: Ashgate.

235. Odena, O. (2012b). Creativity in the secondary music classroom. Iš: G. McPherson, G. Welch (sud.). *Oxford Handbook of Music Education*, 1, p. 512–528. Oxford: Oxford University Press.
236. Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribner's.
237. Pakerys, J. (2013). Naujųjų mokinių duomenų bazės veiksmingumo morfologija. *Taikomoji kalbotyra*, 3, p. 1–26.
238. Pearson, B., Russ, S. W., Cain Spannagel, S. A. (2008). Pretend play and positive psychology: natural companions. *Journal of Positive Psychology*, 3, p. 110–119.
239. *Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas*, [2014]. Prieiga internete: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai.php> [žiūrėta: 2014-10-15].
240. Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge: Harvard University Press.
241. Petrulytė, A. (1995). *Kūrybiškumo ugdymo aktualijos: metodinė medžiaga*. Vilnius: Leidybos centras.
242. Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.
243. Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
244. Piaget, J. (1990). *The Child's Conception of the World*. New York: Littlefield Adams.
245. Piirto, J. (1999). A survey of psychological studies in creativity: Investigating creativity in youth: research and methods. Iš: A. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (sud.). *Investigating creativity in youth*, p. 10-25. Cresskill: Hampton Press.
246. Platt, J. (1992). "Case Study" in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40, p. 17–48.
247. Plucker, J. A. (1999). Is the Proof in the Pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) Longitudinal Data. *Creativity Research Journal*, 12, p. 103–114.

248. Plucker, J. A., Makel, M. C. (2010). Assessment of Creativity. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The Cambridge Handbook of Creativity*, p. 48–73. Cambridge: Cambridge University Press.
249. Poincaré, H. (1913). *The Foundations of Science*. New York: Science Press.
250. Pranulis, V., Pajuodis, A., Urbonavičius, S., Virvilaitė, R. (2008). *Marketingas*. Vilnius: Garnelis.
251. Pressing, J. (1984). Cognitive process in improvisation. Iš: W. R. Crozier, A. J. Chapman (sud.). *Cognitive Process in the Perception of Art*, p. 345–364. Amsterdam: Elsevier Science Publishing.
252. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
253. Quinn, H. (2009). Perspectives from a new generation secondary school music teacher. Iš: J. Finney, P. Burnard (sud.). *Music Education with Digital Technology*, p. 21–29. UK: Continuum.
254. Rackwitz, W., Steffens, H. (1962). *Georg Friedrich Händel: Persönlichkeit, Umwelt, Vermächtnis*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
255. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, p. 305–311.
256. *Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools: Executive Summary*. (2000). 7th edition/Software & Information Industry Association. Prieiga internete: <http://www.sunysuffolk.edu/Central/InstTech/projects/iteffrpt.pdf> [žiūrėta: 2010-01-15].
257. Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. Iš: R. Richards (sud.). *Everyday Creativity and New Views of Human Nature: Psychological, Social and Spiritual Perspectives*, p. 25–53. Washington: American Psychological Association.
258. Rieber, L. P. (1994). *Computers, Graphics, and Learning*. Madison, Wisconsin: Brown & Benchmark.
259. Rimkutė-Jankuvienė, S. (2011). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų raiškos muzikine veikla ypatumai. Iš: R.

- Girdzijauskienė (sud.). *Meninis ugdymas Lietuvoje: tradicijos ir perspektyva*, p. 138–146. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
260. Rimkutė-Jankuvienė, S. (2013). Development of musical creativity of higher-class pupils using musical computer technologies (MCT). *Social Technologies*, 3(2), p. 303–315. Elektroninė versija: <https://www.mruni.eu/upload/iblock/732/ST-13-3-2-05.pdf> [žiūrėta: 2013-01-13].
 261. Rimkutė-Jankuvienė, S. (2014). Use of musical computer technologies (mct) in the process of music education of senior pupils. *Problems in Music Pedagogy*, 13(1), p. 55–67.
 262. Rimkute-Jankuvienė, S., Girdzijauskienė, R. (2015). Aukštesniųjų klasių mokinių muzikinio kūrybiškumo ugdymas muzikinėmis kompiuterinėmis technologijomis: muzikos mokytojų patirtis. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 34, p. 89–104.
 263. Rinkevičius, Z. (2002). *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
 264. Rinkevičius, Z. (2006). *Žmogaus ugdymas muzika*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
 265. Ryan, T. G., Brown, K. (2012). Musical creativity: measures and learning. *Journal of Elementary Education*, 22 (2), p. 105–120.
 266. Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
 267. Rubenson, D. I. (1990). The accidental economist. *Creativity Research Journal*, 3, p. 125–129.
 268. Rubenson, D. I., Runco, M. A. (1992). The psychoeconomisc approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, p. 131–147.
 269. Rudduck, J. (1999). Teacher practice and the student voice. Iš: M. Lang, J. Olson, H. Hansen, W. Bunder (sud.). *Changing Scholls / Changing Practices: Perspectives on Educational*

- Reform and Teacher Professionalism*, p. 41–54. Louvain: Garant.
270. Runco, M. A. (1994). *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. Norwood: Ablex.
 271. Runco, M. A. (2003). *Critical Creative Processes*. Creswell: Hampton Press.
 272. Runco, M. A., Albert, R. S. (1986). The treshhold hypothesis regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, p. 212–218.
 273. Runco, M. A., Chand, I. (1994). Problem finding, evaluative thinking, and creativity. Iš: M. A. Runco (sud.). *Problem finding, problem solving, and creativity*, p. 40–76. Norwood: Ablex Publishing.
 274. Runco, M. A., Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, p. 243–267.
 275. Runco, M. A., Johnson, D. J., Bear, P. K. (1993). Parent's and teachers' implicate theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, p. 91–113.
 276. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
 277. Running, D. J. (2008). Creativity research in music education: A review (1980–2005). *Applications of Research in Music Education*, 27 (1), p. 41–48.
 278. Russ, S. W., Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Crativity Research Journal*, 18, p. 347–354.
 279. Sabaliauskas, T., Morkevičienė, I. (2007). Informacinių ir komunikacinių technologijų integravimas į mokymo(si) procesą socialiniu bei etiniu aspektais. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, p. 178–187.

280. Saether, E., Mbye, A., Shayesteh, R. (2012). Intercultural creativity: Using cultural meetings as a prompting force for creative learning and change. Iš: E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
281. Sakadolskienė, E., Girdzijauskas, A. (2013). *Tyrimais grįstas mokymas*. Rankraštis.
282. Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
283. Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teacher's College Press.
284. Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music education research*, 13 (1), p. 29–50.
285. Scheid, M. (2014). Music education – privately, personally and professionally. The school subject of music, digital media and tools. *Education Inquiry*, 5 (1), p. 1–18.
286. Shaw, M., Runco, M. A. (1994). *Creativity and Affect*. Norwood: Ablex.
287. Simon, H. A. (1989). The scientist as problem solver. Iš: D. Klahr, K. Kotovsky (sud.). *Complex Information Processing: The Impact of Herbert A. Simon*, p. 375–398. Hillsdale: Erlbaum.
288. Simonton, D. K. (1977). Creative productivity, age, and stress: A biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (11), p. 791–804.
289. Simonton, D. K. (1984). *Genius, Creativity, and Leadership*. Cambridge: Harvard University Press.
290. Simonton, D. K. (1990). *Psychology, Science, and History: An Introduction to Historiometry*. New Haven: Yale University Press.

291. Simonton, D. K. (1991). Emergences and realization of genius: the lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p. 829–840.
292. Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career landmarks and trajectories. *Psychological Review*, 104, p. 66–89.
293. Simonton, D. K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, p. 151–158.
294. Simonton, D. K. (2007). Cinema Composers: Career Trajectories for Creative Productivity in Film Music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, p. 160–169.
295. Sloboda, J. A. (1988). *Generative Process in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Clarendon.
296. Sloboda, J. A. (1990). *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press.
297. Smilde, R. (2009). Musicians as lifelong learners. Iš: P. Alheit, H. von Felden (sud.). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*, p. 175–189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
298. Smith, G. J. W., Carlsson, I. (2006). Creativity under the northern lights. Perspectives from Scandinavia. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The International Handbook of Creativity*, p. 202–234. Cambridge: Cambridge University Press.
299. Spearman, C. (1931). *The Creative Mind*. New York: Appleton.
300. Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theatre. A Handbook of Theaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
301. Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.

302. Stauffer, S. L. (2002). Connections between the musical and life experiences of young composers and their compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50 (4), p. 301–322.
303. Stauffer, S. L. (2003). Identity and voice in young composers. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 91–112. JAV: MENC.
304. Stepanosova, O., Grigorenko, E. L. (2006). Creativity in Soviet-Russian psychology. Iš: J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (sud.). *The International Handbook of Creativity*, p. 235–269. Cambridge: Cambridge University Press.
305. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, p. 607–627.
306. Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills*. San Diego: Hancourt, Brace, Jonavovich.
307. Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
308. Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. Iš: K. A. Ericsson (sud.). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*, p. 347–354. Hillsdale: Erlbaum.
309. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993). Investing in creativity. *Psychological Inquiry*, 4(3), p. 229–232.
310. Sternberg, R. J., Lubart, T. (1995). An investment approach to creativity. Iš: S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke (sud.). *The creative cognition approach*, p. 269–302. Cambridge: MIT.
311. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Iš: R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*, p. 3–15. Cambridge: Cambridge University Press.
312. Subotnik, R. F., Arnold, K. D. (1996). Success and sacrifice: the costs of talent fulfillment for woman in science. Iš: K. D. Arnold,

- K. D. Noble, R. F. Subotnik (sud.). *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development*, p. 263–280. Cresskill: Hampton Press.
313. Subotnik, R. F., Steiner, C. L. (1992). Adult manifestations of adolescent talent in science. *Roeper Review*, 15, p. 164–169.
314. Suler, J. R. (1980). Primary process thinking and creativity. *Psychological Bulletin*, 88, p. 144–165.
315. Sutton, R. A. (1998). Do Javanese gamelan musicians really improvise? Iš: B. Nettle, M. Russell (sud.). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*, p. 69–92. Chicago: University of Chicago Press.
316. Šiaučiukėnienė, L., Stanekvičiūtė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
317. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Taliūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
318. Šileika, R. (2002). *XX amžiaus muzikos analizės ypatumai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
319. Taft, R. (1971). Creativity: Hot and cold. *Journal of Personality*, 39, p. 345–361.
320. *Tarptautinių žodžių žodynas* [2009–2015]. Elektroninė versija: <http://www.zodziai.lt/> [žiūrėta: 2014-09-09].
321. Tatarkiewicz, W. (2007). *Šešių sąvokų istorija*. Vilnius: Vaga.
322. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (1995). S. Sadie (sud.). New York: Grove.
323. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
324. Thibeault, M. D. (2012). From compliance to creative rights in music education: rethinking intellectual property in the age of new media. *Music Education Research*, 14 (1), p. 103–117.
325. Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

326. Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington: Personnel Press.
327. Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington: Personel Press.
328. Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood: Ablex.
329. Treffinger, D. J., Selby, E. (1993). Giftedness, creativity, and learning style: Exploring the connections. Iš: R. Dunn, R. Milgram (sud.). *Teaching and Counseling Gifted Adolscents Trough Their Learning Styles: An International Perspective*, p. 87–102. Westport: Praeger.
330. Tumėnienienė, V., Janiūnaitė, B. (2004). Pedagogų veiklos pokyčiai pasaulio ir Europos švietimo kontekste. Iš: R. Totoraitis, M. Briedis, D. Gudaitytė (sud.). *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos pastangos*. Vilnius: Danieliaus leidykla.
331. Urban, K. K. (2000). Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. Iš: H. Wagner (sud.). *Begabung und Leistung in der Schule*. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, p. 117–138. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
332. Urban, K. (2007). Assessing creativity: A componential model. Iš: A. G. Tan (sud.). *Creativity: A Handbook for Teachers*, p. 167–184. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
333. *Vaikų kūrybiškumo ugdymas namuose, mokykloje ir popamokinėje veikloje: teminio tyrimo ataskaita*. (2014). Prieiga internete:
http://lietuva2030.lt/old/images/stories/Photo/vk_tyrimas.pdf
 [žiūrėta: 2015-04-15].
334. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. (2013). Prieiga internete: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf [žiūrėta: 2014-10-11].

335. Vaughan, M. M. (1977). Musical creativity: Its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for the Research in Music Education*, 50, p. 72–77.
336. Veale, T. (2012). *Exploding the Creativity Myth: The Computational Foundations of Linguistic Creativity*. London: Bloomsbury Academic.
337. Veloso, A. L., Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: Emotions and the situated self. Iš: O. Odena (sud.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, p. 73–91. Burlington: Ashgate.
338. Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected Readings*. Baltimore: Penguin.
339. Verma, G. K., Mallik, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
340. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
341. Von Oech, R. (1983). *A Whack on The Side of the Head*. New York: Warner.
342. Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace and World.
343. Wallach, M. A., Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
344. Watson, S. (2011). *Using Technology to Unlock Musical Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
345. Webster, P. (1988). Creative thinking in music: Approaches to research. Iš: J. Gates (sud.). *Music Education in The United States: Contemporary Issues*, p. 66–81. Tuscaloosa: University Alabama Press.
346. Webster, P. (1991). *Creativity as Creative Thinking. Creativity in the music classroom*. JAV: MENC.

347. Webster, P. (2002). Creative thinking in music. Iš: T. Sullivan, L. Willingham (sud.). *Creativity and Music Education*, p. 16–33. Canada: Britannia Printers and Canadian Music Educators' Association.
348. Webster, P. (2003). „What do you mean, make my music different“ Encouraging revision and extensions in children's music composition. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 55–68. JAV: MENC.
349. Webster, P. (2012). Toward pedagogies of revision: Guiding a student's musical composition. Iš: O. Odena (sud.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, p. 93–112. Burlington: Ashgate.
350. Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman.
351. Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken: Wiley & Sons.
352. White, E. W. (1984). *Stravinsky, the Composer and his Works*. California: California University Press.
353. Winner, E. (1996). The Rage to Master. Iš: K. A. Ericsson (sud.). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*, p. 271–301. Hillsdale: Erlbaum.
354. Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, p. 153–156.
355. Wiggins, J. (1990). *Composition in the Classroom: A Tool for Teaching*. JAV: MENC.
356. Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. New York: McGraw-Hill.
357. Wiggins, J. (2003). A Frame for understanding children's compositional process. Iš: M. Hickey (sud.). *Why and How to*

- Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, p. 141–166. JAV: MENC.
358. Wiggins, J. (2006). Compositional process in music. Iš: L. Bresler (sud.). *International Handbook of Research in Arts Education*, p. 453–470. Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
359. Woodman, R. W., Sawyer, J. E., Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management: Review*, 18 (2), p. 293–321.
360. Žebrauskaitė-Šileikienė, K., Petrikis, T. (2014). *Kompiuterinės muzikos technologijos: mokytojo knyga*. Vilnius. Prieiga internete: <http://www.scribd.com/doc/207316746/KompiuterinesMuzikos-Technologijos> [žiūrėta: 2014-09-05].
361. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Kaunas: Vitae Litera.
362. Воронцов, Ю. С. (1998). *Основы джазовой импровизации*. Москва: Современная музыка.
363. Мальцев, С. М. (1991). *О психологии музыкальной импровизации*. Москва: Музыка.