

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS**

**Jūratė Daugėlienė**

**BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ  
KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS TAIKANT  
MUZIKINĘ IMPROVIZACIJĄ**

**Daktaro disertacija**

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai  
2014

Disertacija rengta 2010–2013 m. Šiaulių universitete.  
2011 m. darbą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.  
2012–2013 m. darbą rėmė Lietuvos mokslo taryba.

**Mokslinė vadovė:**

prof. dr. **Diana Strakšienė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

**Konsultantas:**

prof. habil. dr. **Gediminas Merkys** (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S, sociologija – 05 S).

# TURINYS

ĮVADAS .....	5
1. TEORINĖS KŪRYBIŠKUMO UGDYMO PRIELAIDOS: BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ RENGIMO KONTEKSTAS .....	21
1.1. Kūrybiškumo sampratos apibrėžtis .....	21
1.2. Kūrybiškumo ugdymas kaip modernios visuomenės socialinis užsakymas švietimui .....	37
1.3. Meno ir meninių dalykų vaidmuo ir galimybės ugdant kūrybiškumą .....	39
1.4. Kūrybingas mokytojas kaip mokinių kūrybos mediatorius .....	42
1.5. Meno pedagogų rengimo diskursas ugdymo paradigmu kaitos kontekste .....	45
1.6. Kūrybiškumo raiška muzikoje ir muzikiniame ugdyme .....	51
1.7. Kūrybiškumas kaip muzikinis kūrybinis mąstymas.....	58
2. IMPROVIZACIJA – SAVITA MUZIKINĖS KŪRYBOS RŪŠIS .....	65
2.1. Muzikinės improvizacijos samprata .....	65
2.2. Psichologiniai muzikinės improvizacijos proceso aspektai.....	70
2.3. Muzikinis improvizavimas ir kūrybiškumo ugdymas.....	74
3. ŽVALGOMASIS PEDAGOGŲ IR STUDENTŲ POŽIŪRIO Į MUZIKINĘ IMPROVIZACIJĄ TYRIMAS: METODIKA IR REZULTATAI .....	77
3.1. Žvalgomojo tyrimo metodika.....	77
3.2. Apklausos rezultatai .....	80
3.2.1. Muzikos mokytojų požiūris į muzikinę improvizaciją.....	80
3.2.2. Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinę improvizaciją.....	86
4. NATŪRALUS STUDENTŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMO NAUDOJANT IMPROVIZAVIMO ELEMENTUS EKSPERIMENTAS: METODIKA IR REZULTATAI .....	91
4.1. Edukacinės idėjos, išbandomos natūraliu eksperimentu, pristatymas.....	91

4.2. Tyrimo dizainas .....	94
4.3. Eksperimento metodika.....	96
4.4. Eksperimentinio tyrimo imtis ir tiriamieji.....	105
4.5. Tiriami požymiai ir tyrimo instrumentai .....	107
4.6. Eksperimentinio ugdymo rezultatai .....	111
4.6.1. Ugdomojo eksperimento rezultatai, identifikuoti kiekybiniais vertinimo instrumentais .....	112
4.6.1.1. Teorinių žinių pokyčių vertinimas.....	113
4.6.1.2. Kūrybinė užduotis – improvizacija muzikine tema..	118
4.6.1.3. Kūrybinė užduotis – improvizuotas akompanavimas .....	128
4.6.1.4. Kūrybinė užduotis – džiaz standarto improvizacija (B grupė) .....	134
4.6.1.5. Kūrybinė užduotis – akompanimento komponavimas .....	137
4.6.2. Ugdomojo eksperimento rezultatai, identifikuoti kokybiniais vertinimo instrumentais .....	141
4.6.2.1. A grupės informantų patirties refleksija .....	142
4.6.2.2. B grupės informantų patirties refleksija.....	154
4.7. Idiografinio vertinimo rezultatai .....	162
4.7.1. A grupės informantų idiografinis vertinimas.....	162
4.7.2. B grupės informantų idiografinis vertinimas .....	180
4.8. Pokyčiai, atlikus ugdomąjį eksperimentą, ir tyrimo apibendrinimas .....	191
IŠVADOS.....	193
REKOMENDACIJOS .....	198
DISKUSIJA.....	200
LITERATŪRA .....	201
PRIEDAI (elektroninė versija) .....	217

## ĮVADAS

**Temos aktualumas.** Visuomenės kūrybinių galių stiprinimas tampa vienu iš svarbiausių švietimo tikslų. Kūrybiškumas, išradingumas, saviraiška, savo ir visuomenės sėkmės kūrimas, generuojant idėjas ir jas įgyvendinant, – tai vertybiniai principai, įtvirtinti Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme (2009) ir Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2013). Pasaulio ir Europos švietimo kaitos kontekste<sup>1</sup> keičiasi ir mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją, periteikėją keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, patarėjas, partneris. Neginčytinai svarbus kūrybiško mokymo(si) ir kūrybiškumo *ugdymo(si)*<sup>2</sup> edukaciniame procese ryšys. Kūrybingumas, kaip gebėjimas matyti idėjų sąsajas, kurti naujas idėjas, originaliai mąstyti, gebėti pritaikyti patirtį naujose situacijose – viena svarbesnių Pradinio ir pagrindinio (2008), Vidurinio ugdymo (2011) bendrųjų programų nuostatomis ugdomų kompetencijų.

Kūrybiškumui ugdyti geriausia terpė – meninis (muzikinis) ugdymas. Keičiantis meninio ugdymo stiliui šiuolaikinėje visuomenėje, keičiasi ir meno pedagogų rengimo strategija. Šiame kontekste ryškėja akademinio meninio ugdymo, akcentuojančio meistriškumo mokymo, meninės raiškos įgūdžių, tobulo rezultato svarbą, pokyčiai aukštojoje mokykloje. Ieškoma meninio ugdymo optimizavimo galimybių kūrybiškumą skatinančiais, aktyvia besimokančiųjų veikla paremtais metodais (Lasauskienė, 2007, 2009; Tavoras, 2009; Kanapickaitė, Pulkauninkas, 2006).

**Problemoms mokslinis aktualumas.** Daugiaaspektė kūrybiškumo problematika atskleidžiama užsienio autorių darbuose. Daugelis mokslininkų kūrybiškumą apibūdina kaip *asmenybės savybę* (Amabile, 1983, 1996; Gage, Berliner, 1994; Runco, Pritzker, 1999; Csikszentmihalyi, 1996; Barron, 1969; Barron, Harrington, 1981; Maslow, 2006; Torrance, 1986). Taip pat tyrinėtojai nurodo, kad reikia daugiau dėmesio skirti žmogaus *kūrybinių gebėjimų* išryškinimui (Guilford, 1986; Sternberg 2003; Eysenck, 1995; Torrance, 1984).

---

1 Europos švietimo ministrų deklaracija „Dėl Europos aukštojo mokslo erdvės“ (Bolonijos deklaracija, 1999 m.), Europos Komisijos paskelbtas Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2000), Europos Sąjungos Viršūnių Tarybos ir Europos Komisijos programa (Lisabonos strategija, 2002).

2 Ugdymo procesą sudaro: *pedagoginis poveikis, mokymasis (saviugda)*. Besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis, patirtimi, tampa aktyviu ugdymo proceso dalyviu. Siekiant kalbos paprastumo, toliau disertaciniame tyrime bus vartojama *ugdymo sąvoka*, kuri apima ir *pedagoginį poveikį*, ir *saviugdą*.

Daugelis autorių kūrybiškumą sieja su *mąstymu* (Guilford, 1967a; Torrance, 1984; Runco, 1991; Urban, 1988; Sternberg, 1999; Ivcevic, 2007; Weisberg, 2006b). Dalis tyrinėtojų kūrybiškumą apibrėžia kaip *gebėjimą kūrybiškai spręsti problemas* (Hayes, 1989; Higgins, 1994; Obrazcovas, 2012). Kita mokslininkų grupė didesnę dėmesį kreipia į *kūrybos proceso* tyrimus (Wallas, 1926; Amabile, 1983; Davis, 1997; Hayes, 1989; Han, 2003; Kogan, 1983; Runco, 1989).

Lietuvos edukologijos, psichologijos mokslininkai analizavo šiuos kūrybiškumo aspektus: jaunesniųjų moksleivių kūrybinio mąstymo ugdymą (Jonynienė, 1987); motyvaciją, kaip psichologinį kūrybiškumo veiksnį (Almonaitienė, 1997); pradinės mokyklos mokinių kūrybinių nuostatų ugdymą, taikant kūrybinius teksto darbus (Schoroškienė, 2001); kūrybiškumo ugdymąsi mokant (Petrulytė, 2001); pradinių klasių mokinių kūrybingumo ugdymą pasakomis (Bražienė, 2004); V–VII klasių mokinių kūrybingumo raidą (Kaluinaitė, 2002); muzikos pedagogų požiūrio į mokinių kūrybiškumo raišką per muzikinę veiklą ypatumus (Girdzijauskienė, 2005); kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacines dimensijas (Beresnevičiaus, 2010). Tirta kūrybiškumo ir profesinės brandos priklausomybė (Kondratienė, Kievišas, 2007). Mokslinėse studijose itin akcentuojama kūrybiškumo ugdymo reikšmė vaikų meniniame ugdyme: ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas tautodaile (Stankevičienė, 2001); jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla (Girdzijauskienė, 2004); šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje paauglystėje, naudojant kūrybinę šokio raišką (Banevičiūtė, 2007).

Vienas iš būdų, padedančių žmogui veikti nestandartiškai, yra *improvizacija*. *Improvizacija*, kaip veikla, gali padėti ir sudėtingam asmenybės savikūros procesui, kurio metu formuojasi ugdytinio individualumas supančio pasaulio kontekste. J. Alterhaug (2004) teigimu, improvizacija, kaip pedagoginė strategija, padedanti ugdyti kūrybiškumą, tinka bet kurio amžiaus ugdytinių lavinimui: kaip sudėtinė muzikinio ugdymo turinio dalis ji gali pasiteisinti tiek vaikų darželyje, tiek ir aukštojoje mokykloje. Improvizacijos reikšmė muzikiniame ugdyme akcentuojama užsienio autorių darbuose (Dalcroze, 1931; Ferand, 1957; Orff, 1975; Azzara, 1999, 2002, 2006; Bailey, 1993; Bradshaw, 1980; Burnard, 2000; Dobbins, 1980; Hickey, 1995, 2001, 2009; Pressing, 1988; Madura, 1996, 2001; Bencriscutto, 1993; Biasutti, Frezza, 2009; Kratus, 1991; Brophy, 2005; Kiehn, 2007; Johnson-Laird, 2002; Solis, Nettl, 2009; Beegle, 2010; Sangiorgio, Hennesy, 2013).

Improvizacija būdinga džiaz muzikai. Džiaz improvizaciją, kaip profesionalią improvizacinės muzikos rūšį ir kūrybinį procesą, analizavo P. F. Berliner (1994), A. Farber (1996), P. D. Madura (1996), P. Ramshaw (2006), J. D. Fidlon (2011), I. Bril (Бриль, 1976), J. Čiugunov (Чугунов, 1994), J. Voroncov (Воронцов, 1998), B. Runin (Рунин, 2003), M. Levine (1995), J. Mehegan (2001), J. Aebersold (1975, 1992), D. Baker (1976, 1977) ir kt. Lietuvoje autorių L. Rimšos (2000), S. Šiaučiulio (1999), A. Kilio (2006, 2012) mokomuosiuose leidiniuose išdėstomi džiaz teoriniai pagrindai, aptariama raida, stiliai ir kryptys. Džiaz muzikos įtaka mokinių muzikinės kultūros ugdymui analizuota V. Žalio (1995, 2000a, 2000b) darbuose.

Apžvelgus pedagogų rengimo ir kvalifikacijos kėlimo programas, pastebėta, jog muzikinė improvizacija mūsų šalyje nagrinėta tam tikrais aspektais. Bendro pobūdžio pradinio improvizavimo etapo metodiniai ypatumai apibūdinti A. Piličiausko (1972), J. Kučinskaitės (1999), R. Girdzijauskienės (2003) darbuose. Asociatyvinės pantonacinės improvizacijos metodikos taikymo universitete galimybes apibrėžė V. Barkauskas (2007a). Deja, Lietuvos muzikos pedagogikos praktikoje ši veiklos sritis taikoma gan retai dėl improvizavimo proceso sudėtingumo, nepakankamo mokytojų improvizavimo gebėjimų ir pasiruošimo lygio. Atliktų tyrimų (Barkauskas, 2007b; Lasauskienė, 2007) duomenys rodo, kad esamiems ir būsimiems muzikos mokytojams trūksta improvizavimo patirties. Šalies aukštosiose mokyklose, rengiančiose muzikos mokytojus, apsiribojama bendru supažindinimu su improvizacija. Taip pat studijų programose mažai dėmesio skiriama improvizacijai, muzikos komponavimui ir studentų kūrybiniais darbais. Nors šalyje vyksta improvizavimo seminarai, visgi stinga edukacinių priemonių, padedančių mokyti(s) improvizacijos. Neteko aptikti darbų, kuriuose būtų tyrinėtos muzikinės improvizacijos ir kūrybiškumo ugdymo sąsajos. Iki šiol šalyje nėra atlikta tyrimų, kuriuose būtų analizuojama muzikinės improvizacijos įtaka studentų kūrybiškumo ugdymui. Nors Lietuvoje plačiai deklaruojamas kūrybiško mokytojo vaidmuo, tačiau nepakanka darbų, orientuotų į kūrybiško mokytojo rengimą bei studentų kūrybiškumo ugdymą. Trūksta parengtų arba adaptuotų tyrimo instrumentų, leidžiančių identifikuoti improvizacine raiška ugdomą kūrybiškumą, fiksuoti kryptingus kūrybiškumo pokyčius. Be to, muzikinė improvizacija skirtingai suprantama: vieni tai pripažįsta kaip tiesiog muzikalumo lavinimo pratimus, kiti – kaip transkripcijas, tretį – kaip kūrybos procesą ir rezultatą vienu metu. Nors improvizavimas ir yra įtrauktas į muzikinio ugdymo programas, tačiau stinga pedagoginei veiklai tinkamų improvizacinio ugdymo metodikų. Taigi, galima daryti prielaidą, jog muzi-

kos pedagogai nėra kryptingai supažindinami su muzikos improvizacija ir jos taikymu dirbant su mokiniais. Todėl pasirinktą disertacijos temą ir objektą kaip tik ir lėmė išdėstyti mokslininkų argumentai ir susidariusi probleminė situacija Lietuvos švietimo ugdyme.

Disertacijos **mokslinės problemos** esmę nurodo klausimai, į kuriuos norint atsakyti reikia specialių tyrimų:

- kaip muzikinis improvizavimas gali prisidėti prie muzikos pedagogikos studentų kūrybiškumo ugdymo?
- kokia muzikinės improvizacijos edukacinė reikšmė, integruojant ją į muzikos pedagogikos studijas universitete?
- kokia taikomoji muzikinio improvizavimo pedagoginėje veikloje nauda?

**Tyrimo objektas** – būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas, taikant muzikinę improvizaciją.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymo galimybes, taikant muzikinę improvizaciją.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

- 1) atlikti *kūrybiškumo* ir *improvizacijos* sampratų analizę;
- 2) ištirti dirbančiųjų ir būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje galimybes;
- 3) teoriškai pagrįsti ir parengti eksperimentinio ugdymo, taikant muzikinę improvizaciją, metodiką;
- 4) natūraliu eksperimentu patikrinti ir įvertinti eksperimentinio ugdymo metodikos efektyvumą;
- 5) remiantis disertacinio tyrimo rezultatais, pateikti studentų kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikinę improvizaciją, rekomendacijas.

**Hipotezė (H1).** Muzikinės improvizacijos integravimas į muzikos pedagogikos dalykų turinį sudaro prielaidas studentų kūrybiškumui ugdyti: padeda suprasti ir įvaldyti kūrybinio mąstymo procesus improvizuojant, komponuojant muziką ir ją atliekant.

**Hipotezė (H2).** Improvizaciniu pagrindu pagrįsta veikla būsimųjų muzikos mokytojų rengimo programoje – reikšminga muzikinio ugdymo sąlyga, padedanti motyvuoti studentus savarankiškai muzikinei kūrybinei veiklai, plėtoti dalykinės kompetencijos sritis.



Disertacinio tyrimo **teorinį pagrindą** sudaro:

- *reliatyvizmo ontologija*, kai pasaulis (socialinis pasaulis) suvokiamas kaip mąstančių, konstruojančių realybę individų sąmonės srautų sąveika;
- *sąveikos (subjektyvistinė) epistemologija*, kai prasmės kūrimas atsiranda analizuojant ir sintetinant patirtį, taip sukuriant naują supratimą, nes realybė gali būti sukurama ir interpretuojama tiek individo, tiek grupės žmonių;
- *postpozityvistinė metodologija*, kai pagal trianguliacijos principą derinami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai.

Tyrimas remiasi šiomis teorijomis:

- *konstruktyvizmo* teorija (Arends, 1998; Berger, Luckmann, 1999; Piaget, 1995; Vygotsky, 1978, 1986; Dewey, 1980, 1996, 1997, 2007), akcentuojančia mokymąsi, kurio pagrindinė dimensija – kritinis mąstymas. Mokymas suprantamas ne kaip nekintamų žinių atkartojimas, bet kaip svarbios patirties perteikimas ir tolesnio dialogo formavimas, kad galėtų skleistis ir būtų konstruojama reikšmė. Telkiamas dėmesys į kiekvieną besimokančiojo, kaip asmens, vaidmenį mokymosi procese, kur žinios nėra galutinės. Esminiu tampa teiginys, jog tikrovė yra socialiai konstruojama, sukurama, žinios – socialinius pokyčius lemiantis veiksnys. Konkreti probleminė situacija sprendžiama, pasitelkiant įgytas žinias. Svarbiausiu uždaviniu laikytinas asmenybės aktyvumo, kritinio ir kognityvinio mąstymo įgūdžių ugdymas;
- *pragmatizmo* teorija (Džeimsas, 1995), kurios pagrindinė nuostata – gebėjimas spręsti problemas. Ši nuostata svarbi tuo, kad suteikia galimybę žmogui kokybiškai gyventi ir reikštis visuomeniniame gyvenime. Žinojimas yra suvokiamas kaip mūsų vidinė veikla, o informacija – kaip dalis mūsų išorinio pasaulio. Žinios sutelkiamos į ugdymo proceso apmąstymus, kai suderinamas praktinis veiksmas ir analizė. Kiekviena nauja patirtis yra svarbi tolesniems sprendimams. Pagal pragmatizmą žmogus rengiamas gyvenimui, ateities gyvenimo situacijoms, įvairovei, neapibrėžtumui;
- *postmodernizmo* (Rorty, 1996; Jameson, 2002; Deleuz, 1987; Foucault, 1998; Lyotard, 1993; Andrijauskas, 2005, 2010; Rubavičius 2003) esme laikomas nepasitikėjimas kuriuo nors vienu metodu, teorija, diskursu, naujove, tradicija, galinčia pretenduoti į teisingus teiginius. Mokymasis tampa nesibaigiančiu procesu, kurio metu nyksta ribos tarp mokytojo

ir mokinio. Mene kaip alternatyvioje tikrovėje išryškėja nuolat besikeičiančios struktūros tendencijos, pagrįstos improvizacija. Žinios siejamos su postmodernistiniu požiūriu į jų kūrimą, intersubjektyvumą, naujų prasmų suteikimą joms;

- *refleksija veikiant* („*reflection in action*“) siejama su kritiniu mąstymu (Schön, 1983). Būsimojo muzikos mokytojo gebėjimas reflektuoti, kaip kūrybinės veiklos dalis, padeda sujungti teoriją ir praktiką, įprasminti ir permąstyti praktinėje veikloje įtvirtinamas vertybes, įgūdžius, kognityvinius, percepcinius ir pedagoginius gebėjimus;
- *kognityvinė meninio ugdymo teorija* (Swancwick, 1996, 2001; Reimer, 1989, 2000; Matonis, 2000; Paynter, 2000) akcentuoja holistinį mokymo(si) proceso modelį, visuminį meno reiškinių suvokimą, skatina pereiti nuo meno, susijusio su procedūromis, technika, mokymo ir spontaniškos saviraiškos akcentavimu, prie mąstymo ir bendravimo meno priemonėmis, tam reikalingų nuostatų ir gebėjimų ugdymo. Meno pedagogas yra galimybių kūrėjas, padedantis sąveikauti su aplinka. Mąstymas ir suvokimas perteikiami meninėmis raiškos formomis, kuriomis siekiama komunikuoti, vykstant kūrybos procesui.

Disertacijos **metodologinį pagrindą** sudaro:

- *tyrimo metodų trianguliacija (kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas)*, siekiant visapusiškiau ištirti tiriamąjį reiškinį, derinama anketinė apklausa ir refleksijų turinio (*content*) analizė, ekspertinis, idiografinis vertinimas ir stebėjimas;
- *mokslinės literatūros analizė*. Apžvelgiami kūrybiškumo ugdymo tyrimai, apibrėžiamas *kūrybiškumo* fenomenas, *improvizacijos* samprata, pagrindžiama *eksperimentinio ugdymo, taikant muzikinę improvizaciją, metodika*;
- *dokumentų analizė*, kuria siekta išanalizuoti švietimo dokumentus, reglamentuojančius pedagogų rengimą, ir aukštųjų mokyklų studijų programas;
- *anketinė apklausa*, kuri padėjo nustatyti muzikos mokytojų ir būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į improvizacijos naudojimą pedagoginėje veikloje, jos vaidmenį, ugdant kūrybiškumą,
- *testavimas*, kurį sudaro iš anksto sukonstruotos ir pagrįstos užduotys, leidžia įvertinti būsimųjų muzikos mokytojų individualių teorinių žinių lygį ir eksperimentinio ugdymo procese įvykusius pokyčius;

- *natūralus eksperimentas* atliktas, siekiant atskleisti muzikinės improvizacijos taikymo galimybes būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumui ugdyti;
- *edukaciniai projektai* pasitelkti, siekiant patikrinti eksperimentinio ugdymo metodikos naudingumą studijų procese, jos praktinį pritaikymą muzikinėje pedagoginėje veikloje.

### **Duomenų analizės metodai:**

- *kiekybinė duomenų analizė* atlikta naudojant aprašomąją statistiką. Pasitelkti matematinės analizės metodai: *diagnostinių pjūvių, t kriterijaus priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*, *Chi kvadrato kriterijaus skaičiavimai*, *Spirmeno (Spearman's) koreliacijos*, *Kendalo (Kendall's) konkordacijos koeficientų* reikšmės;
- duomenys apdoroti naudojant SPSS 17.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) programinį paketą;
- *kokybinė turinio analizė* taikyta nagrinėjant pusiau struktūruotas refleksijas raštu pagal disertantės pateiktus klausimus.

## **Disertacinio tyrimo organizavimo etapai**

Disertacinis tyrimas įgyvendintas *trimis etapais*.

**Pirmas etapas** (2010 m. sausio–rugsėjo mėn.) *skirtas ugdomajam eksperimentui parengti*.

Prieš ugdomojo eksperimento vykdymą siekta išsiaiškinti dirbančiųjų ir būsimųjų muzikos pedagogų *požiūrį* į muzikinės improvizacijos reikšmę pedagoginėje veikloje, atskleisti jos taikymo situaciją šalies muzikinio ugdymo įstaigose, nustatyti respondentų improvizavimo patirtį. Šiuo tikslu atliktas *žvalgomasis tyrimas* (2010 m. vasario–balandžio mėn.), kuriame dalyvavo Kelmės, Kuršėnų, Raseinių rajonų, Šiaulių miesto meno (muzikos) mokyklų, bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai (N = 101). Tyrime taip pat dalyvavo Lietuvos edukologijos universiteto, Klaipėdos universiteto, Šiaulių universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto, Muzikos akademijos, Lietuvos muzikos ir teatro akademijos studentai (N = 186) (žr. 3 skyrių *Žvalgomasis pedagogų ir studentų požiūrio į muzikinę improvizaciją tyrimas: metodika ir rezultatai*).

*Tyrimo metodai*: teorinė mokslinės literatūros analizė; anketinė apklausa; statistinė tyrimo duomenų analizė, naudojant aprašomąją statistiką. Taikyti statistiniai metodai: *Chi kvadrato* kriterijus, *Spirmeno (Spearman's)* koreliacijos koeficientas.

*Organizacinis pasirengimas eksperimentui* (2010 m. balandžio–rugsėjo mėn.). Kūrybiškumo ugdymui buvo parengta eksperimentinio ugdymo metodika (žr. 4.3 poskyrį *Eksperimento metodika*, 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*). Muzikinė improvizacija buvo integruota į muzikos pedagogikos studijų dalykų *Muzikos kalba 2*, *Meno kolektyvų studijos 1, 2*, *Taikomieji muzikinės pedagoginės veiklos tyrimai 2* turinį.

*Tyrimo metodas*: teorinė mokslinės ir metodinės literatūros analizė.

**Antras etapas.** *Natūralus ugdomasis eksperimentas* (toliau – *natūralus eksperimentas*). Išsamiau rašoma 4.1 poskyryje.

Atliekamas *natūralus eksperimentas* su Šiaulių universiteto Menų fakulteto muzikos pedagogikos I pakopos II k. (N = 18) ir II pakopos I k. (N = 7) studentais, muzikinę improvizaciją integruojant į studijų dalykų turinį.

**Pirminis diagnostinis pjūvis** (*I pjūvis*) (*A grupė*<sup>3</sup> – 2010 m. rugsėjis, *B grupė*<sup>4</sup> – 2012 m. vasaris).

Tyrimo metodai: *testavimas*; *tyrėjos vertinimas*, *kolegų vertinimas*, *įsivertinimas*, *ekspertų vertinimas*; *stebėjimas*.

Siekiant įvertinti *muzikinių žinių lygį* eksperimento pradžioje, buvo atliekamas *testavimas (pretestas)*. Respondentų *improvizavimo, improvizuoto akompanavimo* lygiui nustatyti eksperimento pradžioje pateiktos *kūrybinės užduotys: muzikinė improvizacija, akompanavimas pagal harmonines funkcijas (A ir B grupės)*. Kūrybinių užduočių vertinimui taikytas *tyrėjos vertinimas, kolegų (grupės studentų) vertinimas, įsivertinimas, ekspertų vertinimas, stebėjimas*.

**Natūralaus ugdomojo eksperimento vykdymas** (*A grupė* (2010 m. rugsėjis–2011 m. birželis); *B grupė* (2012 m. vasaris–2012 m. birželis)).

Eksperimentas vykdytas *linijiniu* būdu, kai nesudaroma *kontrolinė grupė* (Merkys, 1999; Charles, 1991). Siekiant daryti poveikį tiriamųjų kūrybiškumui, buvo taikyta eksperimentinio ugdymo metodika (žr. 4.3 poskyrį *Eksperimento metodika*).

*Tyrimo metodas* – *natūralus eksperimentas* su *kvaziekperimento, veiklos tyrimo* elementais.

**Baigiamasis diagnostinis pjūvis** (*II pjūvis*) (*A grupė* (2011 m. birželis); *B grupė* (2012 m. birželis)). Eksperimento pabaigoje buvo atliktas *diagnostinis pjūvis*, nustatant tiriamųjų *muzikinių žinių, improvizavimo lygį, muzikinio kūrybinio mąstymo improvizuojant apraiškas*. Pasirinkus tuos pačius tyrimo instrumentus, atlikta *baigiamoji diagnostika*. Siekiant įvertinti *muzikinių ži-*

3 *A grupė* – muzikos pedagogikos II kurso bakalauro studentai (N = 18).

4 *B grupė* – muzikos pedagogikos I kurso magistrantai (N = 7).

nių lygį po eksperimento, atliktas *testavimas (posttestas)*. *Improvizavimo, improvizuoto akompanavimo* pokyčiams eksperimento *pabaigoje* nustatyti pateiktos kūrybinės užduotys, kurias vertino *tyrėja, kolegos* (grupės studentai) *įsivertino patys*. Papildoma kūrybinė užduotis – *akompanimento komponavimas* – analizuota kokybiškai, išskiriant joje kūrybiškumo apraiškas. Išorinei eksperimento rezultatų validacijai pasitelktas *ekspertų vertinimas*. Siekiant įvertinti improvizavimo patirtį, įgytą *iki eksperimento ir eksperimento metu*, buvo rašomos *pusiau struktūruotos refleksijos*. Renkant duomenis, naudotas *stebėjimo* metodas.

**Trečias etapas** (2012 m. rugsėjis–2013 m. lapkritis) – *eksperimentinio ugdymo vertinimas, išvadų formulavimas*.

Remiantis mokslinės literatūros analizės, žvalgomojo ir eksperimentinio tyrimų duomenimis, buvo rašomas darbas, formuluojamos išvados ir rekomendacijos, rengiamas disertacijos tekstas.

*Pirminio diagnostinio pjūvio* duomenys buvo lyginami su *baigiamojo diagnostinio pjūvio* duomenimis. Ieškota prasminių ryšių ir statistiškai reikšmingų pokyčių.

*Statistinis duomenų vertinimas*. Statistiniam reikšmingumui tarp kintamųjų nustatyti taikytas *Chi kvadrato* kriterijus. Tirtų kintamųjų raiškos pokyčiams įvertinti buvo taikytas *t kriterijus priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*. Ekspertų vertinimo suderinamumui pagrįsti taikytas Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientas. *Tyrėjos, kolegų vertinimo, studentų įsivertinimo* suderinamumui nustatyti taikytas Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientas. Plačiau apie pasirinktų statistinių kriterijų taikymą rašoma 4.6.1 skyrelyje.

*Kokybinė duomenų analizė. Pusiau struktūruotos refleksijos* analizuotos, taikant „*content*“ analizę. Remiantis tyrimo duomenimis, sukurtos  *kategorijos ir subkategorijos*. Tyrimo objektas tirtas *fenomenologiniu* požiūriu, kai orientuojamasi į tiriamųjų patirtį ir jos raišką išsakymuose. Siekta nustatyti esminius tiriamojo reiškinių bruožus, atskleisti pokyčių, įvykusių eksperimento metu, dinamiką, eksperimentinės veiklos prasmingumo aspektus, apibūdinti studentų įgytos patirties savybes. Nurodoma, kaip, taikant muzikinį improvizavimą, kito studentų požiūris į kūrybinę veiklą, mokymosi pasiekimus ir kūrybiškumą.

Disertacinio tyrimo dizaino schema pateikta 4.2 poskyryje.

## **Tyrimo rezultatų mokslinis naujumas**

1. Teoriškai pagrįstos būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymo, taikant muzikinę improvizaciją, prielaidos. Sukurta teorinė empirinė bazė parengti muzikinės improvizacijos integravimo į muzikos pedagogikos studijas mechanizmą.
2. Sudarytos ir eksperimentinio ugdymo procese išbandytos diagnostinės priemonės, įgalinančios patikimai vertinti improvizacinės raiškos ir muzikinio kūrybinio mąstymo improvizuojant pokyčius. Parengtos užduotys, vertinimo instrumentai, kurie gali būti naudojami kūrybiškumo požymiams identifikuoti, improvizuojant, akompanuojant, komponuojant muziką.
3. Improvizacijos elementų įdiegimas į ugdymo procesą teigiamai paveikia turinio (*curriculum*) integralumą, skatina studentų motyvaciją, saviraišką, plėtoja dalykinę kompetenciją, tobulina bendruosius gebėjimus.
4. Eksperimentinio ugdymo išdavoje sukauptais empiriniais faktais įrodyta, jog muzikinės improvizacijos integravimas į muzikos pedagogikos dalykų turinį leido pasiekti studentų muzikinio kūrybinio mąstymo teigiamų pokyčių, kurie buvo atskleisti per kūrybiškumo apraiškas. Po ugdomosios veiklos studentai pademonstravo aukštesnį muzikinio kūrybinio mąstymo lygį, kuris pasireiškė per improvizavimo, akompanavimo, sukurto akompanimento (aranžuotės) originalumą, melodinių, ritminių, harmoninių, stilistinių prioritetų sritis.

## **Tyrimo praktinis reikšmingumas ir pritaikomumas**

1. Parengta eksperimentinio ugdymo metodika, skatinanti būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumą ir dalykinį pasirengimą.
2. Parengtas studijų dalyko *Kūrybiškumo ugdymas improvizacine raiška* aprašas, kuris naudojamas Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos studijų II pakopos programoje.
3. Atlikta mokslinė studija naudinga muzikos mokytojus rengiančioms aukštosioms mokykloms, tobulinant studijų programas.
4. Parengtas improvizavimo metodines rekomendacijas savo darbe gali taikyti kiekvienas muzikos pedagogas, dirbantis tiek meno (muzikos) mokykloje, tiek bendrojo lavinimo mokykloje.

**Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose  
periodiniuose leidiniuose**

1. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D., Deveikytė J. (2010). Muzikos mokytojų požiūris į džiazo improvizacijos panaudojimo galimybes pedagoginėje praktikoje. *Kūrybos erdvės*. Nr. 12. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1822-1076. P. 8–19. Straipsnis referuojamas tarptautinėse duomenų bazėse INDEX COPERNICUS, CEEOL, „EBSCO Publishing“.
2. **Daugėlienė J.** (2011). Aktyvaus mokymo(si) metodų integravimas į muzikos pedagogikos studijas universitete: kokybinio tyrimo rezultatai. *Jaunujų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (33). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. P. 13–20. Straipsnis referuojamas tarptautinėse duomenų bazėse INDEX COPERNICUS, CEEOL.
3. **Daugėlienė J.** (2012). Ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymas muzikos pedagogikos studijose universitete. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*. 2012 (3). Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija. ISSN 2029-431X. P. 55–64. Straipsnis referuojamas tarptautinėje duomenų bazėje „EBSCO Publishing“.
4. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2012). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos panaudojimo galimybes ugdant(is) kūrybiškumą. *Mokytojų ugdymas*. Mokslo darbai. Nr. 18 (1). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1822-119X. P. 102–116. Straipsnis referuojamas tarptautinėse duomenų bazėse INDEX COPERNICUS, „EBSCO Publishing“.
5. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D., Gabnytė G. (2013). Muzikinės improvizacijos ugdomosios galybės būsimųjų muzikos mokytojų rengimo kontekste. *Kūrybos erdvės*. Nr. 18. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1822-1076. P. 27–39. Straipsnis referuojamas tarptautinėse duomenų bazėse INDEX COPERNICUS, CEEOL, „EBSCO Publishing“.

**Disertacijos tema paskelbtos publikacijos mokslinių konferencijų ir  
kituose recenzuojamuose leidiniuose**

1. **Daugėlienė J.** (2010). Džiazo improvizacijos panaudojimo pedagoginėje praktikoje aspektai: muzikos mokytojų požiūris. *Nepriklausomybės 20-metis. Kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos. Tapatybės problema*.

- Mokslinės konferencijos, įvykusios 2010 m. balandžio 14 d., pranešimai ir moksliniai straipsniai. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija. ISBN 978-9986-503-94-1. P. 221–229.
2. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2010). Būsimų muzikos mokytojų požiūris į džiazo improvizacijos realizavimo galimybes pedagoginėje veikloje. *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. VIII–IX tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. ISBN 978-609-430-047-9. P. 24–31.
  3. **Daugėlienė J.** (2011). Muzikos improvizacijos pritaikymo pedagoginėje praktikoje galimybės: pilotinio tyrimo rezultatai. Studentų tiriamųjų darbų konferencijos *Mokslo šaknys 2011* straipsnių rinkinys. Panevėžio kolegija. ISBN 987-9955-722-63-2. P. 41–46.
  4. **Daugėlienė J.** (2011). Kūrybiškumo ugdymo panaudojant muzikos improvizaciją teoriniai aspektai būsimų muzikos mokytojų rengimo kontekste. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo*. Mokslinės konferencijos, įvykusios 2011-04-08, pranešimai ir moksliniai straipsniai. Lietuvos muzikos ir teatro akademija. ISBN 978-609-8071-02-3. P. 251–259.
  5. **Daugėlienė J.** (2011). Muzikos improvizacijos pritaikymo pedagoginėje praktikoje vertinimo aspektai: studentų požiūrio tyrimas. Mokslinės konferencijos *Tiriamosios veiklos aspektai aukštojoje mokykloje*, įvykusios 2011-04-21, pranešimai ir moksliniai straipsniai. Žemaitijos kolegija, Telšių fakultetas. Konferencijos straipsnių rinkinys. ISBN 978-609-95296-0-8. P. 26–30.
  6. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2011). Future Music Teachers' Approach to Creativity Development Using Improvisation Forms. Tarptautinės mokslinės-praktinės jaunųjų mokslininkų ir studentų konferencijos *Time of Challenges and Opportunities: Problems, Solutions and Perspectives*, įvykusios 2011-05-26–28, medžiaga. Rezekne. ISBN 978-9984-47-048-1. P. 209–214.
  7. **Daugėlienė J.** (2011). Kūrybiškumo pokyčiai mokant(is) improvizacijos: veiklos tyrimo rezultatai. *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų ir tradicijų perspektyva*. Tarptautinės mokslinės konferencijos straipsniai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. ISBN 978-9955-18-603-8. P. 87–98.
  8. **Daugėlienė J.** (2011). Improvizacijos pritaikymo galimybės plėtojant būsimų muzikos mokytojų dalykinę kompetenciją. Tarptautinė mokslinė konferencija *Salus. Societas. Scientia*. Šiaulių valstybinė kolegija. Pranešimų anotacijos. ISBN 978-609-415-033-3. P. 75–76.



9. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2012). Expression of Instrument Playing in Cognitive Aspect. *The Promulgation of Latvian-Lithuanian Chamber Musical Culture by Cross-Border Youth Events Preludia LLIII-158*. Abstracts of the conference. Daugavpils University Academic Press „SAULE“. Daugavpils. P. 22, 42.
10. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2012). Expression of Creativity in Music Improvisation Method: Results of the Action Research. Актуальные проблемы мировой художественной культуры: материалы Междунар. науч. конф. посвящ. памяти профессора У. Д. Розенфельда. (Гродно 5-6 апр. 2012 г.) В 2 ч. Ч. 2. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. ISBN 978-985-515-584-4. ISBN 978-985-515-582-0. УДК 008(063)A43. С. 255–261.
11. **Daugėlienė J.** (2012). Edukaciniai muzikos improvizacijos taikymo aspektai rengiant būsimojus muzikos mokytojus universitete: veiklos tyrimo rezultatai. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. ISBN 978-9955-12-764-2. P. 31–42.
12. **Daugėlienė J.**, Strakšienė D. (2012). Improvement of Music Education Studies at University Using Active Training Methods. II International young researchers and students' scientific and practical conference *Time of Challenges and Possibilities: Problems, Development and Perspectives*. May 17-19, 2012, Rezekne, Riga, Latvia. ISBN 978-9984-47-064-1; Iz 020; UDK 005+304+94(063). P. 256–257.
13. **Daugėlienė J.**, Gabnytė G. (2012). Improvement of Music Pedagogy Studies at University Using Methods to Stimulate Creativity. *Teaching and Teacher Education in an Era of Accountability – What do we know and what do we need to know?* Conference, University of Bergen, Norway, June 13-15 2012. Paper abstracts. P. 25.
14. Gabnytė G., **Daugėlienė J.** (2013). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija. *Ars et praxis*, 1. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija. ISSN 2351-4744. P. 159–170.

## Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose

1. **Daugėlienė J.** (2010). Džiazo improvizacijos panaudojimo pedagoginėje praktikoje aspektai: muzikos mokytojų požiūris. LMTA mokslinė konferencija *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos, tapatybės problema*. Vilnius. 2010-04-14.
2. **Daugėlienė J.,** Strakšienė D. (2010). Būsimų muzikos mokytojų požiūris į džiazo improvizacijos realizavimo galimybes pedagoginėje veikloje. Tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. Šiauliai. Šiaulių universitetas. 2010-11-18.
3. **Daugėlienė J.** (2011). Kūrybiškumo ugdymo panaudojant muzikos improvizaciją teoriniai aspektai būsimų muzikos mokytojų rengimo kontekste. Mokslinė konferencija *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo*. Vilnius. Lietuvos muzikos ir teatro akademija. 2011-04-08.
4. **Daugėlienė J.** (2011). Muzikos improvizacijos pritaikymo pedagoginėje praktikoje galimybės: pilotinio tyrimo rezultatai. Respublikinė praktinė-mokslinė konferencija *Mokslo šaknys 2011*. Panevėžio kolegija. 2011-04-13.
5. **Daugėlienė J.** (2011). Muzikos improvizacijos pritaikymo pedagoginėje praktikoje vertinimo aspektai: studentų požiūrio tyrimas. Mokslinė konferencija *Tiriamosios veiklos aspektai aukštojoje mokykloje*. Telšiai. Žemaitijos kolegija, Telšių fakultetas. 2011-04-21.
6. **Daugėlienė J.** (2011). Improvizacijos pritaikymo galimybės plėtojant būsimų muzikos mokytojų dalykinę kompetenciją. Tarptautinė mokslinė konferencija *Salus. Societas. Scientia*. Šiauliai. Šiaulių valstybinė kolegija. 2011-05-06.
7. **Daugėlienė J.,** Strakšienė D. (2011). Future Music Teachers' Approach to Creativity Development Using Improvisation Forms. Tarptautinė mokslinė konferencija *Time of Challenges and Opportunities: Problems, Solutions and Perspectives*. Rezekne. 2011-05-11.
8. **Daugėlienė J.** (2012). Ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymas muzikos pedagogikos studijose universitete. Nacionalinė konferencija *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*. Šiauliai. Šiaurės Lietuvos kolegija. 2012-02-23.

9. **Daugėlienė J.,** Strakšienė D. (2012). Expression of Instrument Playing in Cognitive Aspect. II tarptautinis projektas *Preludia*. Kamerinės muzikos festivalis ir baigiamoji konferencija *The Promulgation of Latvian-Lithuanian Chamber Musical Culture by Cross-Border Youth Events Preludia LLIII-158*. Daugavpils University Academic Press „SAULE“. Daugavpils, 2012-02-22–23.
10. **Daugėlienė J.** (2012). Improvizacijos metodo taikymas muzikos pedagogikos studijose universitete. Mokslinė konferencija *Modernumo diskursas šiua laikiniame Lietuvos mene*. Vilnius. Lietuvos muzikos ir teatro akademija. 2012-04-19.
11. **Daugėlienė J.,** Strakšienė D. (2012). Expression of Creativity in Music Improvisation Method: Results of the Action Research. Международная научная конференция *Актуальные проблемы мировой художественной культуры. Памяти профессора У. Д. Розенфельда*. ГРГУ им. Я. Купалы. Гродно. Факультет Искусств и дизайна. 2012-04-5–6.
12. **Daugėlienė J.** (2012). Edukaciniai muzikos improvizacijos taikymo aspektai rengiant būsimus muzikos mokytojus universitete: veiklos tyrimo rezultatai. Tarptautinė konferencija *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos*. Kaunas. VDU Muzikos akademija. 2012-04-20.
13. **Daugėlienė J.** (2012). Creativity Development Through Music Improvisation Method: Future Music Teachers' Educational Context. *International Conference of Young Scientists – 2012. Towards Interdisciplinary Research: H&S*. Šiauliai University. 2012-05-10.
14. **Daugėlienė J.,** Gabnytė G. (2012). Improvement of Music Pedagogy Studies at University Using Methods to Stimulate Creativity. International Scientific Conference *Teaching and Teacher Education in an Era of Accountability – What do we know and what do we need to know? (SIG 11)*. Conference, University of Bergen. Norway. June 13-15 2012.
15. **Daugėlienė J.,** Strakšienė D., Gabnytė G. (2012). Muzikos improvizacija kaip kūrybiškumą skatinantis veiksnys. Tarptautinė mokslinė konferencija-seminaras *Menas ir mokslas: pastovumo ir kaitos apraiškos*. Šiauliai. Šiaulių universitetas. 2012-10-25.
16. **Daugėlienė J.** (2012). Kūrybiškumo ugdymas naudojant improvizacinės išraiškos formas universitete: studentų refleksijų rezultatai. X tęstinė tarptautinė mokslinė konferencija *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. Šiauliai. Šiaulių universitetas. 2012-11-23.

17. **Daugėlienė J.** (2013). Training Opportunities Using Jazz Improvisation in Music Education Studies: Qualitative Research Results. EAS (*European Association for Music in Schools*) Conference *Reflective music teacher*. Belgium (Leuven), Lemmensinstituut. February 13-16 2013.
18. Gabnytė G., **Daugėlienė J.** (2013). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija. Mokslinė konferencija *Mokyklos samprata Lietuvos meno kontekstuose*. Skiriama LMTA 80-ies metų jubiliejui. Vilnius. Lietuvos muzikos ir teatro akademija. 2013-04-24.

**Disertacinio darbo struktūra ir apimtis.** Darbą sudaro įvadas, keturios dalys, išvados, rekomendacijos, diskusija, naudotos literatūros sąrašas, priedai. Teksto apimtis – 218 puslapių (be priedų). Disertacijoje pateikta: 20 lentelių, 55 paveikslėliai. Prieduose pateikta 17 lentelių, 10 paveikslėlių. Panaudoti 332 literatūros šaltiniai. Prieduose pateikti žvalgomojo tyrimo anketų, teorinių žinių testo pavyzdžiai, kūrybinių užduočių vertinimo kriterijai ir kt.

*2011 m. darbą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.  
2012–2013 m. darbą rėmė Lietuvos mokslo taryba.*

# 1. TEORINĖS KŪRYBIŠKUMO UGDYMO PRIELAIIDOS: BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ RENGIMO UNIVERSITETE KONTEKSTAS

## 1.1. Kūrybiškumo sampratos apibrėžtis

*Kūrybos, kūrybiškumo, kūrybingumo („creativity“)* problemas tiria filosofijos, psichologijos, pedagogikos, sociologijos ir kt. mokslininkai.

*Kūrybos* prigimtis ir jos esmė, pasak A. Gaižučio (1996, p. 2) – „bene sunkiausias klausimas filosofijai ir daugeliui mokslų, kurie tą klausimą gvildeina“. Kūrėjas įtvirtina, realizuoja save tik įgyvendindamas savo sumanymus. Kiekvienas kūrinys – tai įgūdžių, patyrimo ir naujų idėjų sintezė. Meno kūrinys gali egzistuoti ir pats savaime, jam nebūtina publika. Kiekvienas kūrinys – tai senų, išbandytų įgūdžių, patyrimo ir naujų atradimų sintezė, kuris užbaigtas ir parodytas publikai vėliau egzistuoja pats savaime. *Enciklopediniame edukologijos žodyne*<sup>5</sup> (Jovaiša, 2007) *kūryba* apibūdinama kaip žmogaus veikla, kai sukuriama naujos materialinės ir dvasinės vertybės, turinčios visuomeninę reikšmę. Išskiriamos šios kūrybos sritys: mokslinė, meninė, techninė ir kt.

V. Petrušinas (Петрушин, 2008, p. 3) *kūrybos* sąvoką sieja su žmogaus veikla, „siekiant sukurti kokį nors naują ir originalų produktą idėjų, meno, mokslo, gamybos ar organizacijos srityse“. Pagrindiniai kūrybos metmenys – *kūrėjas, procesas, produktas. Kūryba* – naujo muzikos (ar kitos meno šakos) kūrinio sukūrimas. Meninės kūrybos fenomeną ir jo ištakas, menininko kūrybinį potencialą, meno kūrinio gimimo procesą, meno reikšmę autoriui ir jį suvokiantiems žmonėms tiria meno filosofija (Andrijauskas, 2005). Meno kūrybos filosofijoje meno kūrinių gimimas aiškinamas kaip sąmoningos (siejamos su apmąstymais, mokymusi, tradicija) ir nesąmoningos (kaip laisvas, spontaniškas menininko dvasios polėkis) veiklos rezultatas (Andrijauskas, 1996). F. Nietzsche (žr. Andrijauskas, 1996) meninį kūrybos procesą suvokia kaip instinktyvių žmogaus potraukių išraišką: kūryboje viską nulemia spontaniškas improvizacinis pradai; aukščiausias meistriškumas pasiekiamas be jokių mokslinių pastangų, tiesiog žaidžiant. A. Jacikevičiaus (1994) teigimu, kūryboje vertė įgauna ne tik rezultatas, bet ir pats procesas, kuriame atsiskleidžia kūrybinės galimybės, kuriamas savitas pasaulis, pasiekiamas pasitenkinimas.

---

5 Jovaiša L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis. P. 127.

Kaip priemonę suprasti *kūrybos* pobūdį R. J. Sternberg ir T. I. Lubart (1991, 1995) siūlo kūrybiškumo investavimo teoriją („*investment theory of creativity*“), kurioje kūrybiškumas gali būti interpretuojamas kaip formalizuotas asmens poreikis ar sprendimas „pigiai pirkti“ ir „brangiai parduoti“ mus supančias idėjas. Kūrybingi žmonės yra tie, kurie nori ir gali įvertinti nežinomų, naujų idėjų potencialą, jas išvystyti, apginti ir galiausiai parduoti. Pagal šią teoriją, reikalingi šeši ištekliai: intelektiniai gebėjimai, žinios, mąstymo stilius, asmenybės individualūs bruožai, motyvacija, palanki aplinka.

*Kūrybingumas* yra vienas iš žmogiškumo komponentų, pasireiškiantis įvairiose žmogaus veiklos srityse. Pasak V. Daujotytės (2010), tarp *kūrybingumo* ir *kūrybiškumo* skirtumas nėra didelis. *Kūrybiškumas* yra labiau veiksmas. Kūrybiškai veikiantis žmogus randa netikėtus sprendimus, išeitis, pastebi neįprastumą. Kūrybiškumas – tai sugebėjimas kelti naujas idėjas, mąstyti savarankiškai, nestereotipiškai, greitai orientuotis sudėtingoje situacijoje, lengvai ir netipiškai spręsti problemas. Kūrybiškumą daugiausia lemia individualios asmenybės savybės ir jos ugdymas, saviugda, patyrimas (Daujotytė, 2010).

Remiantis lietuvių kalbos daiktavardžių darybos principais ir priesaginių daiktavardžių darybos taisyklėmis, *Dabartinės lietuvių kalbos žodyne*<sup>6</sup> (2000, p. 208) pateikiama tokia žodžio *kūrybinis* reikšmė – „susijęs su kūryba“, o *kūrybiškas* – „kurio esmę, pagrindą sudaro kūryba“. Daiktavardžio vedinys *kūrybingas* (kūrybingumas) su priesaga *-ing-* reiškia turintis kūrybos gabumą, pvz., *kūrybingas* žmogus. Žodis *kūrybingumas* suponuoja siaurą šios sąvokos suvokimą ir apriboja jo vartojimą, analizuojant su menais susijusių veiksmų procesus.

Egzistuoja kelios požiūrių į kūrybiškumą teorijos. Kūrybiškumo fenomenas vertinamas kaip: 1) kūrybiškos asmenybės bruožų visuma; 2) kūrybinis mąstymas; 3) kūrybos procesas; 4) kūrybiniai gebėjimai (žr. 1.1.1 lentelę).

---

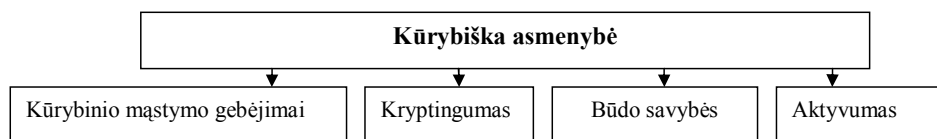
<sup>6</sup> *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2000). 4-asis leidimas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas. P. 208.

## Kūrybiškumo sampratos traktuotė autorių darbuose

Kūrybiškumas kaip:	Autoriai
asmenybės savybė	Amabile, 1983, 1985; Runco, Pritzker, 1999; Torrance, 1984, 1986; Barron, 1969; Gage, Berliner, 1994; Sternberg, 1999, 2003; Daniels, 1998; Han, 2003; Jovaiša, 2007; Maslow, 2006; Barron, Harrington, 1981; Petrulytė, 2007; Renzulli, 1986; Davis, 1997; Gardner, Hatch, 1989; Guilford, 1967; Hattie, Rogers, 1986; Česnulevičienė, 2002; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Кирнарская, 2004; Богоявленская, 2002.
maštymas	Halpern, 2003; Sternberg, Williams, 1996; Guilford, 1986, Runco, 1991; Jonynienė, 1987; Kim, 1990; Webster, 1987, 1990; Sternberg, O'Hara, 1999; Cahn, 2005; Weisberg, 2006b; Koutsoupidou, Hargreaves, 2009; Runco, Pritzker, 1999; Higgins, 1994; Weisberg, 2006a, 2006b; Ivcevic, 2007; Koestler, 1964; Hickey, 2001, 2003; Vaughan, 1973; Silvia, Winterstein, Willse, Baron, Cram, Hess, et al., 2008; Yamamoto, 1967; Urban, Jellen, 1995; Urban, 1993, 1998; Kogan, 1983.
procesas	Wallas, 1926; Taylor, 1959; Csikszentmihalyi, 1996, 2003; Simonton, 2003; Langley, Simon, Bradshaw, Zytkow, 1987; Kaluinaitė, 2003.
gebėjimas	Higgins, 1994; Obrazcovas, 2012; Sternberg, Lubart, 1991; Jonathan, Lubinski, Benbow, 2005; Renzulli, 2003; Беспалько, 1977; Craft, 2001; Weisberg, 2006a; Hayes, 1989.

Analizuojant teorines kūrybiškumo nuostatas, galima išskirti šias tyrimų kryptis: *tradicinį* požiūrį, kai tiriama kūrybiška asmenybė, kūrybos procesas ir rezultatas; *holistinį* požiūrį, kai kiekvienas žmogus yra kūrybiškas; *gabumų ir talentingumo* tyrimų kryptis, kai kūrybiškumas laikomas viena iš talentingų žmonių savybių.

**Kūrybiškumas kaip asmenybės savybė.** Kaip nurodoma *Enciklopediniame edukologijos žodyne*<sup>7</sup>, *kūrybingumas* – tai „asmenybės savybių kompleksas, leidžiantis produktyviu darbu pasiekti originalių, visuomeniškai reikšmingų, kokybiškai naujų veiklos rezultatų“. Pagrindiniai kūrybiškos asmenybės bruožai įvardijami struktūrinėje schemoje (žr. 1.1.1 pav.):



1.1.1 pav. Kūrybiškos asmenybės savybės  
(*Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Jovaiša, 2007)

7 Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis. P. 127.

D. Kirnarskajos (Кирнарская, 2004) teigimu, egzistuoja penkios asmenybės savybės (*gebėjimai, gabumai, talentas, intelektas, kūrybiškumas*), kurių visuma lemia gyvenimo sėkmę. Kuo jų daugiau, tuo didesnės ateities perspektyvos. *Kūrybiškumas* – tai tam tikra specifinė individo savybė, galinti atsiskleisti per tam tikrus požymius, rodančius, kad žmogus yra kūrybiškas. Kūrybiškumą lemia individualios asmens savybės – vaizduotės lakumas, lankstumas, išradingumas, smalsumas (Gage, Berliner, 1994). T. M. Amabile (1983) kūrybiškumą aiškina kaip sudėtingą įvairių asmenybės savybių visumą, atsiskleidžiančią sąmoningomis pastangomis.

Pagal A. Maslow (2006) poreikių hierarchiją, egzistuoja penki pagrindiniai asmenybės poreikiai: fiziologinis, saugumo, meilės, savigarbos ir savęs aktualizavimo. Visi save realizuojantys žmonės yra kūrybingi. Skirtingai nei meninėje kūryboje, toks kūrybingumas pasireiškia kasdieniame gyvenime asmenybės saviraiškos būdais – pastabumu, priimant nauja. Autorius išskiria šiuos kūrybingos asmenybės saviraiškos būdus: atvirumą gyvenimo įspūdziams, gyvai spontaniškai patirčiai; pasirinkimus, padedančius asmenybei tobulėti; savasties supratimą ir aktualizavimą, atsakomybės priėmimą, savo gyvenimo misijos ir užduoties suvokimą, asmenybės integralumo siekimą; nuolatinį vidinių galimybių plėtojimą, atgavimą kūryboje; natūralų, spontanišką atsidavimą kulminaciniams potyriams.

Viena vertus, kūrybiškumas suprantamas kaip reta, dažniausiai įgimta asmens savybė, vargiai pasiduodanti lavinimui (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Iš kitos pusės pažymima, jog kūrybiškumas nėra išskirtinis talentas, tai – įgūdis, kuris gali būti išugdomas, skatinamas. Tai – asmens kūrybinis potencialas, produktyviniai gebėjimai, polinkis inovacijoms, išradimams, kūrybai (Simonton, 2003).

Kūrybiška asmenybė gali greičiau, efektyviau nei įprasta spręsti problemas. Pasižymi polinkiu į naujumą, originalų ar novatorišką mąstymą, drąsa rizikuoti, noru dominuoti, pasitikėti savimi. Pirmąsias kūrybiško žmogaus užuomazgas galima pastebėti jau antraisiais trečiaisiais gyvenimo metais. Vaikų kūrybiškumas atpažįstamas pagal šiuos požymius: mąsto lanksčiai; lengvai kuria ir pateikia naujas idėjas; yra intelektualiai žaismingi, pastabūs; turi lakią vaizduotę, daug fantazuoja; jiems patinka naujos ir sudėtingos situacijos; yra empatiški ir emociškai jautrūs (Rogers, 1986 (žr. Šimelionienė, 2008, p. 48). Moksleivių kūrybiškumas pasireiškia minčių, idėjų, sumanymų originalumu, senų idėjų kritika, naujų idėjų ieškojimu, atradimu.

Kūrybiškumo rūšių klasifikacija lyginama su H. Gardnerio (Gardner, Hatch, 1989) intelekto rūšių klasifikacija. Egzistuoja *lingvistinis, loginis-ma-*



*tematinis, muzikinis, erdvinis, kūniškasis-kinestezinis, gamtinis, interpersonalinis (tarpasmeninis), intrapersonalinis (vidinis)* intelektas. Nėra visiškai aišku, kodėl kūrybiškumas susijęs su intelektu – abiejų prigimtis iki galo neat-skleista ir nėra visuotinai priimtų sampratų. Vienų teoretikų požiūriu, kūrybiš-kumas yra intelekto dalis (Torrance, 1974; Guilford, 1967a), kitiems atrodo, kad viena ir kita tarpusavyje nesusiję (Hattie, Rogers, 1986; Česnulevičienė, 2002). Pasak E. P. Torrance (1966), kūrybiškumo lygis siejamas su intelekto lygiu: kūrybiškumas didėja, didėjant intelekto koeficientui iki 120. Aukščiau šios ribos intelektas nebedaro dėsningos įtakos kūrybiškumui. Manoma, jog aukšto intelekto žmonės linkę labiau plėtoti analitinius gebėjimus. Tie, ku-rie turi matematinį intelektą, išlaiko skaičių, erdvinę, vizualinę informaciją. Turintys verbalinių gabumų, gerai išsimena žodžius. Pavyzdžiui, šachmati-ninkai turi tam tikros rūšies atmintį šachmatų pozicijoms, bet skaičių srityje atminties neturi. Aukšti gabumai vienoje srityje nesiejami su kitos srities ga-bumais (Winner, 1996).

*Muzikinis intelektas* susijęs su muzikiniu mąstymu, komponavimo menu. Aukštą muzikinį intelektą turintis žmogus sugeba „peršviesti“ muziką tarsi rentgenas. Tai – idealus klausytojas, kuris geba patirti pasitenkinimą iš jam gerai pažįstamų garsinių konstrukcijų, transformacijų. Muzika jam – tai tvar-kos, harmonijos simbolis, kurios paslaptys visiškai aiškios (Кирнарская, 2004).

*Kūrybiškumas* – vienas iš muzikinio *talento* komponentų. D. K. Simonton (1999) konstatavo multiplikatyvią<sup>8</sup> talento<sup>9</sup> prigimtį. Talentas – tai ypatingas ir sudėtingas veiklos stilius, turintis sąsajų su kūrybiškumu, nuolatinio nau-jų idėjų kūrimu. Egzistuoja įgimta talento struktūra, dėl kurios pasiekama ypatingų rezultatų. Į talento struktūrą įeina *intelektas, kūrybinis, emocinis, asmeninis* komponentai. Talentingas muzikai žmogus pasižymi vaizduote, muzikine atmintimi, jautrumu tonacijai, harmonijai, ritmui ir kt. Kūrybinis komponentas siejamas su atsidavimu darbui.

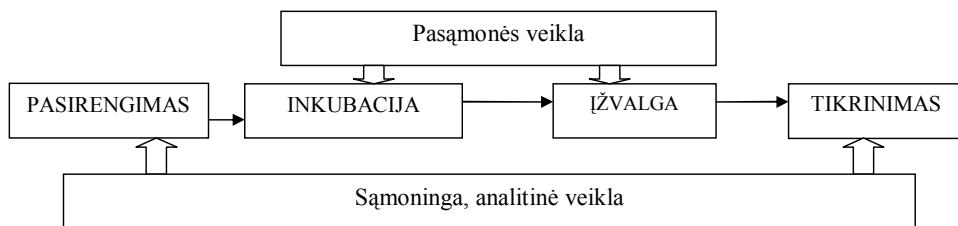
**Kūrybiškumas kaip procesas.** Kūrybinis procesas apima kūrybos fazes, informacijos gavimo lygmenis, divergentinį, konvergentinį mąstymą, proble-mos pasirinkimą. Skirstomas į šešis etapus: *įkvėpimą, skaidrinimą, grynini-*

8 Multiplikatyvus [lot. multiplicatio – dauginimas] susijęs su daugyba (Tarptautinių žodžių žodynas (2004, p. 332)

9 Talento struktūra multiplikatyvi (multiplicative): stingant vieno iš būtinų komponentų, šis negali būti niekuo kompensuojamas. Visa struktūra, padauginta iš nulio, sunyksta. Kiekvie-nas talentas turi turėti visas psichines savybes – ir operacines, ir kūrybines, ir emocines, todėl talentas – retas, išskirtinis reiškinys. Talentas – įgimta savybė, negali būti įgyjama per laiką ar išugdoma, vadovaujant kvalifikuotam pedagogui (Simonton, 1999).

ma, brandinimą, plušėjimą, įvertinimą. Kūrybinio proceso modeliuose pateikiami tokie struktūriniai komponentai: *kūrėjo savybės, gebėjimai, bruožai, procesai, aplinkybės* (Taylor, 1959). Kartais kūryba laikoma dalyku, kurio neįmanoma išmokyti, bet kūrybos įgūdžius galima tobulinti, skiriant dėmesio tiek procesui, tiek produktui (Petty, 2006).

Vienoje pirmųjų G. Wallas (1926) teorijų aprašytas kūrybinio proceso modelis (žr. 1.1.2 pav.). Jį sudaro keturi komponentai: *pasirengimas, inkubacija* (idėjos brendimas), *ižvalga* (nušvitimas), *tikrinimas*.



1.1.2 pav. G. Wallas (1926) kūrybinio proceso modelis

*Pasirengimo* etape pasirenkama idėja, kaupiamos žinios, mokomasi veiklos srities simbolių ir taisyklių, apibrėžiama problema. *Inkubaciniame* etape atidedamas klausimo svarstymas, atsitraukiama nuo problemos, leidžiama dirbti pasąmonei, ieškoma sąsajų, idėjos jungiamos į visumą. Šiam etapui būdingas atsipalaidavimas, vaizdinių, minčių klajojimas, neverbalizuotos asociacijos. Paprastai ši mąstymo stadija lieka nepastebėta. Trečiojoje stadijoje įvyksta *ižvalga* (nušvitimas), kurios momentu atsiranda idėja ir tampa aišku. Ketvirtoji stadija – *tikrinimas*, žingsnis, kai idėja tikrinama, lyginama su kitomis, ar mąstymo rezultatas atitinka pažinimo logikos, mokslinės teorijos reikalavimus. Modelis grindžiamas nuostata, kad kūrybinės idėjos negali atsirasti iš nieko, kad kūrybos procesas pirmiausia yra įtemptas darbas ir kad tik pasirengusiam protui nušvinta išvalgos. Kūrybos procesas yra sąmonės (pasirengimas, tikrinimas) ir pasąmonės (inkubacinis laikotarpis, išvalga, nušvitimas) veiklos derinys.

Kūrybos procesas reikalauja ne tik intelekto savybių, gebėjimų, tam reikalinga ir intuityva, kuri nėra priskiriama intelekto sričiai. Praktikoje kūrybinis darbas nevyksta pagal griežtą modelį. Kūrybinė mintis (sumanymas) gimsta trijų „I“ zonoje – *Inspiration, Intuition, Imagination* (įkvėpimas, intuityva, vaizduotė). Kūrybos proceso metu, nepaisant veiklos pobūdžio, psichologiniai mechanizmai yra tapatūs. Skiriasi tik kūrėjo (kompozitoriaus, poeto, konstruktoriaus ir kt.) tikslas ir medžiaga. Egzistuoja du kūrybos proceso sti-

liai: *racionalusis* (moksliškasis, „šaltasis“), paremtas loginiais sprendimais; *emocionalusis* (neracionalusis, pasąmoninis, „karštasis“), nulemtas įkvėpimo ar vidinių išvalgų, yra sunkiai kontroliuojamas, būdingesnis meninei kūrybai (Кирнарская, 2004, p. 280).

Keturi lygmenys egzistuoja M. Voughan (1973) muzikinės kūrybos proceso modelyje. Pirmame *įsigijimo* („*acquisitional*“) lygmenyje kaupiamos ir saugomos žinios, kurios bus vėliau panaudojamos. Antras *susijungimo* („*combinational*“) lygmuo pasiekiamas, kai vaikas pradeda perkonstruoti įgytas žinias naujais būdais generuodamas naujas muzikines idėjas. Trečiame *vystymosi* („*developmental*“) lygmenyje asmuo pasitelkia išvalgą ir intuíciją, ieškodamas idėjų ir garsų naujų ryšių. Ketvirtas *sąveikavimo* („*synergetic*“) lygmuo pasiekiamas, kai bendruomenė priima kūrėjo naują kūrinį kaip kūrybišką.

Kaip tvirtina A. Gaižutis (1996), pati kūrybos eiga, kurią įmanoma stebėti, tėra tik atitinkama kūrybos fazė, kurios metu žmogus ieško tinkamiausios formos savo vizijoms išreikšti, siekia sumedžiaginti neapibrėžtą dvasinį turinį, savitai jį įforminti, padaryti suprantamą kitiems. Menininkai, kalbėdami apie kūrybos procesą, akcentuoja įvairias, skirtingas jo puses – kiekvienas aiškina, kas jam svarbiausia. Vieniems atrodo, kad svarbiausia – intuícija, pasąmonė, kitiems – vidiniai išgyvenimai ir jų sąlytis su išoriniu pasauliu.

**Kūrybiškumas kaip mąstymas.** Mąstymas – tai „tikrovės prieštaravimų, neaiškumų, supratimu grindžiamas psichinis procesas, kai sprendžiamas teorinis ar praktinis uždavinys pertvarkant, papildant turimą informaciją“ (*Enciklopedinis edukologijos žodynas*<sup>10</sup>, 2007, p. 142). Aukščiausia produktyvaus mąstymo forma – kritinis ir *kūrybinis mąstymas*, kurio proceso metu sukuriama originalių, naujų dalykų. Mokinų kūrybiniu mąstymu paprastai kuriami mokiniams nauji, bet mokslui žinomi dalykai.

Kūrybinis mąstymas – tai psichiniai procesai, vedantys į sprendimus, idėjas; sampratos kūrimas, meninės formos, teorijos ar produktai, kurie yra naujoviški ir unikalūs (*Psichologijos žodynas*<sup>11</sup>, 1993). Pasak A. Petrulytės (2001), kūrybinio mąstymo procese svarbi intuícija, kuri pasireiškia kūrybinio blykstelėjimo pavidalu visų žmonių gyvenime, bet dažniausiai – menininkų ir mokslininkų.

E. Torrance (1988) išskyrė šiuos kūrybinio mąstymo etapus: neapibrėžtumų, problemų ieškojimas; hipotezių formulavimas, klausimų kėlimas; iškeltų hipotezių įvertinimas ir tikrinimas; rezultatų skelbimas. Mokslinėje literatūroje aptinkama kūrybinio mąstymo modelių, kurių struktūra priklauso nuo

10 Jovaiša L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis. P. 127.

11 *Psichologijos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. P. 31.

autorių požiūrio, kuriuos aspektus siekiama atskleisti. Kūrybiškumą su mąstymo procesu sieja T. A. Amabile (1983), M. A. Runco, S. R. Pritzker (1999), L. Jovaiša (1993), G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996). G. Beresnevičius (2010, p. 50), remdamasis daugeliu mokslinės literatūros šaltinių, sudarė komponentinį kūrybos proceso modelį, kuris apima „išorinius aplinkos ir vidinius kūrėjo veiksnius, darančius įtaką kūrybos užuomazgai, eigai ir kūrybos rezultatams, nusakantis aplinkos ir asmenybės bei kitų modelio komponentų tarpusavio sąveiką“. Į modelį įeina komponentai: „asmenybė, aplinka, konfliktas (psichologinė įtampa kūrėjo viduje), kūrėjo apsisprendimas kurti, veikla, kurios metu kūrėjas, naudodamas įvairias medžiagas ir taikydamas pasirinktai veiklai tinkamus įrankius, pasirinktą objektą paverčia kūrybos produktu, produkto pristatymas ir vertinimas bei kūrinys“ (p. 152). Išskirtas *apsisprendimo* etapas, nuo kurio prasideda kūrybos procesas, kūrėjo vidinis konfliktas tarp esamos ir norimos situacijų su *nežinomybės* barjeru tarp jų kaip kūrybos proceso prielaida.

**Kūrybiškumas, kaip gebėjimas.** *Psichologijos žodyne*<sup>12</sup> (1993) kūrybiškumas apibrėžiamas *kaip gebėjimas* kelti naujas idėjas, mąstyti savarankiškai, nestereotipiškai, greitai orientuotis probleminėje situacijoje, lengvai rasti netipiškus sprendimus. Gebėjimas – tai „galia veikti, žinių, galimybių, sugebėjimų ir gabumų panaudojimas intelektinėje ir praktinėje veikloje“ (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007, p. 22). Sugebėjimas – vidinė individo savybė, lemianti veikimo sėkmę kurioje nors teorinės ar praktinės veiklos srityje. Jo anatominis-fiziologinis ir psichologinis pagrindas yra gabumas (potencinis sugebėjimo galimumas). Sugebėjimas vystosi užsiimant veikla, mokantis, dirbant. Skiriami bendrieji, specialieji ir profesiniai sugebėjimai (Jovaiša, 2007, p. 276).

Bendrieji kūrybiniai gebėjimai vadinami įprastiniu arba demokratiškuoju kūrybingumu. Pagal vieną iš šio kūrybiškumo sampratų (Craft, 2001), tam priskiriamas: tikėjimas savo galimybėmis, aktyvumas ir iniciatyvumas, kaip gyvenimo nuostata, problemų išvalga ir sprendimas, gebėjimas susidoroti su kasdieniais reikalavimais, taikant įvairias strategijas (nuo žiniomis pagrįstos intuicijos iki nuoseklaus mąstymo), naujovių kūrimas. Bendrieji kūrybiniai gebėjimai arba kasdienis kūrybingumas padeda žmogui išgyventi tinkamai reaguojant į aplinkos kaitą ir yra asmenybės raidos ir saviraiškos pagrindas.

Kūrybiškumas gali reikštis bet kurioje žmonių veiklos srityje. Kūrybiškos asmenybės pasižymi gebėjimais – stebėti ir pažinti pasaulį, išvelgti esmę, atsakyti klaidingų prielaidų bei stereotipinių mąstymo būdų, orientuotis

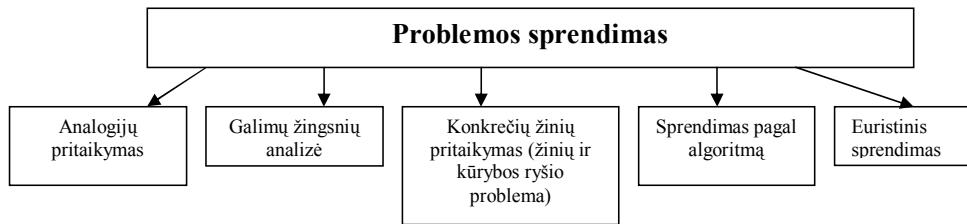
12 *Psichologijos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. P. 31.

ir rasti sprendimų susidarius nestandartinėms situacijoms, kurti originalius produktus, naujus metodus, konstruktyvias hipotezes, meninius darbus, kelti ir įgyvendinti idėjas ar sumanymus, išvelgti jų vertingumą ir įtikinti tuos kitus. Kūrybiškumas pasireiškia asmens siekiu atsisakyti stereotipinių mąstymo būdų, kelti ir realizuoti idėjas, sumanymas, išvelgti nauja, kūrybiškai spręsti problemas ir kt. Sisteminiu požiūriu kūrybinius gebėjimus lemia kelių veiksnių sąveika: gabumai ir polinkiai; asmenybės bruožai, pasirengimas tam tikros srities kūrybinei veiklai, aplinka, motyvacija. Pagal V. P. Bepalko (Беспалько, 1977), kūrybiškumas parodo ugdytinio sugebėjimą panaudoti turimą informaciją, kuriant nauja, kūrybiškai veikiant. Tai aukščiausias mokymo informacijos įsisavinimo lygis (supratimas–atpažinimas–atgaminimas–*kūrybiškumas*). Kai teorinės ir praktinės žinios susilieja į visumą, atsiranda kūrybos etapas. Kūrybos lygiui būdinga tai, jog laisvai veikiama ir nenumatytose situacijose, kurios nėra analogiškos nagrinėtai, bet ir visai nežinomos, reikalaujančios atskiros analizės. Remiantis turimomis žiniomis, susikuriama naujų taisyklių, veiklos algoritmų, t. y. nauja informacija.

Kūrybiškumas siejamas su *gebėjimu spręsti problemas*. Šis gebėjimas svarbus todėl, kad jis padeda veiksmingai išspręsti ateities problemas ir iššūkius, kurių šiuo metu mes dar negalime numatyti. Kūrybiškai pažvelgti į problemą padeda gebėjimas naujai įvertinti, smalsumas, nuostaba, entuziazmas, atvirumas patirčiai, atviras nusiteikimas – laisvė nuo išankstinių nuostatų, pasiruošimas priimti ir apmąstyti naujas idėjas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Kūrybinį problemų sprendimo procesą sudaro aštuoni pagrindiniai etapai: aplinkos analizavimo, problemos pripažinimo, problemos nustatymo, prielaidų darymo, alternatyvų paieškos, alternatyvų pasirinkimo, sprendimo įgyvendinimo, kontrolės (Higgins, 1994). V. Obrazcovas (2012) kūrybinio problemų sprendimo procese atkreipia dėmesį į jį sudarančias galimybes, su kuriomis norima susidurti, norus, viltis, svajones, troškimus, kurių siekiama, problemas ir iššūkius.

E. P. Torrance (1986) kūrybiškumą apibrėžė kaip sprendimų ieškojimą ir jų suradimą, spėliojimą, hipotezių kūrimą, tikrinimą bei koregavimą. Problemos gali būti sprendžiamos, pasitelkiant *analogijas* (kai konkreti veiksmų eilė nuo pradinės problemos būsenos visada atveda į tikslo būseną) (Gick, Holyoak, 1980). Jas spręsti padeda *algoritmai* (kai yra žinomi problemai išspręsti reikalingi žingsniai ir jų seka; vykdytojui tik reikia sekti nurodytais žingsniais), *euristiniai būdai* (patirtimi pagrįstos strategijos, palengvinančios problemos sprendimą, sumažinant galimų sprendimo variantų skaičių, pasiūlant žingsnių seką) (Tversky, Kahnemann, 1974) (žr. 1.1.3 pav.). Tie, kurie geriau įsisavina

algoritmus, ne tik geriau prisitaiko naujose situacijose, bet ir geriau mokosi mokykloje, universitete, profesiniuose kursuose, gali geriau dirbti su dirbtinai sukurtomis sistemomis.



1.1.3 pav. Kūrybiniai problemų sprendimo būdai (Gick, Holyoak, 1980; Tversky, Kahnemann, 1974)

R. Weisberg (2006a) siūlo spręsti problemas tokia seka: susiduriama su problema; probleminė situacija lyginama su turimomis žiniomis, laikomomis atmintyje; radus atitiktį su žiniomis, jos pritaikomos; jei atitinka bendroji struktūra – pritaikoma analogija, algoritmas; jei šie variantai netinka – taikomi „silpnieji“ metodai – euristikos. Ekspertai problemos sprendimą pradeda nuo jos analizės ir metodiškai juda sprendimo link, o neturintieji patirties pradeda nuo sprendimo idėjų ir tiria, ar jos tinka problemai.

**Kūrybiškumas kaip požymių kompleksas.** Šiuolaikinė sisteminė kūrybiškumo samprata analizuojama sudėtingame asmenybės, visuomenės ir kultūros kontekste. Teigiama, jog kūrybingumas yra asmenybės, tam tikros veiklos srities ir jos dalyvių (profesionalų ir ekspertų) sąveikos rezultatas (žr. Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). K. Urban (1993, 2004) jungia glaudžiai susijusias *kūrybiškumo komponentų* (pažintinių ir asmenybinių) grupes. Tai – *divergentinis mąstymas* (sklandumas, lankstumas, originalumas, detalumas), *bendros žinios* (atviras suvokimas, konvergentinis loginis mąstymas, atmintis, analizė, sintezė), *specialios žinios* (sugebėjimai ir įgūdžiai), *motyvacija* (žinių troškimas, smalsumas, naujumo poreikis, žaismingumas, saviraiška, bendravimas), *tolerancija neaiškumams* (nebijojimas rizikuoti, nekonformizmas, atvirumas patirčiai, adaptacija ir atsparumas), *sugebėjimas atlikti užduotį* (atsidavimas, atkaklumas, poreikis kontroliuoti, priemonių naudojimas, produkto sukūrimas, atsidavimas, relaksacija). T. Amabile (1988) *komponentinė kūrybiškumo teorija* („*componential theory of creativity*“) – socialinių ir psichologinių komponentų, būtinų individo kūrybiniam darbui, modelis. Išskiriami svarbiausi nuo atskiro individo priklausantys veiksniai: konkrečios srities *turima kompetencija* (žinios, įgūdžiai, patirtis, erudicija); su kūrybiš-

kumu susiję *procesai* (pažinimo procesai, originalaus, neįprasto, kūrybiško mąstymo įgūdžiai), *motyvacija* atlikti užduotį. Išskiriamas dar vienas, nuo individo nepriklausantis komponentas – *socialinė aplinka*. Teorija aiškina, jog kūrybiškumui atsirasti reikalinga visų minėtų komponentų kombinacija. Kūrybiškumas bus didžiausias, kai individas bus motyvuotas ir labai kompetentingas, turėdamas darbo ir kūrybiškų sprendimų patirties dirbs kūrybiškumą skatinančioje aplinkoje.

**Kūrybiškumo vertinimas.** Manoma, jog kūrybiškumą vertinti sunkiau nei faktines žinias. Kūrybiškumo matavimo poreikis kyla dėl to, kad kūrybiškumą galima puoselėti ir plėtoti visą gyvenimą (Gutman, 1967). Visiems individo veiklos rezultatams vertinti taikomi skirtingi kriterijai. Kūrybiškam elgesiui gali būti priskirta bet kokia veikla, pirmą kartą sumanyta ir pateikiama kaip objektyvi išraiška. Bendrai pripažįstama, kad tam, kad žmogaus veikla, elgesys, išraiška ar produktas būtų apibūdintas kaip kūrybiškas, jame turi būti pastebimas *originalumas* (idėjų neįprastumas, objekto matymas neįprastu būdu, gebėjimas išvelgti naujas, nematomas puses, galimybė priimti originalius sprendimus).

Kūrybos rezultatas dažnai vertinamas *naujumo* aspektu: tai, kas sukurama, turi būti visiškai nauja, ko iki tol nebuvo, turėti išliekamąją vertę. Veiklos produktas gali būti reikšmingas vien tik pačiam kūrėjui, kuris didžiuojasi kažką pasiekęs, yra patenkintas savo kūrybos rezultatu (kasdienė, individui ar tam tikrai grupei svarbi kūryba). Kūrybiniai produktai gali būti vertinami šiais kriterijais: keliamos problemos ir sprendimo atitiktis; naudotų šaltinių adekvatumas, kūrybos rezultatų detalumas, sprendimo sudedamųjų dalių integralumas, produktų originalumas, estetiškumas, autentiškumas, reikšmingumas individui ar visuomenei, profesinis pripažinimas ir kt.

I. Taylor (1959) kūrybos produktus skirsto į tam tikrus lygmenis: 1) spontanišką savęs išraišką; 2) meno ar mokslo kūrinių kūrimą; 3) naujo ir naudingo daikto, metodo ar technologijos išradimą; 4) idėjos, sąvokos modifikavimą; 5) naujo principo ar judėjimo sukūrimą. Sukurtam produktui gali būti taikomi estetiniai, meniniai, moksliniai, techniniai ir kitokie kriterijai. Pasak K. Urban (1990), kūrybos *produktas* („*Product*“) priklauso nuo kūrybiškos *asmenybės* („*Personality*“), *problemos* („*Problem*“) ir *proceso* („*Process*“) sąveikos.

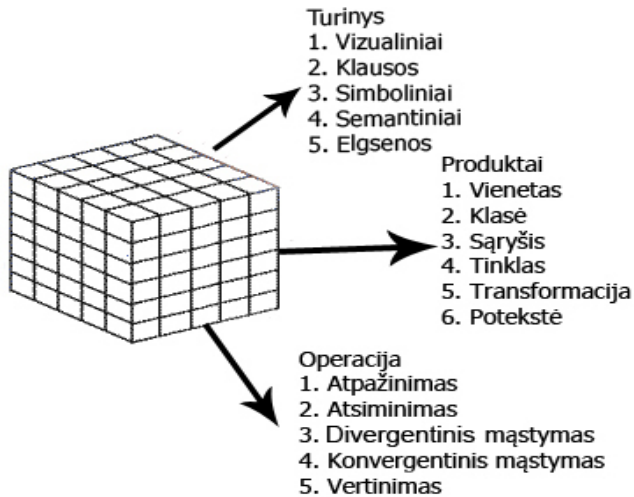
*Meno* vertinimui tradiciniais psichometriniais metodais matuojami ir objektyviai įvertinti subjekto gebėjimai arba pažanga yra nepakankami. Kūrybiškumo tyrinėtojai, kurie vertina menus, buvo kritikuojami dėl vaizduotės, laisvės, jautrumo, pažiūrų, mąstymo suvaržymo (Ross, 1986). Kūrinio

vertė priklauso nuo daugelio vertinimo kriterijų, veiksnių, aplinkybių. Kūrinių gali vertinti pats kūrėjas, kolegos, specialistai, ekspertai, vartotojai. Meno, muzikos, literatūros kūriniai gali būti vertinami pagal *naujumą*, *nuostabą* (kai kūrinys pasižymi naujumu, nėra nuplagijuotas), *vientisumą* (visos dalys turi būti susijusios ir sudaryti visumą), *transformaciją* (naujas požiūris žiūrovui turi būti pristatomas taip, kad jis galėtų supažindinti su menininko kūrybine vizija), *universalumą* (kūrinys gali patikti ir būti suprantamas visiems), *ilgaamžiškumą* (kūrinys turėtų ištvirti laiko išbandymus) (Leytham, 1990). Sunku suprasti unifikuotus tikros kūrybos kriterijus. Tikrąją kūrybą nuo menamos, nevykusios galima skirti, turint tam tikro patyrimo. Pavykusioje kūryboje galima surasti ką nors neįprasto, nes autorius parodo daiktus kitaip, nei esame pripratę juos matyti. Autentiški kūriniai paprastai jaudina ir patraukia. Kūrybos rezultatai būna brandūs, jei kūrėjas realizuoja save su dideliu atsidaivimu ir užsidegimu. Kūrybai reikalingi ne tik gebėjimai, bet ir valia, sugebėjimas ir mokėjimas atsisakyti malonumų vardan aukštesnių tikslų (Gaižutis, 1996).

Naują kūrybiškumo vertinimo alternatyvą pasiūlė T. Amabile (1982). Pagal šį vertinimo metodą, gautas kūrybinio mąstymo rezultatas (produktas) yra įvertinamas ekspertų *subjektyviai* („konsensuso vertinimu“), t. y. visų vertintojų bendru sutarimu, bet ne pagal objektyvius kriterijus. Autorės teigimu, šis metodas patikimas, siekiant įvertinti vaizduojamojo meno ar muzikinę kompoziciją.

*Kūrybiškumo* vertinimui daugiausiai įtakos turėjo J. P. Guilford (1967a) teorija. Jo sukurtame *intelektu struktūros* modelyje egzistuoja trys dimensijos: *operacija* („*operation*“) (kaip mąstome), *turinys* („*content*“) (apie ką mąstome), *produktas* („*product*“) (operacijos pritaikymo turiniui rezultatas) – kurias sudaro 150 intelektinių veiksnių (žr. 1.1.4 pav.). Kiekvienas žmogus turi skirtingus gebėjimus (*turinys*). Pasitelkus šiuos matavimus, visą žmogaus galvoje esančią informaciją (*produktas*) galima surūšiuoti (pvz., galvojimas apie dviejų garsų sąryšį, apie tam tikro simbolio potekstę ir kt.). *Operacija* parodo, kokį veiksmą atlieka smegenys, gavusios anksčiau minėtą informaciją.





1.1.4 pav. J. P. Guilford (1967a) intelekto struktūros modelis

*Intelekto struktūros* modelyje J. P. Guilford (1967a) surado veiksnį, kuris buvo apibūdintas kaip gebėjimas išvelgti problemas. Tai – *divergentinis* ir *konvergentinis* mąstymas. Viena iš intelekto operacijų – *divergentinis mąstymas* – tai tam tikras mąstymo būdas ir strategijos. Jo esmę sudaro gebėjimas kurti originalias idėjas, nestandartinius problemų sprendimo būdus. Kūrybinio mąstymo tyrimų srityje *divergentinis mąstymas* – vienas reikšmingesnių konceptų. Pagrindiniai parametrai, lemiantys *divergentinį* mąstymą, yra šie: *sklandumas* (naujų idėjų kūrimas, jų gausumas per tam tikrą laiką), *lankstumas* (gebėjimas pasiūlyti kuo įvairesnių, skirtingų idėjų apie tą patį reiškinį, greitai ir lengvai pereiti nuo vienos reiškiniu rūšies prie kitos), *originalumas* (generuojamų idėjų naujumas, neįprastumas, tam tikras mąstymo savitumas, nestandartiškumas), *detalumas* (detalių gausumas, gebėjimas išplėtoti idėją ir ją įgyvendinti, kūrinio gražinimas, tobulinimas). Divergentinį mąstymą taip pat nusako gebėjimas analizuoti, sintezuoti, vertinti. Divergentinis mąstymas svarbus kūrybiniam procesui, nors jis nėra tiesiogiai tapatinamas su kūrybinio mąstymu (Runco, 1991). *Konvergentiniam* mąstymui yra būdinga vieno, aiškiai apibrėžto sprendimo suradimas.

*Kūrybinio mąstymo* vertinimui buvo sukurti E. P. Torrance (1974, 1987) testai (TTCT), kuriuose akcentuojamas protinio produkto originalumas ir kiekybiškumas. Jie taikomi nustatant kūrybinio mąstymo *sklandumą*, *lankstumą*, *originalumą*, *detalumą*, apskaičiuojant bendrą koeficientą. Šios sąvokos yra nusistovėjusios ir yra vartojamos mokslinėje literatūroje, taikomos

įvairių problemų, susijusių su kūrybiškumu, modeliuose (Hickey, 2002). Kūrybingas žmogus geba pasiūlyti dešimtis disponavimo daiktais būdų ir idėjų. E. P. Torrance (1974, 1987) testais gali būti patikrinta kūrybinė iniciatyva, bet negali būti atkleistas tiriamųjų kūrybinis įkvėpimas, jų eksperimentiniai siekiai. Testai turi panašumų su  $IQ^{13}$  testais (Eyzenk, 1973): parodo aukštą intelekto koeficientą, dideles kūrybines galimybes, tačiau, jais remiantis, negalima nustatyti, kokioje srityje asmuo turi pranašumų.

Identifikuojant kūrybingumo laipsnį, nustatant *naujumą*, *originalumą*, atsiranda tam tikrų sunkumų, nes šie parametrai apima skirtingus ir prieštarigus reiškinius: vieni mokslininkai, apibrėždami kūrybos sferą, charakterizuoja jos socialiai reikšmingus atradimus, kiti akcentuoja žmogaus padarytų atradimų kūrybišką prigimtį, dar kiti kūrybiškumą grindžia algoritminiu mąstymu.

Stinga mokslinio kūrybos fenomenologijos diferencijavimo, todėl *kūrybiškumo* sąvoka yra taikoma beveik bet kurios veiklos procesuose (Brown, 1989; Богоявленская, 2002). Pagrįstai keliami klausimai, ar kūrybiškumo vertinimo metodikos iš tiesų matuoja kūrybiškumą, ar jos yra objektyvios, ar galima jomis pasikliauti? Vienos metodikos leidžia įvertinti su kūrybiškumu susijusias asmenybės savybes, gebėjimus, polinkius, kitos – remiasi kūrybos rezultatais. D. Grakauskaitė-Karkockienė (2002) pažymi, kad neįmanoma nustatyti objektyvių kūrybos atpažinimo bei vertinimo kriterijų ir vargu ar įmanoma sukurti metodikas, kurios galėtų būti taikomos kūrybiškumui įvertinti. Metodikos skirstomos į *objektyvias* ir *subjektyvias*. *Objektyvios* metodikos yra tos, kuriomis matuojamas ne kūrybingumas, bet kitos su juo susijusios žmogaus ypatybės (intelektiniai gebėjimai, kognityvinės funkcijos). Šios metodikos apibūdinamos kaip psichometrinės, joms taikomi divergentinio mąstymo, kūrybiškos asmenybės testai. *Subjektyvios* metodikos – kitos kūrybiškumo vertinimo metodikos, kuriose svarbi reikšmė tenka subjektyviems vertintojų sprendimams. Iš esmės sunku rasti objektyvių kūrybos vertinimo kriterijų, todėl, apskritai sprendžiant apie kūrybiškumą, neišvengiama subjektivumo.

---

13  $IQ$  (*intelekto koeficientas*) kilo iš Spirmeno (*Spearman's*, 1904) teorijos, kuri numatė bendrą visuotinį *faktorių G* (*general*), paaiškinantį visas gyvenimo sėkmes.  $IQ$  – tai įtakingas visuomeninio gyvenimo faktorius, taikomas visur: mokykloje, priimant į darbą. *G faktorius* yra matuojamas  $IQ$  testais, nustato intelekto savybes, dėl kurių žmonės išgyveno, suvokė reiškinius. Rodo gebėjimą operuoti pasikartojančiomis daiktų ir reiškinių savybėmis ir tuo pagrindu formuoti atitinkamus lūkesčius. Žmonės ar gyvūnai, kuriems praeities patirtis pasikartoja kaip pamoka, turi didesnę *G faktorių*, nei tie, kurie jos neišsivina, nesugeba pritaikyti, ja nepasinaudoja. *G faktorius* suteikia galimybę mąstyti abstrakčiai, tam tikru laipsniu aptikti daiktuose ar reiškiniuose panašumų ir skirtumų, kiekvieną kartą neišradinėti iš naujo, bet adekvačiai panaudoti analogiškose situacijose tai, kas jau atrasta, suprasta, vieną kartą iššifruota (Кирнарская, 2004).

Pažymėtina, jog, tyrinėjant kūrybiškumą, daugiau kaip per penkis dešimtmečius šis konstruktas lieka iki galo neapibrėžtas, vis dar susiduriama ir su įvairių sričių kūrybiškumo matavimo problema. Todėl teorija, kuri paremta tais pačiais empiriniais tyrimais, visai pagrįstai sulaukia kritiško vertinimo. Pasak P. Feyerabend (1988), rėmimasis vieno universalaus modelio logikos priemonėmis, vienoda metodologija, nustatančia vienintelius leidžiamus mokslo raidos būdus ir vienintelį teisingą ir galimą instrumentą, gali stabdyti mokslo pažangą. P. Feyerabend pasisako ne prieš patį mokslą, bet prieš tyrimo instrumento pavertimą vieninteliu teisingu ar vieninteliu galimu, prieš normatyvinį tikrovės tyrimo būdą. Pasak autoriaus, mokslas tėra tik viena iš pažintinių tradicijų, todėl laisvoje visuomenėje mokslo standartai negali dominuoti. Metodologija turi būti susieta su konkrečia situacija. Kiekviena teorija turi turėti tik jai vienai būdingą empirinę bazę.

**Muzikinio kūrybiškumo vertinimas.** Vertinant *muzikinį kūrybiškumą* kaip kūrybinį mąstymą<sup>14</sup>, gali būti taikomi P. R. Webster (1987a, 1987b, 1988, 1990, 1994) kūrybinio mąstymo parametrai *muzikinis originalumas*, *muzikinis ekstensyvumas* (*sklandumas*), *muzikinis lankstumas*, *muzikinė sintaksė* (*sandara, sudarymas*) (žr. 1.7 poskyrį). P. R. Webster (ten pat) susitelkia į mąstymo procesus kūrybinio akto metu. Pagal P. R. Webster (1994), *muzikinis ekstensyvumas* (*sklandumas*) (**ME**) („*musical extensiveness*“ **ME**) išreiškiamas per muzikinės medžiagos apimties plėtojimą tam tikru laiku, siejamas su reakcija kūrinio atlikimo metu (gali būti suprantamas kaip spontaniškas, koncentruotas ar silpnas kūrybinis produktas). Šį kriterijų gali veikti subjektyvios sąlygos (pvz.: laikas, nuotaika, emocijos, nuovargis ir kt.). *Muzikinis lankstumas* (**ML**) („*musical flexibility*“ **MF**) pasireiškia lanksčiai operuojant įvairiais muzikos elementais. Muzikos atlikimo metu fiksuojamas gebėjimas panaudoti muzikinės išraiškos priemones. *Muzikinis lankstumas* atpažįstamas pagal muzikinės išraiškos komponentus improvizacijoje: *dinamiką* (garsiai arba tyliai), *tempą* (greitai arba lėtai), *aukštumą* (žemas arba aukštas). *Muzikinis originalumas* (**MO**) („*musical originality*“ **MO**) yra neįprastų muzikinių aspektų matas, išreiškiamas savitai varijuojant, manipuliuojant muzikine medžiaga. Kuriamos muzikos originalumą parodo analogiškas muzikinės struktūros lygis, neįprastų meninės išraiškos priemonių paieška, atlikimo maniera, neįprasti metrai, dideli ir (arba) dažni dinaminiai kontras-

---

14 P. R. Webster (1983, 1987b, 1994) sukūrė keturių parametru muzikinio kūrybinio mąstymo testus (MCTM II (Webster's *Measure of Creative Thinking in Music II*), siekdamas atskleisti *vaikų* kūrybinių gebėjimų vystymosi pokyčius. *Muzikinio sklandumo* parametras autoriaus pavadintas *muzikiniu ekstensyvumu*. Įvedama nauja sąvoka – *muzikinė sintaksė*.

tai; didelės ar mažos apimties diapazonas, neįprastai naudojami garsai, muzikiniai deriniai, neįprastai platūs arba siauri intervalai, sudėtingi ritmai, kiti muzikos aspektai – netikėti ir ypač vaizdingi. Kūrybinės veiklos metu priimti individualūs sprendimai nebūtinai turi turėti kokią nors meninę vertę, originalumas gali pasireikšti ir parenkant ar išdėstant elementus. **Muzikinė sintaksė (MS)** („*musical syntax*“ MS) – tai jautrumas muzikinei visumai (kiek struktūruotai, logiškai manipuluojama išdėstant muzikos garsus (*muzikinės medžiagos grupavimas į periodus, sakinius, frazes, motyvus, submotyvus*). Muzikinė sintaksė susijusi su eksperimentavimu muzikine medžiaga, jos konstravimu, pritaikant įvairias muzikos teorijos taisykles, panaudojant kontrastus, pasikartojimus, sekas ir kt.

M. Vaughan (1971, 1973) muzikinio kūrybinio mąstymo testo (*Vaughan's Test of Musical Creativity, TMC*) komponentai: **ritminiai** interesai, **prioritetai** (pulsacijos, impulso įjungimas, ritminiai motyvai), **melodiniai** interesai, **prioritetai** (pirminis arba išvestinis frazavimas, melodiniai motyvai), **sintezė** (sudėtinis kūrybiškumo laipsnis).

Sunkumų atsiranda ir vertinant *muzikinį kūrybiškumą*, originalumą, kai kalbama apie mokinių, studentų muzikinę kūrybą: ar darbas originalus, lyginant su ankstesniais jo darbais, su kitų mokinių darbais, ar tai – originalus darbas, pelnęs visuomenės pripažinimą? (Koutsoupidou, Hargreaves, 2009). Vaikų muzikinį originalumą, jų kūrybinės minties potencialą tikslingiau vertinti psichologiniu aspektu.

*Apibendrinant galima teigti, jog kūrybiškumas traktuojamas kaip tam tikra specifinė asmenybės savybė, kūrybinis mąstymas, gebėjimas, kūrybos procesas, produktas (kūrybinės veiklos rezultatas), požymių kompleksas. Kūrybiška asmenybė pasižymi tam tikru savybių kompleksu, gali greičiau, efektyviau nei įprasta spręsti problemas, kelti naujas idėjas, mąstyti savarankiškai, nestereotipiškai, greitai orientuotis probleminėje situacijoje, lengvai rasti netipiškus sprendimus. Ši asmenybė pasižymi lankstumu, išradingumu, išvalgumu, smalsumu, vaizduotės lakumu, polinkiu į naujumą, originalų ar novatorišką mąstymą, drąsa rizikuoti, noru dominuoti, pasitikėti savimi ir kt. Kūrybiškumui įtakos turi asmenybės intelekto savybės, mąstymo stilius, motyvacija. Kūrybos procesas apima kūrybos fazes, informacijos gavimo lygmenis, divergentinį, konvergentinį mąstymą, problemos pasirinkimą. Kūrybos rezultatas priklauso nuo kūrybiškos asmenybės, problemos ir proceso sąveikos. Kūrybinis mąstymas – viena aukščiausių produktyvaus mąstymo formų. Kūrybinius gebėjimus lemia kelių veiksnių sąveika: gabumai ir polinkiai; asmenybės bruožai; pasirengimas tam tikros srities kūrybinei veiklai; aplinka; motyvacija. Sistemine*

*kūrybiškumo samprata remiasi požiūriu, jog kūrybiškumas yra asmenybės, tam tikros veiklos srities ir jos dalyvių sąveikos rezultatas. Kūrybiškumas gali būti tiriamas iš skirtingų perspektyvų. Vertinant kūrybiškumą, atsižvelgiama į kūrybos sritį, kokia psichologine ar filosofine koncepcija vadovaujamas. Kūrybos rezultatui įvertinti gali būti taikomi estetiniai, meniniai, moksliniai, techniniai ir kitokie kriterijai. Kūrinio vertė priklauso nuo daugelio vertinimo kriterijų, veiksnių, aplinkybių, laiko, vietos, poreikių ir skonio.*

## **1.2. Kūrybiškumo ugdymas kaip modernios visuomenės socialinis užsakymas švietimui**

Kūrybiškumas vis labiau pripažįstamas kaip būtinas naujos kartos įgūdis, reikalingas tam, kad žmogus gyvenime galėtų siekti visuomeninės sėkmės ir pripažinimo, įveiktų kliūtis, eitų į priekį (Sullivan, Willingham, 2004). Kūrybiškumas padeda žmonėms integruotis į įvairaus pobūdžio veiklą, tapti socialiai aktyvesniems. Pasak A. Gaižučio (1996), visuomenė jau rodo savotišką pagarbą žmogaus kūrybiškumui: būdamas kūrybiškas žmogus geriau jaučiasi pasaulyje ir būna laimingesnis už tą, kuris stokoja kūrybiškumo kasdienėje veikloje, žmonių santykiuose, profesijoje.

2009 m. buvo paskelbti Europos kūrybiškumo ir novatoriškumo<sup>15</sup> metais. Keltas tikslas – „remti valstybių narių pastangas mokymosi visą gyvenimą pagalba skatinti kūrybiškumą, kuris taptų novatoriškumo varikliu ir svarbiu asmeninių, profesinių, verslumo ir socialinių gebėjimų plėtojimo ir visų visuomenės narių gerovės puoselėjimo veiksmu“. Su kūrybiškumu, kaip asmens savybe, glaudžiai siejamas inovacinis pajėgumas, kuris turi būti plėtojamas visose gyventojų grupėse (Europos Parlamento ir Tarybos sprendimas, 2008). *Europos Sąjungos oficialiame leidinyje*<sup>16</sup> akcentuojama siekiamybė įgyvendinti vieną svarbiausių švietimo strateginių tikslų ES valstybėse narėse – didinti besimokančiųjų kūrybiškumą ir novatoriškumą visais švietimo ir mokymo lygmenimis. Dokumente nurodoma, jog švietimo ir mokymo sistemos turėtų tinkamai ir visais lygmenimis užtikrinti bendrųjų gebėjimų, padedančių plėtoti kūrybiškumą ir novatoriškumą, ugdymą, nes kiekvienas žmogus turėtų sugebėti priimti novatoriškus ir savitus sprendimus, susijusius su privačia, profesine ir socialine veikla.

15 2008 m. gruodžio 16 d. Europos Parlamento ir Tarybos sprendimas Nr. 1350/2008/EB dėl Europos kūrybiškumo ir novatoriškumo metų (2009 m.); prieiga per internetą: <http://new.eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=lt>.

16 *Europos Sąjungos oficialus leidinys*. Tarybos išvados strateginio Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokslo srityje (ET 2020); prieiga per internetą: <http://new.eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=lt>.

Lietuvos švietimo politika deklaruoja kūrybiškumo, reikalingo kiekvienam jaunuoliui, ugdymo, kūrybingų specialistų rengimo svarbą. Kūrybiškumas įtvirtinamas kaip *Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos* (2013) vertybinis principas. Visuomenės pasitikėjimas švietimu sudaro prielaidas lūkesčiams – norima, „kad mokykla drauge su tėvais ugdytų kūrybiškus žmones, asmenybes, aktyvius Lietuvos valstybės piliečius, <...>, norinčius siekti naujų žinių ir tobulėti, gebančius prisiimti atsakomybę už save ir valstybę“. Šie lūkesčiai susiję su išskirtiniais reikalavimais mokytojams, dėstytojams, kurių „kompetencija, asmeninės savybės, motyvacija, kūrybiškumas bei noras nuolat tobulėti, gebėjimas perimti gerąją praktiką yra pagrindinis Lietuvos švietimo sėkmės laidas“ (*Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2013, p. 3). Tai reiškia, jog būtina sudaryti sąlygas kurtis reflektuojančių, kūrybingų ir profesionalių mokytojų ir dėstytojų bendruomenėms. Nagrinėjant *Valstybinę pažangos strategiją „Lietuva 2030“* (2012), pastebima, jog kūrybiškumas traktuojamas kaip pažangai reikšminga vertybė. Visuomenės kūrybiškumas sudaro dinaminį potencialą, kuris gali paveikti įvairius sektorius, lemia gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių, juos panaudoti konkurenciniams tikslams, gerovei kurti, padeda konkuruoti pasaulyje ir kurti aukštą pridėtinę vertę.

Sparčiai keičiantis aplinkai, darbo rinkos, organizacijos kelia naujus iššūkius žmogui, specialistui, vadovui. Apibrėžtumo, veikimo pagal algoritmus sąlygų visur mažėja – pasaulis tampa globalus, mobilus, o darbo rinka – dinamiškesnė. Reikalingi žmonės, inicijuojantys procesus, palaikantys ir skatinantys iniciatyvas, orientuoti į galimybių numatymą, jų panaudojimą, kuriantys naujas idėjas, naujus produktus, paslaugas, darbo vietas. Vadinasi, karjerą sėkmingiau darys tie, kurie turi ne vykdytojo, bet kūrėjo mentalitetą, nestokoja lankstumo ir kūrybiškumo, yra pasiryžę mokytis visą gyvenimą.

Daugelyje disciplinų pažangos, žinių gyvavimas tampa vis laikinesnis. Negalima garantuoti, kad mokykloje ir darbe išmokti dalykai suteiks visas žinias, kurios padės sėkmingai susidoroti su iškilusiais sunkumais. Keičiantis technologijoms, kiekvienai darbo vietai reikalingas kūrybingas žmogus, nesutrinkantis nestandartinėje situacijoje, gebantis priimti sprendimus ir atlikti pažiūrų, vertybių, įpročių, gyvenimo būdo refleksiją, veikiantis efektyviai ir besijaučiantis psichologiškai komfortiškai neapibrėžtumo sąlygomis. Nepriklausomai nuo specialybės, nestandartinio mąstymo reikalaujama visur: padalinio vadybininkas, organizacijos vadovas, specialistas ar eilinis darbuotojas, mokytojas turi dirbti nuolat kintančiomis sąlygomis. Vadinasi, žmogui jau reikalingos kitokios savybės, nei dirbant stabilioje, tipinėje aplinko-

je. Kiekvienam specialistui, tarp jų ir mokytojui, tenka taikytis prie pokyčių. Neatsitiktinai įmonių vadovai, priimdami į darbą darbuotojus, kreipia dėmesį į jų kūrybinius gebėjimus, mokėjimą prisitaikyti prie organizacijos aplinkos, technologijų, klientų, vertina gebėjimą priimti sprendimus, tinkamą reagavimą į netikėtumus. Tai reiškia, kad atsiranda socialinis ekonominis užsakymas kūrybingam žmogui, nesvarbu kur – darželyje, bendrojo lavinimo mokykloje, kolegijoje, universitete – jis ruošiamas.

*Apibendrinant galima teigti, jog moderniai visuomenei reikalingas kūrybingas žmogus, mąstantis nešabloniškai, veikiantis efektyviai, gebantis perorganizuoti savo vidinę veiklą, pasikeitus aplinkybėms. Švietimo misija tampa ne tik kaupti ir perteikti žinias, bet ir ugdyti kūrybišką asmenybę, gebančią priimti sprendimus, prisitaikyti prie nuolatinės sociokultūrinės kaitos. Siekiant tinkamo reagavimo į žinių visuomenės keliamus uždavinius, svarbus kūrybiškumo ir novatoriškumo potencialo didinimas.*

### **1.3. Meno ir meninių dalykų vaidmuo bei galimybės ugdant kūrybiškumą**

Kūrybiškumas skatinamas ir geriausiai atsiskleidžia per vaizduojamuosius menus, literatūrą, scenos menus, muziką, šoki, kiną, madą ir kt. Kūrybiškos asmenybės vertinamos už originalius atradimus, naujas idėjas, gebėjimą kokybiškai įsisavinti informaciją, greitai augti profesinėje srityje. Kūrybiški žmonės į žinomus dalykus žvelgia naujai, greičiau išsina iš stereotipinio mąstymo ribų, mato plačiau, subtiliau, pastebi metaforą, potekstę. D. Grakauskaitė-Karkockienė (2002), remdamasi J. P. Guilford (1967b), įvardija mene reikalingus kūrybinius gebėjimus – išvelgti ryšį, sukurti tam tikrą struktūrą, nulemtą prasmės ypatumų.

V. Matonis (2000), remdamasis JAV psichologų, filosofų, pedagogų tyrimais, keletu aspektų išryškina meninio ugdymo vaidmens reikšmę. *Pirma*, menas svarbus, ugdant vertybinį suvokimą. *Antra*, menas turi įtakos ugdant jaunosios kartos kūrybiškumą, modeliuojant dvasinį pasaulį. *Trečia*, remiantis naujausiais kognityviniais pasiekimais, pripažįstama meno reikšmė, skleidžiant intelekto galias.

Vienas iš meninio ugdymo proceso uždavinių yra žinių perteikimas. Tačiau ne mažiau svarbi asmens raiškos plėtra, kuri pagrįsta žmogui aktuali ir į šį tikslą nukreipta veikla, padedančia realizuoti individualius interesus, sociokultūrinės integracijos poreikius. Pasak J. Kievišo (2002b), meninis ugdymas, pagrįstas empirika, meninės veiklos pažinimu bei įgūdžių lavinimu,

meno istorijos žinių perteikimu, yra tik prielaida meniniam ugdymui funkcionuoti – išreikšti vidinį pasaulį, materializuoti dvasines vertybes: „meninio ugdymo esmė – patirtis ir samprata, ką įgytomis žiniomis fiksuoti, kaip taikyti vertybių materializavimui – dažnai lieka už sistemingų studijų ribų“ (p. 219).

Bendrojo lavinimo mokykloje meninio ugdymo sritį sudaro aštuoni dalykai: *dailė; filmų kūrimas; fotografija; grafinis dizainas; muzika; kompiuterinės muzikos technologijos; šokis; teatras* (Vidurinio ugdymo bendrosios programos: meninis ugdymas, 2011). Meninės raiškos priemonės kiekvienoje meno srityje skiriasi. *Šokio* kompozicijų interpretacinis sumanymas išreiškiamas šokio elementais, atsižvelgiant į žanro, kūrybos bei istorinio laikotarpio principus ir kt. Šokio improvizacija taikoma daugelyje šokių stilių, įskaitant baletą, klasikinių ir šiuolaikinių šokių improvizacijas. Improvizaciją skatina sąmonės mąstymo procesai. Spontaniškumas vertinamas kaip vienas pagrindinių šokio improvizacijos elementų, taip pat svarbūs įgūdžiai ir žinios (Carter, 2000). Tačiau šokių improvizacijų kokybei turi reikšmės techniniai gebėjimai (Morgenroth, 1987). *Dailėje* naudojamos raiškos, harmonizavimo priemonės: taškas, linija, šviesa, spalva, šešėlis, faktūra, mastas, proporcija, simetrija, asimetrija, kontrastas, niuansas, ritmas, ornamentas ir kt. (Adomonis, 2008). *Dailėje* galima improvizuoti kompozicinėmis priemonėmis, ieškant plastinės raiškos kryptingai „žaidžiant“, t. y. apibrėžiant veiklos erdvę, kryptį, ribas, tendenciją, medžiagas, priemones ir kt. (Gudmonas, 2006; Klantė, Riotgeris, 1991). *Teatro* „kalba“ kuriama vaidybos (balso, kūno, judesio), garsų (muzikos), erdvinėmis, interpretacinėmis, režisūrinėmis priemonėmis. Teatro improvizacijoje reikalingi laisvo, asociatyvaus mąstymo, partnerio pasiūlymo plėtojimo, vaidybos gebėjimai (Karakelle, 2009; Spolin, 1999). Čia svarbiausia spontaniška kūryba, kurią mes dažnai blokuojame cenzūruodami savo pirminius impulsus ir mintis, norėdami pasirodyti geriausiai, bijodami suklysti (Johnstone, 1999). Spontaniškam kūrybiškumui laisvai reikštis trukdo išankstinis galvojimas apie idėją, rūpinimasis, ką reikės pasakyti ar padaryti. Improvizuojant svarbu paklusti savo impulsams, pasitikėti savo intuicija, vaizduote, mokytis priimti pirmas pasitaikiusias idėjas, neracionalizuoti sprendimų.

*Muzikinės* kalbos priemonėmis (melodija, ritmu, harmonija, faktūra, registru), atlikimo išraiškos priemonėmis (artikuliacija, tempu, dinamika) gali būti atskleidžiamos kūrėjo mintys, jausmai, santykis su pasauliu, vaizdiniai, nuotaika, charakteris ir kt. Muzika padeda vystyti analitinio mąstymo gebėjimus, nes turi hierarchinę struktūrą – motyvą, frazę, sakinį, kuriuos galima skaidyti



į smulkesnius submotyvus, intervalus ir kt. Užsiimdamas muzikine veikla, asmuo priverstas mąstyti hierarchiškai: jo sąmonėje formuojasi hierarchinių struktūrų sudarymo taisyklės (vienetai jungiasi į stambesnius darinius, o šie – į dar stambesnes muzikinės visumos dalis) (Кирнарская, 2004).

Tikslingas ir tinkamas operavimas meno priemonėmis – svarbi kūrybinumo prielaida. Meno galimybėmis ugdytiniai skatinami aktyviau mokytis, savarankiškiau dirbti, išreikšti savo nuomonę, pasitikėti savo jėgomis, vengti kopijavimo, atkartojimo, būti originaliems atliekant užduotis.

Vienokios asmens savybės reikalingos tik įsimenant medžiagą, kitokios – kad tie pasiekimai plėstųsi, tęstųsi. Šių savybių kokybė skiriasi. Egzistuoja psichologiniai skirtumai iš vienos pusės informaciją įsisavinant, mokantis, ją taikant, iš kitos pusės – kuriant nauja. Eksperimentai su mechanizmais, fiksuojančiais smegenų funkcijų veiklą, gana akivaizdžiai parodė įvairių smegenų sričių veiklos skirtumus, kai vien tik įsimenama įvairios rūšies informacija, braižomi grafikai ar kai atliekamos meninės kūrybinės užduotys (paveiklo tapymas, eilių, melodijos kūrimas ir kt.) (Petsche, 1996). Smegenys abiejų tipų veikloje veikia skirtingai ir palieka skirtingų tipų „piešinius“. Encefalogramos linijos, atliekant kūrybines užduotis, rodo sudėtingesnius smegenų grupių ryšius. Kūrybinių užduočių atlikimo metu joms tenka daugiau keistos informacija. Mokslininkų pedagogų D. Burton, R. Horowitz, H. Abeles (1999) atlikti tyrimai atskleidė teigiamą aktyvaus meninio ugdymo poveikį *asmenybės, intelekto, kūrybiškumo* vystymuisi. *Art-programos* dalyviai, nebijodami rizikuoti, geriau mokėjo reikšti savo mintis, geriau galėjo apibendrinti įvairaus pobūdžio informaciją, laisviau bendrauti, pasitikėjo savo jėgomis, neabejojo savo matematiniais ir skaitymo gebėjimais, akademiniais pasiekimais. Tiriamieji (vidurinių klasių mokiniai), kurie turėjo sistemingų muzikinių užsiėmimų, geriau mąstė kūrybiškai: galėjo pasiūlyti daugelį kiekvienos problemos sprendimo būdų, jų atsakymai buvo originalesni, jiems nereikėjo daug laiko ir jėgų geriausio varianto paieškoms. Autoriai priėjo prie išvados, jog „siaurai sufokusuota programa, kurioje nėra meno dalykų arba jiems neskiriama pakankamai dėmesio, kur meno poveikis apribotas ar pasireiškia retkarčiais, daro negatyvų poveikį kognityviniam kompetentingumui ir mąstymo gebėjimams, taip pat asmenybės vystymuisi ir jos sėkmei gyvenime apskritai“ (Burton, Horowitz, 1999, p. 31).

Nustatyta, jog muzika stimuliuoja smegenų darbą, muzikiniai užsiėmimai optimizuoja jų veiklą (Malyarenko, 1996). Intensyviai klausantis, atliekant ir kuriant muziką, vyksta nuolatinis informacijos apsikeitimas tarp abiejų smegenų pusrutulių (kairiojo ir dešiniojo). Muzika reorganizuoja smegenų

funkcijas – smegenų dalys „kooperuojasi“. Kitokia veikla – priešingai, nereikalauja tokio abiejų pusrutulių veiklos suderinamumo ir paralelizmo. Tarp muzikantų smegenų pusrutulių mažiau asimetrijos, protinės veiklos procese abu pusrutuliai pakeičia, „pavadoja“ vienas kitą, „perduoda“ vienas kitam atlikti įvairias funkcijas. Muzikantų regos, klausos ir judėjimo ryšys daug aktyvesnis nei ne muzikantų: muzikantas daug greičiau sureaguoja į vizualų arba garsinį signalą. L. Jaencke, G. Schlaug, H. Steinmetz (1997) užfiksavo, kad muzikantai turi didesnę smegenų *corpus collosum* (CC, didžioji smegenų jungtis) dalį, kuri atsako už motorinius įgūdžius ir jų ryšius su jutimo organais siunčiant informaciją.

*Apibendrinant galima teigti, jog kūrybiškumas gali reikštis kiekvienoje gyvenimo sferoje, bet kurioje dalykinėje srityje. Labiausiai kūrybiškumas skatinamas ir geriausiai atsiskleidžia per meno dalykus – daile, muziką, literatūrą, teatrą, šokį ir kt. Aktyvus meninis ugdymas turi teigiamą poveikį asmenybės, intelekto vystymuisi, kognityviniam kompetentingumui, kūrybiškumo ugdymui. Kūrybiškos asmenybės geba greitai augti profesinėje srityje, priimti originalius sprendimus, gali greičiau išėiti iš stereotipinio mąstymo ribų, kokybiškai įsisavinti informaciją, matyti plačiau ir subtiliau.*

#### **1.4. Kūrybingas mokytojas kaip mokinių kūrybos mediatorius**

Lietuvai įsitvirtinant Vakarų Europos erdvėje, vienas iš svarbiausių švietimo tikslų tampa visuomenės kūrybinių galių stiprinimas. Kūrybiškumo vaidmens didėjimą šiuolaikinėje visuomenėje liudija joje kūrybinį darbą dirbančių žmonių – mokslininkų, inžinierių, menininkų, dizainerių ir žinias kuriančių bei naudojančių profesionalų – dalies augimas (Florida, 2002). Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2013) akcentuojama kūrybiškumo, išradingumo, saviraiškos, savo ir visuomenės sėkmės kūrimo generuojant idėjas bei jas įgyvendinant svarba, nuo kurių priklauso ekonominė sėkmė.

A. Ganusauskaitės (2009) teigimu, Lietuvos švietimo sistema yra paremta daugiausia žinių suteikimu ir jų patikrinimu, o kūrybinis ugdymas nustumiamas į antrą planą. Mokomasi žinant, kaip reikės atsiskaityti, todėl mokiniai neskatinami suprasti dalyko esmės, nėra lavinami jų kūrybiniai gebėjimai. Nors švietimo tikslai kinta, bet išlieka kai kurios kaitai trukdančios mokymo(si) organizavimo nuostatos, tokios kaip žinių perdavimas, griežta pamokų, pertraukų tvarka, mokomųjų dalykų kaita, informacijos atkartojimo gebėjimus tikrinanti sistema (Kūrybiškumo (ne)ugdymas mokykloje, 2009).

Tai patvirtina M. Csikszentmihalyi (2003) tyrimai: mokyklos nėra gerai pasirengusios kūrybiškumui ugdyti – jos tik perduoda tam tikros srities žinias, kurios yra praeities kūrybinių laimėjimų rezultatai. Todėl absolventui, nors ir turinčiam specifinių žinių, ne visada pavyksta tai kūrybiškai pritaikyti tarpdalykiniame kontekste.

Kyla klausimas, ar gali mokytojas išugdyti kūrybišką vaiką, jei jis pats susikaustęs? Viena svarbesnių kūrybiškumo ugdymo mokykloje sąlygų – pačių mokytojų kūrybingumas, jų žinios ir pastangos sudaryti tinkamą kūrybiškumui ugdyti erdvę (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Pasak E. Balčyčio (1998), mokytojo kūrybingumas reiškiasi išradinimu, parenkant mokomąją medžiagą, mokymo būdus, planuojant pamokas, naudojantis programomis ir vadovėliais, sprendžiant metodines ir psichologines problemas. Kūrybiškumas yra saviraiška, mokytojas turėtų atsisakyti bet kokių išankstinių nuostatų apie mokinius, neigiamų komentarų apie kūrybinius mokinių ar studentų gebėjimus (Benson, 1973). Tai patvirtina ir A. Gaižučio (1996) nuomonė, jog mokinys būna kūrybingas tik tada, kai jis kuria pats save – mokytojo veikla yra tik pagalba mokiniui, skatinant savęs pažinimą, smalsumą, aiškinant kūrybos technologijos dalykus ir visa tai derinant su asmenybės motyvacija.

*Kūrybingas muzikos mokytojas* turi gebėti derinti muzikinį meistriškumą su pedagoginiu meistriškumu. Jungtis, kuri jungia šias dvi idėjas, yra *kūrybos* koncepcija. Kūrybingas mokytojas gali ugdyti, motyvuoti, įkvėpti mokinius veikti įvairiais lygmenimis – kaip atlikėjas, klausytojas, kritikas, dirigentas, improvizatoriaus, kūrėjas ir kt. (Brinkman, 2010). E. Balčytis (2004), išanalizavęs Lietuvos aukštųjų universitetinių mokyklų būsimųjų muzikos mokytojų rengimo studijų procesą, pedagoginio ugdymo tendencijas, pažymėjo, kad šalies aukštosiose mokyklose vienos krypties dalykų (chorvedybos ir vokalinio lavinimo dalykai) dominavimas riboja kitų muzikos mokytojų darbe būtinų dalykų (instrumentinio muzikavimo, etninės ir kitų tautų muzikinės kultūros pažinimo) mokymą. Muzikos mokytojui reikia sugebėjimo skambinti, improvizuoti ar eksromptu daryti paprastesnius akompanimentus, demonstruoti ir analizuoti klausomo kūrinio fragmentus. Yra nemažai muzikinių dalykų, kurie labai reikalingi mokyklinei praktikai, tačiau nedėstomi. R. Karaškos (1999) tyrimais nustatyta, jog Lietuvos aukštosiose mokyklose rengiant muzikos pedagogus skiriama per mažai dėmesio vaizduotės lavinimui, mokymui ieškoti kūrybinių sprendimų.

Aukšti bendrieji mokymo standartų, studijų programų struktūros reikalavimai nepalieka vietos tiek mokiniui, tiek būsimųjų mokytojų kūrybiškumo

ugdymui. Kaip teisingai pažymi D. Katkus (2006), daugelis muzikų, išlavintų pagal standartizuotas muzikos mokymo programas, iš viso yra savotiški natų vergai ir be jų negali apseiti. Tekstas tarsi paralyžiuoja atlikėjų kūrybinį iniciatyvumą ir bet koks grojimas iš atminties, iš klausos juos gąsdina, paverčia bejėgiais. Tyrinėjant muzikos mokytojų dalykinį pasirengimą, išaiškėjo, jog muzikos mokytojams sunkiausiai sekasi komponuoti (aranžuoti, improvizuoti, kurti), išmanyti muzikos dalyko integracinius ryšius su kitais dalykais (Lasauskienė, 2007). Tai rodo, jog muzikos mokytojams stinga kūrybinių gebėjimų. R. Vitkausko (2003, p. 58) tyrimų duomenimis, mažiau kaip pusė mokytojų nekomponuoja kūrinių aranžuotųjų, kas „nerodo aukšto pedagogų kūrybingumo ir didelių pastangų, darant muzikinio ugdymo procesą patrauklesniu“. Šį faktą liudija D. Strakšienės (2004a) tyrimai: praktiniame mokytojų darbe dominuoja formalūs, mažai kūrybiškumo reikalaujantys darbo būdai, bendrojo lavinimo mokykloje ugdytojo ir ugdytinio sąveika dažnai yra grįsta tradiciniu statiniu požiūriu, kai daugiausia rūpinamasi faktų perteikimo, jų įsiminimo ir atkartojimo procesais. Jei muzikos mokytojai dirba nekūrybiškai, pamokos mokiniams tampa nepatrauklios. Netinkamas mokymas dažnai lemia ir neigiamą mokinių nuostatą į muzikos pamoką. V. Žalio (2000b) tyrimų duomenimis, muzikos pamoka bendroje dėstomų disciplinų reitingų skalėje užima vieną žemiausių pozicijų.

Visgi šiuolaikinė mokykla palaipsniui tolsta nuo reproduktyvaus mokymo ir ieško būdų, kaip skatinti mokinių kūrybiškumą, mokydama vaikus kurti, tapyti, konstruoti, atlikti eksperimentus. Ugdytinių kūrybiškumą stimuliuoja netradicinių metodų taikymas: pasitelkiamos meno, vaizduotės lavinimo priemonės, kompiuterinės programos ir kt. Naudojant interaktyvų mokymo stilių, skatinamas mokymosi efektyvumas, lankomumas ir mokinių aktyvumas, ir tai lemia gilesnį supratimo lygmenį (Borko, Livingston, 1989; Maisuria, 2005). Nusistovėjusios meno edukacijos formos papildomos veiklos įvairovės idėjomis bendrojo lavinimo mokyklose (Jautakytė, 1998, 2002; Girdzijauskienė, 2003; Kaluinaitė, 2003; Navickienė, 2005; Rauduvaitė, 2007). Atrandama naujų ugdymo formų ir metodų muzikiniame ugdymui tobulinti, kūrybiškumui ugdyti. Mokinių kūrybinė saviraiška skatinama, taikant projektinę veiklą (Lasauskienė, 2009). Veiksmingą didaktinę muzikos kūrinių refleksiją, pasitelkiamas gyvas grojimas (Strakšienė, 2002, 2003, 2009). Vertybinių nuostatų ugdymui taikoma populiarioji, džiazio muzika (Rauduvaitė, 2004, 2007; Žalys, 1995, 2000).

*Galima teigti, jog kūrybiškai dirbantis mokytojas turėtų gebėti ne tik suteikti žinių mokiniams, bet ir pats būti gyvu kūrybos pavyzdžiu. Muzikiniame*

*ugdyme nusistovėjusios meno edukacijos formos papildomos aktyvia besimokančiųjų veikla paremtomis idėjomis, realizuojamos naujų mokymo(si) technologijų taikymu.*

## **1.5. Meno pedagogų rengimo universitete diskursas ugdymo paradigmų kaitos kontekste**

Intensyvi kaita turi įtakos ir pedagogų rengimo pokyčiams. Pedagogams keliami vis aukštesni reikalavimai keisti, tobulinti mokyklą, ugdyti asmenybę, galinčias sėkmingai veikti šiuolaikinėje visuomenėje. Todėl, rengiant mokytoją, orientuotą į ugdytinio asmenybę, dalykinis lavinimas svarbus tiek, kiek jis skatina ugdytinių asmenybės saviraišką (Bitinas, 2000).

Mokytojų rengimas yra atitolęs nuo švietimo reformos ir visuomenės keliamų reikalavimų pedagogams, todėl atsiranda pedagogų rengimo paradigmos kaitos būtinumas (Subotkevičienė, 2008). *Klasikinė ugdymo paradigma* apibūdinama kaip nepajėgianti išpildyti žmogaus ir visuomenės poreikių, yra grindžiama visuomenės apibendrintos patirties perteikimu ugdytiniais, paremta ideologinės doktrinos poreikiais, tradicinio ugdymo stereotipais. Instrukcijomis suvaržytoje mokykloje, orientuotoje į kontrolę, žinių atgaminimą, slypi siaurai, reprodukciskai mąstančio žmogaus ugdymas. Idėjos apie visuomenės kontrolę, drausminimą, galių atpažinimą, praktikų valdyseną išryškina ugdymo įstaigose išsiviraujančias praktikas, persekiojančias kritiškumą, sąmoningumą, refleksiją. Laisvė kaupti žinias ir patirtį siejant jas į visumą stabdoma dėl reikalavimo atkartoti būtinas žinias. Mokinys, studentas dar nesupranta laisvo mąstymo reikšmės, mokytojas – neparuoštas liberalioms permainoms bei naujam požiūriui. Konservatyvios politikos bandymas išsaugoti tradicines vertybes savo ruožtu padeda išsaugoti švietimo sistemą ir visuomenę nepakitusias.

Socialinių procesų aiškinimo, drausminimo, paklusnumo, žinojimo reprodukcijos metodologine prielaida ritualinėms praktikoms švietime išaiškinti pasitelkiamas panoptikumo<sup>17</sup> konstruktas (Foucault, 1998). Kontrolė šioje teorijoje tampa korekciniu, bet žmogaus teises varžančiu ir asmenybės sklaidą žlugdančiu įrankiu. Ugdymo institucijoje panoptinė drausmė atsiskleidžia

---

17 Panoptikumas – tai žvėryno modelio principu sukurtas žiedo formos pastatas, skirtas nusižengusiems asmenims laikyti. Iš prižiūrėtojo bokšto matyti vienutėse uždaryti siluetai. „Kiekviena kamera – mažas teatras, kur vaidina vienas, tobulai individualizuotas ir nuolatos matomas aktorius“ (Foucault, 1998, p. 237). Iš trijų kalėjimo vienutės funkcijų – uždaryti, matyti šviesą, paslėpti – lieka tik pirmoji. Akinanti šviesa ir prižiūrėtojo žvilgsnis įkalina geriau negu šešėlis, kuris kartu ir apsaugo. Atvirumas – tai spąstai.

reikalavimais, normomis, asmens vertinimo priemonėmis: egzaminais, pasiekimų įrašais ir kt., kas užtikrina žinių kaupimą pagal politinį užsakymą. Tokioje mokykloje tendencingai atrinktos žinios ir vykdoma jų reprodukcija egzaminuojant užtikrina sistemos, kurioje egzaminas pakeičia valdžios funkciją, egzistavimą. Egzaminas garantuoja, kad mokytojo žinios vienaip ar kitaip bus perteiktos mokiniui, tačiau tokiu būdu naikinamas ir mokinio individualus suvokimas tam tikrais klausimais. Nors mokymas individualizuojamas, bet jis tampa disciplinuotas. Destruktyvaus edukacinio disciplinotumo užuomazgų yra ir meninio ugdymo prigimtyje. Autoritarizmas užkoduotas ugdymo dalyvių vaidmenyse: pedagogas privalo paklusti visuomenės keliamiems reikalavimams ir turi vykdyti socialinį užsakymą ugdymo srityje, o mokinys turi pildyti mokytojo keliamus reikalavimus. Tyrimais nustatyta (Musneckienė, 2007), jog dailės dalyko studijose vis dar dominuoja meninė ir praktinė raiška, mažai dėmesio skiriama interpretacijai ir kritinių gebėjimų ugdymui, vizualinės kultūros studijoms.

Lietuvos muzikinis ugdymas ilgą laiką buvo grindžiamas reprodukciniiais mokymo metodais. Disciplina grindžiamas muzikinis ugdymas (*Discipline-Based Music Education*) kildinamas iš ankstesnio disciplina grindžiamo meninio ugdymo (*Discipline-Based Art Education*), jo ugdymo apraiškų aptinkama ir šalies muzikinio ugdymo įstaigose, kur muzikos mokoma kaip formalios mokymo disciplinos. Akcentuojama teorinė muzikinės struktūros, kaip disciplinos, dalis, gilinamasi į muzikos istoriją, teoriją, estetiką. Tokiose programose praktinė muzikinė produkcija ir atlikimas yra nuvertinami, dėmesys skiriamas teoriniam ir tik pažintiniam muzikos suvokimui, kuris remiasi mąstymu kaip estetinės kritikos forma. Tai akivaizdžiai rodo ugdymo reformų procesai: nors mokykla atitinka europinius standartus, tačiau mokinys ir mokytojas tam dar nepasiruošę. Pažymėtina, kad ir muzikos mokytojų dalykinio rengimo Lietuvos aukštosiose mokyklose studijų programose vyrauja akademinis profesionalių muzikos atlikėjų profilis, nepakankamai orientuotas į bendrojo lavinimo mokyklos moksleivių muzikinio ugdymo poreikius (Malcienė, 2010; Vitkauskas, 2003; Lasauskienė, 2007; Kievišas, 2002a). Muzikos mokytojai dažniausiai save įprasmina muzikos mokymo, lavinimo funkcijos vykdytojo, žinių, įgūdžių teikėjo sferose. Muzikiniame ugdyme teorinių žinių, technicizmo dominavimas veda prie ugdymo dehumanizavimo. Mokiniai išmoksta atsisakyti savo individualių norų, troškimų. Prieš gilindamiesi į bet kokią dalyką, mokiniai priversti išmokti skaitytis su mokytojo autoritetu ir įvertinimu, žinių atranka, mokymosi sistema, kurioje vyrauja tokie nuo galios neatsiejami komponentai: konkurencija, standartas,

dogma, normatyvas, kartojimas, muštras. Atsiradus disciplinoms, įvyksta tai, ką M. Foucault vadina „individualizavimo politikos ašies apvertimu“ (Foucault, 1998a, p. 230).

*Postmoderni edukacinė paradigma* orientuota į šiuolaikinio pasaulio aktualijas – naują mąstymą, požiūrį į mokymą ir mokymąsi, mokslo erdvėje kintančias ugdymo specialisto ir ugdytojo funkcijas (Duoblienė, 2006). Postmodernus požiūris aktualizuoja žaidybiškumą, savirefleksijas, spontaniškumą, implikuoja poreikį permąstyti ugdymo mokslo ir praktikos reiškinį, todėl gali padėti sprendžiant daugelį švietimo problemų. Siūlomi mokymo(si) būdai, apimantys veiklą ir jos refleksiją, užtikrintų besimokančiųjų iniciatyvą, išitraukimą į mokymosi procesą, sprendimų, susijusių su mokymusi, priėmimą. Juos besimokantieji gali rinktis patys. Pagrindine ugdymo kryptimi tampa besimokančiojo pastangos patirti, išgyventi, kurti. Tai reiškia, jog ugdymas turi būti probleminis, skatinantis mokinį kūrybiškai išreikšti gebėjimus ieškoti įvairių problemos sprendimų. Strategijos tikslų įgyvendinimas bei veiklos krypčių realizavimas vyksta lygiagrečiai su švietimo turinio bei ugdymo proceso kaita. Siekiant švietimo sistemą orientuoti į kūrybiškumo, pilietiškumo, lyderystės ugdymą, visuose švietimo lygmenyse kuriamos ieškojimui ir tobulėjimui, kūrybiškumui atviros mokymosi programos. Į studentus orientuotos studijos perkelia pagrindinį studijų proceso orientavimą nuo dėstytojo prie studento, suteikia galimybę patiems studentams modeliuoti savo studijų programas. Švietimo sėkmė matuojama asmenybės kaitą atskleidžiančiais mokymosi rezultatais.

*Postmodernioje meno edukologijoje* iš autoritarinės didaktikos, orientuotos į rezultatą, laimėjimų testavimą, normų ir kriterijų laikymąsi, pereinama į demokratinę didaktiką, kur vertinamas mokymosi procesas, kritiškumas, akcentuojamas savęs vertinimas. Senas žodynas keičiamas nauju ne todėl, kad jis blogas, o todėl, kad jis jau yra pasenęs. Postmodernizmo bruožams priskiriamas įprastų apibrėžčių, perskyrų, ribų atsisakymas, ribų tarp opozicijų – tikra ir netikra, meno ir kičo, tvirta ir trapu – panaikinimas. Čia veiksmas yra svarbesnis už rezultatą, neapibrėžtis – už apibrėžtį, skirtis – už panašumą. Veikimo maniera yra laisva ir kartu nauja, originali. Vibruojama tarp dviejų polių – individualumo ir socialumo (Duoblienė, 2006). Postmodernistinio mokymo praktikoje faktų išmokimas keičiamas į interpretacinius gebėjimus, ugdymo modelis persiorientuoja akcentuoti dabarties aktualijas (Musneckienė, 2007).

Postmodernistai kalba apie neapibrėžties situaciją ir gebėjimą būti tarp trinamos reiškinų, daiktų ir jų apibrėžčių ribos. Kasdienio gyvenimo estetizaci-

ją ir kokybiškai naujo postmodernios kultūros pasaulio, vartotojų visuomenės susiformavimą veikia kultūros simbolių visuotinė perteklinė gamyba (Deleuz, 1987). Visuomenės kultūrinio gyvenimo ir jos švietimo dominuojančia galia tampa diskursas ir jo kūrėjai. Būti diskurso dalyviu reiškia perprasti žaidimo ir teksto dekonstrukcijos subtilybes, ironijos reikšmę (Rorty, 1996). Trinamos ribos tarp aukštosios kultūros arba meno ir žemosios kultūros bei meno, meno ir kasdienio gyvenimo. Vartojimo visuomenės kultūrinė logika sieja įvaizdžių gausą, vartojimą ir visuomenės susiskaldymą (Jameson, 2002). Pasak V. Rubavičiaus, „postmodernioji kultūra bei menas nenusigręžia visiškai nuo socialumo, nuo kasdienio gyvenimo problemų, kurios vienaip ar kitaip įtraukiamos į kasdienybės suestetinimo vyksmą“ (Rubavičiaus 2003, p. 238). Oponuojant klasikinės metafizinės estetikos nuostatomis, postmodernizmas muzikoje išryškėjo naujomis pažinimo strategijomis ir metodais, dėmesiu kriziniais ir marginaliniams reiškiniams. Svarbiausi muzikinio avangardo laimėjimai susiję su radikaliais meninės išraiškos pokyčiais, griaunančiais tradicinį muzikos supratimą, ir mėginimais surasti naujų meninės išraiškos galimybių.

*Postmoderni edukacinė paradigma grindžiama konstruktyvizmo* teorijos nuostatomis: mokymasis yra aktyvus procesas, patirtimi pagrįsto žinojimo kūrimas (Piaget, 1995; Vygotsky, 1978, 1986; Dewey, 1980, 1997, 2007). Konstruktyvizmas savo esme yra ne mokymo, o žinojimo teorija. Pasaulis yra žmonių sąmonės konstruktas, mąstančių individų, konstruojančių realybę, sąveika. Pažinimas vyksta kartu su pažinimo objektu, kuriant pasaulio pažinimo versiją. Konstruktyvizmo teorijos pagrindas yra *konstruktyvistinė mokslo teorija* ir *kognityvioji psichologija*. Konstruktyvistinio mokymosi požiūriu akcentuojamas aktyvus individo vaidmuo informacijos apdorojimo ir žinių įgijimo metu. Įrodoma, kad mokymosi tikslas yra ne įdiegti į atmintį žinias, bet, remiantis savo patirtimi, sukurti individualių to pasaulio atspindžių. Mokymas suprantamas ne kaip nekintamų tiesų perpasakojimas arba pateikimas mokiniams, bet kaip svarbios patirties perteikimas ir tolesnio dialogo plėtojimas, kuris skleistų ir formuotų naujas reikšmes. Konstruktyvizmo srovės remiasi besimokančiojo turima patirtimi bei smegenyse susidariusiomis pažinimo struktūromis, išankstinėmis nuomonėmis, informacijos pobūdžiu, aplinka, kurioje mokomasi. Neurofiziologinių procesų analizė padeda atskleisti, kaip organizmas kaupia patirtį, mokosi. Konstruktyvizmas apima mokymosi mąstymą, emocijas ir veiklą. Žinios kuriamos sudarant ryšius ir panaudojant jau turimą patirtį. Sutelkiamas dėmesys į kiekvieną besimokančiojo, kaip asmens, vaidmenį mokymosi procese (Arends, 2008). Konstruktyvizmas neigia



absoliutaus žinojimo galimybę. Besimokantysis gali pats sukurti situaciją, kurioje jam geriausia mokytis, rinktis būdus ir kontroliuoti savo pasiekimus – valdyti mokymąsi. Žinojimas iš dalies yra asmeniškasis (subjektyvus). Mokymo programa laikoma ne svarbią informaciją perteikiančiu dokumentu, bet mokymosi įvykių ir veiklų, kuriais remdamiesi moksleiviai ir mokytojai svarsto turinį ir reikšmę, rinkiniu.

*Postmodernizmas muzikiniame ugdyme* reiškiasi kaip opozicija kanonams, tradiciniams muzikinio ugdymo metodams. Didelę reikšmę turi improvizacija, kuri balansuoja tarp laisvės, spontaniškos kūrybos atlikimo metu ir tam tikrų rėmų, tradicijos laikymosi.

Nors disertacijoje figūruoja studentų teorinio pasirengimo aspektas, čia žinių siūloma įgyti atsisakant tiesmuko žinių perdavimo – per įvairiapusišką kūrybinę meninę raišką, jas siejant su praktika, stimuliuojant studentų vaizduotę.

*Kognityvinio konstruktyvizmo* mokykla (Piaget, 1995) žmogaus elgesį sieja su jo intelektualiais procesais – įgijęs žinių, kiekvienas savo elgesį pergrupuoja savaip, ir tai turi įtakos jo elgesiui ir saviraiškai. Kiekvienas mokosi skirtingai, nes taiko sau tinkamiausius ir priimtinausius mokymosi būdus bei priemones. Dėmesio centre – aktyvus mąstymas. Kognityvinė raida vyksta, kai įgyjama naujų schemų, kai mūsų schemas tampa sudėtingesnės. Pakeičiama tai, kas sužinoma iš aplinkos, ir pakeičiama taip, kad tai atitiktų egzistuojančias schemas. Žinios apie pasaulį konstruojamos ir palaipsniui dekontekstualizuojamos, siekiant suteikti prasmę savo patirčiai ir sisteminti žinias į nuoseklesnę struktūrą. Žmogus gali aiškiai suprasti tai, ką pats sukonstravo. Žinios – ne informacija, o pamokos, kurias įsisaviname iš patirties.

*Socialinis konstruktyvizmas* (Vygotsky, 1978) pabrėžia socialinės kultūros ir konteksto vaidmenį mokymosi procese: žinios apie pasaulį konstruojamos kontekstiniu suvokimu. Realybė yra konstruojama tam tikrame diskurse. Akcentuojamas socialinis mokymosi pobūdis. Pažinimo plėtotei ypač svarbi ugdytinio socialinė aplinka. L. Vygotsky (1978, 1986) teigimu, pažinimo šaknys yra sociokultūrinės, pasaulis nėra statiškas, tačiau jis keičiasi žmonėms su juo sąveikaujant. Izoliuotas pavienis individas negalėtų formuotis kaip žmogus. Žmogaus savikūra yra socialinis vyksmas. Tik kartu žmonės sukuria žmogiškąją aplinką. Savasis žmogiškumas suvokiamas tik santykiuose su kitais. Socialinio konstruktyvizmo atstovai P. L. Berger, T. Luckman (1999) pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais.

*Pragmatinio konstruktyvizmo teorija lėmė susidomėjimą patirties svarba pažinimui ir praktiniam gyvenimui, empirinio bei racionaliojo pradų derme ugdymo procese (Dewey, 2007). Ugdymas apibrėžiamas kaip patirties rekonstrukcija ir reorganizacija, kuri suteikia patirčiai papildomos prasmės ir sustiprina gebėjimą kreipti tolesnę patirtį (Dewey, 1997). Pragmatinis kriterijus yra grindžiamas nuostata, kad bet kokio dalyko (metodo, įvykio, veiksmo, objekto, praktikos) vertė yra suprantama kaip apčiuopiama praktinė jo panaudojimo pasekmė. Tokiu būdu rezultatai priklauso nuo to, kaip dalykas tenkina kriterijus, kurie nulemti konkrečių poreikių ar vartotojiškų funkcijų. Pagal pragmatizmą, tarp gyvenimo ir meno ribos nėra, teorija ir praktika nėra atskirtos. Teoretizavimas muzikiniame ugdyme prasideda nuo praktikos ir tampa reikšmingas dėl jos pragmatinių padarinių.*

*Paradigmine samprata apibrėžiamos mokymo kryptys, turinys, žinių įgijimo būdai, mokytojo vaidmens reikšmė, rengiant meno pedagogus vykstanti požiūrio į ugdymą kaita.*

*Filosofinių doktrinų – konstruktyvizmo, pragmatizmo, postmodernizmo – nuostatos oponuoja klasikinės ugdymo paradigmos sampratai. Konstruktyvizmo teorija akcentuoja mokymąsi, kurio pagrindinė dimensija – kritinis mąstymas. Mokymas suprantamas ne kaip nekintamų žinių atkartojimas, bet kaip svarbios patirties perteikimas ir tolesnio dialogo formavimas, kad galėtų skleisti ir būtų konstruojama reikšmė. Svarbiausiu uždaviniu laikytinas asmenybės aktyvumo, kritinio ir kognityvinio mąstymo įgūdžių ugdymas, subjektyvus ir objektyvus įgyto žinojimo interpretavimas.*

*Pagal pragmatizmo teorijos nuostatas, svarbu gebėti spręsti problemas, kas suteikia galimybę žmogui kokybiškai gyventi ir reikštis visuomeniniame gyvenime. Žinios sutelkiamos į ugdymo proceso apmąstymus, suderinama praktinis veiksmas ir analizė. Problemų sprendimas grindžiamas jau įgyta patirtimi, kiekviena nauja patirtis yra svarbi tolesniems sprendimams.*

*Postmodernizmo esme laikomas nepasitikėjimas kuriuo nors vienu metodu, teorija, diskursu, naujove, tradicija, galinčia pretenduoti į teisingus, universalius tiesos aiškinimus. Mokymasis tampa nesibaigiančiu procesu, kur nyksta ribos tarp mokytojo ir mokinio. Mene, kaip alternatyvioje tikrovėje, išryškėja nuolat besikeičiančios struktūros tendencijos, pagrįstos improvizacija. Kokybinei mokslinių tyrimų prieigai padedant tiriamos žinios siejamos su postmodernistiniu požiūriu į jų kūrimą, žinių intersubjektyvumą, naujų prasmių joms suteikimą.*

## 1.6. Kūrybiškumo raiška muzikoje ir muzikiniame ugdyme

Kūrybiškumas gali atsiskleisti per muzikinę veiklą. Pasak R. Girdzijauskienės (2005, p. 37), muzikinė veikla apima „keletą tarpusavyje susijusių, bet savo prigimtimi skirtingų veiksenų, mat žmogus su muzika sąveikauja kaip *kūrėjas*, kaip *atlikėjas*, kaip *klausytojas*“. Labiausiai su muzikiniu kūrybiškumu susijusi veiklos sritis yra *muzikinė kūryba*, apimanti *muzikinį kūrybinį mąstymą, kūrybos procesą (improvizavimą, komponavimą, interpretavimą, vertinimą ir analizavimą)*. *Muzikinis kūrybinis mąstymas, kūrybos procesas* savo ruožtu skatina *kūrybos produkto (rezultato) (muzikinės kompozicijos, improvizacijos, kūrinio interpretacijos, analizės)* atsiradimą (Webster, 1987, 1988, 1990, 1994; Wiggins, 1998; Benicriscutto, 1993; Azzara, Grunow, 1997).

Kaip nurodoma *Tarptautinių žodžių žodyne*<sup>18</sup> (2004, p. 314), **improvizavimu** metu muzika kuriama iš anksto nepasirengus. Improvizuoti – reiškia veikti eksromptu, spontaniškai, pagal situaciją. Tai refleksija, impulsyvumas, intucija, emocinis momentinis postūmis, momentalus sprendimas, įkvėpimas, netikėta mintis, idėja (*Roget's Thesaurus of English words and phrases*<sup>19</sup>, 1988). Plačiau apie **muzikinę improvizaciją** rašoma 2 skyriuje.

*Kompozicijos ir improvizacijos sąsajos. Muzikinė improvizacija* turi sąsajų su muzikos **komponavimu**, nes šiuos procesus jungia kūrybiškumo elementas. Improvizacija gali būti naudojama kuriant, t. y. *komponuojant* muziką (Katkus, 2006; Ramshaw, 2006; Campbell, 1990; Lehmann, Kopiez, 2002). **Komponavimas** – tai muzikos kūrybos procesas (Muzikos enciklopedija, 2003, p. 189). Šio proceso metu galima: 1) sukurti visiškai *naują kūrinį*; 2) jį *aranžuoti*; 3) *harmonizuoti* jau sukurtą kito autoriaus kūrinį. Muzikos kūryba yra pagrįsta muzikine sistema, kurią sudaro garsų organizavimas šiais atžvilgiais: *aukščio* (garsų eilė, dermė), *laiko* ir *jėgos* (ritmas, metras, dinamika), *daugiabalsiškumo* (harmonija, polifonija). Muzikinė patirtis, įgyta kuriant muziką, yra labai turtinga, tiesioginė ir akivaizdžiai matoma (Reimer, 1989). Kuriant kompozicijas reikia susipažinti su šiais kūrybos proceso *etapais*: muzikinės idėjos kėlimas; muzikos išraiškos priemonių, tinkamų idėjai įgyvendinti, ieškojimas; muzikinio vyksmo planavimas; muzikinio rezultato koregavimas; savo kūrybos vertinimas. Muzikinėje kūryboje svarbūs komponavimo ir atlikimo vienovės, komponavimo prigimties, kūrybos specifikos, pobūdžio, laiko ir vaizdinių sąsajų, kūrybinio proceso psichologijos, kūry-

18 Tarptautinių žodžių žodynas. (2004). Vilnius: Alma littera. P. 314.

19 Roget's Thesaurus of English words and phrases. (1988). Ed. Kirkpatrick B., McLaren Kirkpatrick E.: Penguin Books.

bos dialektikos klausimai (Muzikos komponavimo principai: kūrybos procesas (sud. R. Janeliauskas), 2006; Тараканов, 1980; Назайкинский, 1982; Асафьев, 1971; Hickey, 1995, 2001). G. Brelet muzikos kūrybos procesą aiškina kaip „žaidimą“. Jos teorijoje muzikos kūryba įgyja „grynojo teoretizavimo“ aspektų, siūloma *neoklasikos* sąvoka, rodomos pastangos suvienyti romantizmą ir klasicizmą arba nuo jo pabėgti (cit. pgl. A. Gaižutį (Meno sociologija, 1998, p. 200).

Muzikos improvizacijai būdingas komponavimo ir atlikimo ryšys. Kiekvienas jų potencialiai veikia vienas kitą. Muzikantas, išreikšdamas save, sujungia savo muzikines mintis į kompoziciją. Muzikines idėjas jis gali kurti, vystyti ir keisti. Kompozitorius kurdamas gali „grįžti atgal“ arba „eiti toliau“ laiko atžvilgiu. Šis apgalvojimo ir persvarstymo procesas padeda atrasti muzikoje ryšius (Azarra, 2006). Vienas iš pagrindinių sunkumų, atskleidžiant kompozicijos ir improvizavimo skirtumus, yra nustatyti ribas, kur baigiasi muzikos improvizacija ir kur prasideda kompozicija (Nettl, 1994). B. Dobbins (1980, p. 37) siūlo improvizaciją laikyti „akimirksnio kompozicija“, tai, kas yra „sukurta ir baigta vienu užsimojimu“. Išsiskiria vienas pagrindinių šių dviejų procesų skirtumų: kompozicijos produktą (rezultatą) galima keisti per norimą laiko tarpą, o improvizacijos produktas yra tiesiog atlikimo rezultatas, arba – proceso ir produkto visuma.

Kaip jau buvo minėta, komponuojant muziką, gali būti *kuriamas naujas* kūrinys arba *aranžuojamas, harmonizuojamas* jau sukurtas kūrinys. **Aranžuotė** (pranc. *arranger* – tvarkyti, reguliuoti, pritaikyti) reiškia: „1) muzikos kūrinio pritaikymą kitokiai atlikėjų sudėčiai, negu jis buvo parašytas; 2) pakeistą, supaprastintą muzikos kūrinio pateikimą tam pačiam instrumentui“ (Muzikos enciklopedija, 2003, p. 70). Darant aranžuotę kitokiai atlikimo sudėčiai, pritaikoma tik kūrinio faktūra, tačiau kūrinys nėra laisvai perdirbtas. Džiazo muzikoje aranžuote vadinamas kūrinio ar jo epizodų užrašymas natomis. Mažų ansamblių aranžuotės fiksuoja tik kompozicijos instrumentarijų, instrumentinių solo epizodų eilės tvarką, pritarimo būdą (Muzikos enciklopedija, 2003). Aranžuojant kūrinius, galima remtis džiazio muzikos kalba (akordų sekomis, džiazui būdinga ritmika), dermėmis nuspalvinant teminę medžiagą. Taikant klasikinei muzikai nebūdingą ritmiką, melodiką, faktūrą, galima laisviau realizuoti kūrybines muzikines idėjas ir mintis.

**Harmonizuojant** kūrinius, sudaromi ir pritaikomi akordai prie melodijos. Remiamasi harmonijos taisyklėmis, kurios apibrėžia akordų tarpusavio ryšius ir santykius. *Harmonija* (gr. *harmonia* – ryšys, tvarka, darna, sąskambis) yra apibrėžiama kaip „1) darnus muzikos kūrinio ir jo dalių santykis; 2) kompo-

zicinė muzikos išraiškos priemonė, apimanti akordų sudarymą ir jungimą; 3) daugiabalsės muzikos sąskambių ir jų santykių visuma“ (Muzikos enciklopedija, 2003, p. 502). *Klasikinė harmonija* – fundamentinės menotyros objektas, viena pagrindinių mokymo disciplinų, ruošiant profesionalų muziką. Kitu požiūriu, harmonija – tai monumentalių, paprastų ir aiškių meno kūrinių, meniškai pavyzdinių meno kūrinių, žavinčių perteikiamu grožiu, elementas. Pagrindinis harmonijos elementas – akordo pagrindas – yra mažorinis, minorinis, padidintas, sumažintas trigarsis. Kiekvienas akordas (veržlumo atžvilgiu) dermėje turi tam tikrą paskirtį, kurią nulemia boso santykis su tonikos (dermės centro) bosu bei pastoviųjų ir veržlių garsų kiekybė ir kokybė. Akordo vaidmuo, priklausomai nuo jo padėties dermėje ir santykio su kitais akordais, vadinamas *harmonine akordo funkcija*<sup>20</sup> (arba tiesiog *funkcija*).

**Interpretavimas** – muzikos kūrinio suvokimas, meninis išaiškinimas ir perteikimas (Muzikos enciklopedija, II, 2003, p. 28). *Dabartinės lietuvių kalbos žodyne*<sup>21</sup> (2004, p. 215) interpretacija apibūdinama, kaip „prasmės aiškinimas; meno kūrinio saviškas atlikimas“. Bendriausiu požiūriu interpretacija reiškia tarpininkavimą, su reikšme susijusį aiškinimą. Muzikoje interpretacijos atsiradimą lėmė muzikinis istorizmas, kai, plečiantis koncertiniam gyvenimui, reikėjo daugiau įvairios muzikos. Interpretacija gali būti laikomas asmeniškai ir kūrybiškai muzikos kūrinio perteikimas, savitas atlikimas. Kita interpretacijos prasmė – bet kuris muzikos kūrinio žodinis apibūdinimas, muzikos vertinimas analizėse: „kas yra kompozitoriaus sumanymas ir kiek adekvačiai jį atspindi natų tekstas? ar įmanoma tiksliai atlikti tekstą, jei tai yra daugiaprasmių ženklų suma? kur yra atlikėjo interpretacijos subjektyvumo ribos? koks atlikėjo kūrybiškumo šaltinis? kaip mes identifikuojame muzikos kūrinių?“ (Katkus, 2006, p. 22).

*Interpretuojant* kūrinį, svarbu jį išanalizuoti, atpažįstant kiekvieną muzikos sudedamąją dalį atskirai, jausti muziką ne tik emociškai, bet sieti ją su mąstymo sfera ir intelektu, nes, pasak T. Adorno (Адорно, 2001), muzika atlieka socialinę misiją, kai tiesiogiai suvokiami jos elementai ir konfigūracijos. Meninis suvokimas formuojasi per klausą ir analizuojant muziką. Pasitelkus intelektą, suvokiami žanrų skirtumai, stiliaus bruožai, išraiškos priemonės. Interpretavimo idėja lemia muzikos kūrinių traktuotę, pobūdį ir visumą

20 *Harmoninė funkcija* – akordo reikšmė dermėje-tonacijoje. Nuo XVII a. vidurio iki XX a. pradžios Europos muzikoje vyravo pagrindinės harmoninės funkcijos – *tonika* (T), *subdominantė* (S), *dominantė* (D) (Muzikos enciklopedija, 2003).

21 *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (2000). 4-asis leid. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

(Алексеев, 1971). Muzikinės patirties plėtotei interpretacija reikšminga tuo, kad ji apima visą pažinimo patirtį, aktualizuoja kūrybines galias, raišką. Tai savotiškas kūrybinio pobūdžio veiklos skatinimo būdas, savitas jos variantas, atitinkantis visuminį aplinkos suvokimą.

J. Kievišo (1997) teigimu, interpretacijoje atsiskleidžia asmenybės branda, muzikinės patirties, veikos kokybė, raiškos poreikiai. Kūrinio interpretacijos variantus galima vertinti kaip asmenybės brandos išraišką, o jos kokybės poslinkius – kaip muzikinės brandos poslinkius. Kartu tai – tiesiogiai į muzikos meną, kultūros pažinimą orientuotas procesas bei veikla. B. Zubrickas (1994) interpretacija laiko kūrybišką kurio nors meno kūrinio atlikimą, pagrįstą savitu jo aiškinimu.

*Interpretacija* muzikoje siejama su *atlikimo menu*. Muzikos kūrinio *interpretacija* ar *atlikimas* – panašios sąvokos. *Interpretacija* – tai jausminis atlikimo būdas, *atlikimas* – labiau mechaninis, fizinis kūrinio pateikimas. Muzikos atlikimas turi savų imanentinių stiliaus bruožų, kurių kitimas ne visada sutampa su visuotine stilistine kompozitorių kūrybos kaita. Interpretacija turi visus kūrybos proceso požymius. Interpretavimas, kaip kūrybiškas muzikos atlikimas, yra toks, kurio metu atlikėjas turi savitą kūrinio sampratą ir sąmoningai ją perteikia klausytojams. Interpretacijos metu atsiskleidžia atlikėjo patirtis. Tiek atlikėjas, tiek kompozitorius yra lygiaverčiai kūrinio bendraautoriai. Dominuojantis interpretacijos elementas – individualus muzikos suvokimas. Interpretacijoje įmantriai susipina kompozitoriaus ir atlikėjo individualybės, jų jausmai, mintys ir išgyvenimai. Atlikėjas yra tarsi kompozitoriaus ir klausytojo tarpininkas, jo paskirtis – perteikti kompozitoriaus vaizduotės sukurtas abstrakčias muzikines idėjas, priartinti jas klausytojui (Melnikas, 2007).

Viena vertus, muzikos kūrinys yra objektas, kurio turinį galima atskleisti tik visiškai tiksliai, adekvačiai įgarsinant partitūrą. Bet kokios pašalinės inspiracijos iškreips ir užgoš kompozitoriaus sumanymą. Iš kitos pusės, naujosios muzikos atlikimui būdingos inspiracijos, subjektyvumo momentas. Bet kuris atlikėjas negali nemąstydamas automatiškai įkūnyti partitūros, supratimas lemia jo gestikuliacijos pobūdį. O bet koks *supratimas* – tai tam tikra *interpretacija*. Atlikėjas tampa kūrinio gyvavimo sąlyga. Techninės interpretacijos priemonės – tempas, tembras, artikuliacija, frazavimas, dinamika, ornamentika ir kt. Kaip teigia D. Katkus (2006), muzikantai nepriklausomai nuo epochų, stilių iš esmės yra panašūs, nes susiję tais pačiais muzikos garsų saitais: jie yra ir kūrėjai, ir improvizatoriai, ir atlikėjai, ir interpretatoriai.

Egzistuoja *pirminės* ir *antrinės* atlikėjo meninio poveikio klausytojui priemonės. Pagrindinė (*pirminė*) atlikėjo poveikio priemonė yra „kokybiškas“

garsas. Šios sąvokos turinį sudaro tikslaus intonavimo<sup>22</sup>, sodraus tembro, štrichų, artikuliacijos ir kt. klausimai. Klausytojas gali tenkintis ne tik meniniais išgyvenimais, kuriuos sukelia muzikos intonacijos tėkmė. Klausytojo meninius išgyvenimus gali stiprinti *antrinės* priemonės – atlikėjo meninio poveikio įtaiga, kada jis „pats visa savo esybe bus susiliejęs su meniniu vaizdu, gyvens pagrindine kūrinio mintimi“. Tai natūraliai atsispindės vizualiojo poveikio priemonėmis – mimikos, pantomimos judesiais ir kt. (Piličiauskas, 1987, p. 7).

*Improvizacijos ir interpretacijos sąsajos.* D. Katkus (2006) akcentuoja improvizacinę interpretacijos prigimtį: „pati pagrindinė sąvoka, bandant suprasti interpretacijos šaltinius, yra improvizacija, arba pagrindinių melodijų, formulių ir struktūrų varijavimas“. Kitaip tariant, „laisvame improvizuotame muzikavime esama normų ir formulių, klišių ir tradicijų, ribų ir konvencijų, kurios bet koki interpretavimo veiksmą įtraukia į supratimo ir komunikacijos struktūras“ (p. 26). Autorius taip pat pažymi, jog interpretacinės laisvės daugiau yra *džiazo* muzikoje nei klasikinėje: *džiaze* svarbi atlikėjo individualybė, „nes muzikuodamas jis visuomet yra priverstas kurti“ (p. 376). *Džiazinė* atlikimo interpretacija – tai pirmasis žingsnis improvizacijos link. Naudodamasis techninėmis interpretavimo priemonėmis, atlikėjas gali subtiliai pakeisti originalą, o pasitelkdamas improvizaciją – visiškai neatpažįstamai pakeisti melodiją. Interpretacija ir improvizacija skiriasi tuo, jog improvizacija visuomet vyksta „čia ir dabar“, o interpretacija gali būti paruošta ir iš anksto (Katkus, 2006). Edukaciniu aspektu interpretacija užima ypatingą vietą ugdymo procese: ji formuoja menišką požiūrį į kūrinį, skatina mokinių kūrybiškumą, aktyvumą bei muzikinio mąstymo individualumą.

*Interpretacijos ir kompozicijos sąsajos.* Komponavimo procese reikšmingas interpretavimo mechanizmo suvokimas. Šių komponentų sąsajas P. Ramshaw (2006) aiškina pasitelkęs H. Gadamerio teoriją: kelias į suvokimą ir interpretaciją eina per pripažinimą; tiksliai interpretuoti įmanoma tik tada, kai į tai pasineriama, mąstoma apie kūrybą paties kūrybinio proceso metu: „<...> suprasti perduodamą prasmę reiškia ne ją objektyviai atkurti, bet integruoti ją į savo patirties lauką, kuriame nuolat bendrauja praeitis ir dabartis“ (Ramshaw, 2006, p. 147). Tarp išankstinių nusistatymų ir interpretacinio veiksmo vyksta sąmoninga dialektinė veikla. Išankstinių nusistatymą gali išreikšti išmokti dalykai, tokie kaip muzikos ar *džiazo* teorija. Paradoksalu, bet kad būtų galima improvizuoti, reikia sąmoningai pamiršti muzikines

---

22 Intonacija (garsų visuma, sukelianti klausytojui meninius išgyvenimus) – kūrinio suvokimo objektas (Piličiauskas, 1987).

struktūras kaip „ribojantį faktorių“ ir sąmonėje leisti joms veikti improvizavimo procesą. Norint pastebėti savitą išankstinį nusistatymą, reikia jam leisti reikštis interpretavimo proceso metu. Savo paties polinkių pažinimas veikia kaip savireguliacijos priemonė interpretavimo veikloje, kuri kartu yra ir komponavimas, ir interpretavimas, ir atlikimas. Nagrinėdamas kūrybišką komponavimą, P. Ramshaw (2006) remiasi džiazu improvizacija ir įrodo šios analogijos reikšmę suvokiant kūrybiškumą. Pasak autoriaus, džiazu improvizacija – tai tokia komunikatyvi patirtis, kai pats improvizatorius yra ne bešališkas stebėtojas, bet dalyvis.

**Muzikos vertinimas** – žodžiu ar raštu išreikštas muzikos pažinimo rezultatas, laikomas viena muzikinės kūrybinės veiklos sričių. Analizuojant ir vertinant sukurtus darbus, geriau pajuntama muzikinės kalbos specifika, suvokiama interpretacijos reikšmė. Nepakanka vien emociškai išgyventi muziką – svarbus muzikos verbalizavimas, kuris parodo suvokėjo gebėjimą logiškai mąstyti, reaguoti į muzikos intonavimą. Pagal verbalizuotus muzikos pažinimo rezultatus galima atpažinti asmenybės kūrybiškumą. A. Piličiausko teigimu, „verbalizuotas potyrių meninis vaizdas suteikia tvirtą sąmonės lygio interpretavimo orientyrą“ (1998, p. 228), o potyrių meninio vaizdo modeliaavimas suteikia plačių galimybių lavinti ugdytinių savarankiškumą ir kūrybiškumą. Atlikimo meno vertinimo priemonė – *muzikos kritika*. Atlikėjo menas vertinamas šiais rakursais: *ką* koncerte kritikas gebėjo išgirsti, *ko* klausė, *į ką* buvo nukreiptas dėmesys. Vadinasi, kalbama apie kritiko gabumą, muzikalumą, skvarbų žvilgsnį į aprašomą objektą, talentą išgirsti, literatūrinius ir minčių raiškos gebėjimus: „koncertas perleidžiamas per intelektą, gebėjimą klausyti ir suprasti, kas skambėjo, gebėjimą pasakyti“ (Katkus, 2006, p. 373).

**Kūrybiškumo raiška muzikiniame ugdyme.** Egzistuoja dvi kūrybiškumo muzikinėje veikloje sampratos. *Pirmoji samprata*: „patį muzikos prigimtis yra kūrybinio pobūdžio, o dalyvaujantys kūrybinėje veikloje vaikai savaime tampa kūrybiškesni“. *Antroji samprata*: „muzikinė veikla gali daryti įtaką kūrybiškumui, tačiau šis procesas nėra savaiminis“ (Elliot, 1997; cit. pgl. Girdzijauskienė, 2004, p. 29). Disertaciniame tyrime laikomasi antrosios sampratos, kartu pritariant W. M. Weinberger (1998), jog individo *kūrybinius gebėjimus* pozityviai keičia įvairios muzikinės ugdytinio veiklos, kuriose yra komponavimo, kūrybos elementų, improvizavimo.

Kaip nurodyta Vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2011, p. 18–20), šalies bendrojo lavinimo mokyklose rekomenduojama vaikų kūrybiškumą muzikos pamokose skatinti per *improvizavimą*, nedidelės apimties *muzikinių kūrinių komponavimą*, *akompanimentų* ar *solinių intarpų* kūrimą.



Kūrybinės užduotys yra patogus, produktyvus ir motyvuojantis būdas įvertinti, kaip mokiniai suprato, įsiminė medžiagą. Atnaujinta Muzikos bendroji programa (2011) yra papildyta ir pritaikyta kūrybiškam mokytojo darbo planavimui ir mokinių pasiekimų vertinimui. Pradiniam etape mokiniai skatinami pasirinkti ne tik tradicines raiškos priemones, bet ieškoti naujų, originalių, netikėtų sprendimų. Mokiniam siūloma kurti spontaniškas, improvizacinio pobūdžio muzikines struktūras pagal duotą ar pasirinktą temą, intuityviai užčiuopiant ir išreiškiant struktūrinius formos elementus. Šiame etape kūrybinė veikla tarnauja garsinės medžiagos, jos savybių tyrinėjimui. Vyresnėse (6–10) klasėse kūrybinė veikla labiau orientuojama į rezultatą, atitinkantį mokytojo aiškiai apibrėžtus kriterijus. Neformaliajame muzikiniame ugdyme muzikos improvizacija rekomenduojama kaip laisvai pasirenkamas moksleivių meninę raišką užtikrinantis dalykas (Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, 2002).

Muzikinė veikla bendrojo lavinimo mokykloje apima keletą tarpusavyje susijusių, bet savo prigimti skirtingų muzikinių veiksenų. Muzikos pedagogikoje išskiriamos šios muzikinės veiklos sritys: *muzikavimas*, *dainavimas*, *muzikos klausymasis*, *solfedžiavimas*, *ritmavimas* (Balčytis, 2005; Rinkevičius, 2002). Z. Rinkevičiaus (2002) pastebėjimu, ypač reikšmingu laikytinas mokinių *sugebėjimas reaguoti į muziką*, kurį parodo mokinių emocinių reakcijų pobūdis ir kūrybiškumas, ištraukiant į pedagogo inspiruotą pokalbį apie klausytą kūrinį. Muzikinių išpūdžių emocinė įvairovė, jų verbalizavimo plėtotė liudija apie mokinių muzikinio mąstymo gebėjimų tobulinimą, apie tai, jog jie pajėgūs apčiuopti muzikos kūrinio meninę esmę, ką vadiname meniniu muzikiniu konceptu. A. Piličiauskas (1998) svarbiu laiko muzikos *verbalizavimą*. *Improvizavimas* ir *muzikos komponavimas* muzikos pamokose yra glaudžiai susieti su kiekviena minėta grandimi ir yra laikomi efektyviais muzikos pažinimo, kūrybinio mąstymo ugdymo būdais. Kūrybiškai mokinyms gali reikštis ne tik muzikinėje kūryboje (improvizuodamas, komponuodamas), bet ir *vertindamas* muziką (Girdzijauskienė, 2004).

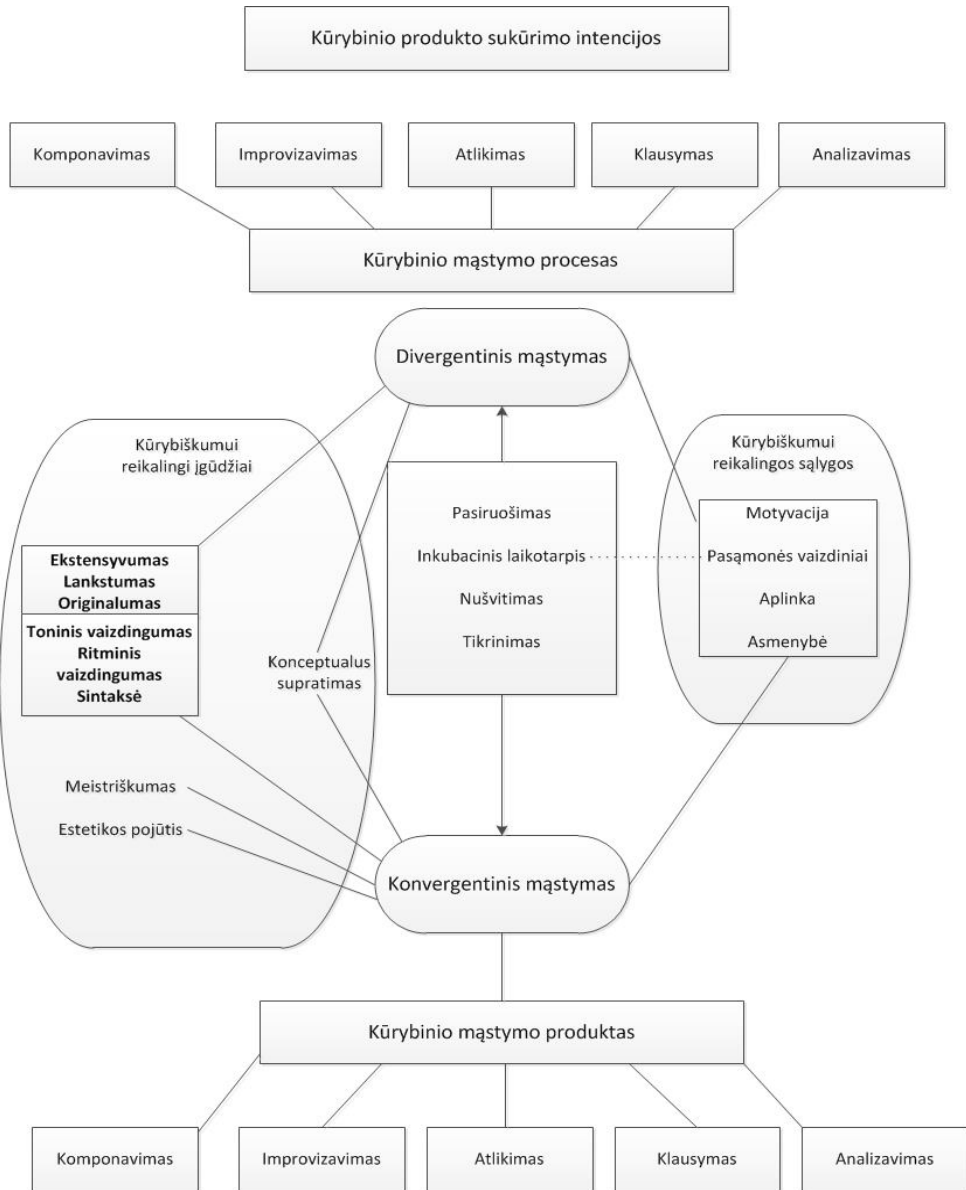
Mokinių kūrybiškumas gali būti atskleidžiamas per muzikinės kūrybinės veiklos sritis. R. Girdzijauskienė (2004) pabrėžia, kad mokinių kūrybiškumą, pasireiškiantį *interpretuojant*, parodo muzikos atlikimo *laisvumas* (įsijautimas į kūrinio nuotaiką), *jautrumas* (prisitaikymas prie ansamblio, dainavimas skirtingomis nuotaikomis), *kryptingumas* (pritaikomi atlikimo ypatumai), *išraiškingumas* (raiškiai perteikiamas kūrinio charakteris). Kūrybišką interpretavimą rodo ir subjektyvi kompozitoriaus užrašytų muzikinių simbolių samprata, muzikinės kompozicijos vyksmo numatymas ir atrasti tinkami būdai

jai išreikšti. Kūrybiškumas **komponuojant** muziką atsiskleidžia per komponavimo *nuoseklumą* (savarankiškumą kuriant, kūrybos tobulumo siekimą), *įvairumą* (įvairiomis kūrybos priemonėmis sukurtų pasiūlymų pateikimą), *tikslumą* (tinkamą išraiškos priemonių parinkimą), *nestandartiškumą* (naujesnių muzikos darinių įtraukimą). Kūrybiškumą, pasireiškiantį **vertinant** muziką, gali atskleisti vertinimų *aiškumas*, *įvairiapusiškumas* (apibūdinamas kitoks muzikos atlikimas, atrandama įvairesnių vertinimų). Kūrybiškai vertinant muziką, išreiškiama individuali muzikos samprata. Vaikų kūrybišką vertinimą rodo gebėjimas *savitai apibūdinti patirtus muzikinius išgyvenimus*, naudotas *išraiškos priemonės*. Kūrybiškai **improvizuojant** įvedami *nauji ritminiai dariniai, netipinės intonacijos, jaučiama muzikinė frazė*.

*Kūrybiškumas muzikoje pasireiškia per muzikinės kūrybinės veiklos sritis – interpretavimą, komponavimą, improvizavimą, vertinimą (analizavimą). Muzikiniame ugdyme kūrybiškumas atsiskleidžia ir yra skatinamas per muzikinę kūrybą (nedidelės apimties muzikinių kūrinių komponavimą, akompanimentų, solinių intarpų kūrimą, improvizavimą), kūrybišką reagavimą į muziką (klausomos ir atliekamos muzikos vertinimą, interpretavimą). Muzikinės kūrybinės veiklos (muzikos komponavimo, improvizavimo, interpretavimo, vertinimo) metu reikalingas muzikinis kūrybinis mąstymas, apie kurį sprendžiama iš kūrybos rezultatų.*

## 1.7. Kūrybiškumas, kaip muzikinis kūrybinis mąstymas

1.1 poskyryje minėta, jog kūrybiškumas gali būti tyrinėjamas kaip kūrybiškos *asmenybės bruožų visuma*; kūrybos *procesas*; kūrybiniai *gebėjimai*; kūrybinis *mąstymas*; kūrybiškumo *požymių kompleksas*. Disertaciniame tyrime kūrybiškumas analizuojamas kaip *muzikinis kūrybinis mąstymas*, todėl tikslinga plačiau apžvelgti *konceptualų muzikinio kūrybinio mąstymo modelį*, kurį sukūrė P. Webster (1987a, 1990, 2003) (žr. 1.7.1 pav.).



1.7.1 pav. Konceptualus muzikinio kūrybinio mąstymo modelis (Webster, 1987a)

*Muzikinis kūrybinis mąstymas* yra racionalaus pobūdžio, jo rezultatas – materializuota muzikinė kompozicija, kuri atliekama ir analizuojama. Tai – mąstymas muzikos priemonėmis. P. Webster (1987a, 1990, 2003) muzikinio kūrybinio mąstymo koncepcijai įtakos turėjo G. Wallas (1926), J. P. Guilford

(1967a). Pasak P. Webster (1990), muzikinis kūrybinis procesas prasideda nuo asmens *poreikio (ketinimo)*, svarstymo sukurti kūrybinį produktą *kompozicijos, improvizacijos, atlikimo, analizės (vertinimo)* pavidalu.

Kai ketinimas jau surastas, kūrybos proceso metu asmuo generuoja keletą galimų sprendimų, galiausiai pasirenka vieną konkretų sprendimą, kuris atrodo geriausias. Jis realizuojamas *divergentinio-konvergentinio mąstymo, pasirengimo, inkubacijos, iliuminacijos (nušvitimo), verifikacijos (tikrinimo)* procesų, kurie vyksta sudėtingų *vidinių ir išorinių sąlygų* kontekste.

*Pasiruošimas, pasirengimas („preparation“)* – laikas, skirtas pamąstymams ir idėjų generavimui. *Inkubacija („incubation“)* – laikas, praleistas ne užduoties atlikimo metu, bet už jo ribų. *Nušvitimas, iliuminacija („illumination“)* – kai sugalvojami galimi sprendimai (išeitys). *Verifikavimas, tikrinimas („verification“)* – idėjų struktūrizavimas. Centrinę mąstymo proceso dalį sudaro sąveika tarp *divergentinio* ir *konvergentinio* mąstymo.

Muzikinio kūrybinio mąstymo procesui reikalingi ne tik *mąstymo įgūdžiai*, bet ir kiti turimi *gebėjimai ir įgūdžiai (toninis, ritminis vaizdingumas, jautrumas muzikai, muzikinis ekstensyvumas, lankstumas, originalumas, konceptualus supratimas, meistriškumas (gebėjimas taikyti faktines muzikos žinias sudėtingoms muzikinėms užduotims atlikti), estetinis jautrumas, muzikinė sintaksė)*. Ekstensyvumas, lankstumas ir originalumas yra susiję su ***divergentiniu***<sup>23</sup> mąstymu. Divergentinis mąstymas – tai lyg „muzikinio turinio paieška duomenų bazėje“ (Webster, 1990, p. 23). Kuo daugiau turima informacijos, tuo lengviau individą mokyti kūrybiškai mąstyti. Toninis, ritminis vaizdingumas, muzikinė sintaksė siejama su ***konvergentiniu*** mąstymu. Muzikinė sintaksė – tai gebėjimas muzikinius garsus pateikti kaip logišką išraišką, priklausančią nuo eiliškumo, kontrastingumo ir kartojimo. Meistriškumas („*craftmanship*“) (gebėjimas taikyti faktines muzikos žinias sudėtingoms muzikinėms užduotims atlikti) ir estetikos pojūtis taip pat glaudžiai susiję su konvergentiniu mąstymu, nes šie gebėjimai yra atsakingi už dėmesingą, atidų, kruopštų manipuliavimą muzikiniais garsais nuosekliu būdu.

Kūrėjui įtaką daro ir kitos sąlygos. Kūrybiškumui *reikalingos sąlygos („enabling conditions“)* – tai kintamieji, kurie nėra muzikiniai, tačiau subtiliai ir įvairiai susiję su muzikiniais įgūdžiais ir gebėjimais. *Motyvacija („motivation“)* (*vidinė, išorinė*) – tai komponentas, padedantis kūrėjui kurti, pasiekti rezultatą. *Pasąmonės vaizdiniai („subconscious imagery“)* – tai vaizdiniai, kurie sukuriama sąmonės kūrybiniam procesui vykdyti sąmoningo veikimo metu. *Asmenybės savybės („personality“)* – tai tokie bruožai (polinkis

<sup>23</sup> *Divergentinis, konvergentinis* mąstymas (žr. 1.1 poskyrį, p. 22).

į riziką, spontaniškumas, atvirumas, humoro jausmas), kuriuos turi daugelis kūrybingų ir dalyvaujančių kūrybiniame procese žmonių. *Aplinka* („*environment*“) nusako kūrėjo darbo sąlygas (sąlygos šeimoje, instrumentai, finansai, socialiniai veiksniai ir kt.). Daroma išvada, jog tinkamos aplinkos sąlygos divergentiniam mąstymui yra lygiai tiek pat svarbios, kaip ir konvergentiniam mąstymui. Taip pat svarbu, jog būtų skiriama užtektinai laiko kiekvienam šių procesų.

Pažymėtina tai, jog į P. Webster (1987a) modelio (žr. 1.7.1 pav.) sudėtį įeinantys kūrybos proceso etapai (*pasirengimas, inkubacija, iliuminacija (nušvitimas, išvalga), verifikacija (tikrinimas)*) muzikinės improvizacijos metu ne visada sąveikauja *linijiniu* būdu – tarp šių etapų gali atsirasti judėjimas *pirmyn* ir *atgal*. Tai aiškinama tuo, jog improvizavimą veikia daugelis kintančių, subjektyvių veiksnių, pavyzdžiui, kūrybos *stilius* (generuojantis, adaptyvus), improvizavimo *technika* (ornamentinis, ritminis, melodinis faktūrinis variavimas ir kt.), garsų organizavimo *būdas* (ritminis, melodinis, harmoninis, polifoninis) ir kt. (žr. 2.1.1 lentelę *Muzikinės improvizacijos klasifikavimas*). Improvizavimą lemia ir aplinkos veiksniai – *auditorijos reakcija, psichologinis pasirengimas* (žr. 2.2 poskyrį *Muzikinio improvizavimo ir kūrybiškumo sąsajos*). Kūrybinio mąstymo procesas improvizavimo metu priklauso ir nuo improvizatoriaus turimo *muzikinio žodyno, muzikinių žinių, patirties* lygio. Improvizuojant gali būti taikomos įvairios *strategijos* – *idėjų banko, eskizinio planavimo, harmoninių, melodinių, ritminių prioritetų* ir kt. (Fidlon, 2011). Daug lemia teorinės *žinios, imitaciniai gebėjimai, patirtis* (Madura, 1996).

*Muzikinio kūrybinio mąstymo originalumas, lankstumas, ekstensyvumas* (sklandumas), *muzikinė sintaksė, toninė raiška* ir kt. – gali pasireikšti per kūrybos rezultatą realiu pavidalu (Webster, 1987b).

*Muzikinis originalumas* improvizavimo metu išreiškiamas pateikiamų muzikinių idėjų – ritminių darinių, melodinių motyvų, frazių – nestandartiškumu, patrauklumu, naujumu. Pasireiškia per savitą muzikinės minties plėtojimą, variavimą sąskambiais, neįprastą melodijų personalizavimą išraiškingomis frazėmis, meninės išraiškos priemonėmis, tonų ir ritmų kaitaliojimais.

*Melodiniai prioritetai* (*interesai, toninis / melodinis vaizdingumas<sup>24</sup> / raiška* (*melodinė improvizacija / melodinių prioritetų strategija*)) – kai improvizuojant daugiausiai dėmesio skiriama melodinės linijos formavimui, suteikiant mažiau dėmesio akordų struktūrai. Kūrybos rezultatas, sukurtas naudojant melodinius prioritetus, paprastai neatspindi pagrindinių akordų struktūros, yra labiau orientuotas į linearinį fokusavimą (melodinę liniją). Melodinis im-

24 Toliau darbe bus vartojama šių sritį apibūdinanti sąvoka *melodinė raiška*.

provizavimas reikalauja gero melodijos išiminimo, akordų, toninių šablonų sekų supratimo. Melodinė linija gali būti varijuojama, pakartojama, transformuojama, alteruojama, įtraukiant pavienius chromatinius, pereinamuosius elementus, melodiškai plėtojamus motyvus. Melodija varijuojama transformuojant atskirus jos darinius, atraminius temos garsus papildant akordiniais, neakordiniais garsais.

**Ritminiai prioritetai** (*ritminiai interesai / ritminis vaizdingumas / ritminė improvizacija*)<sup>25</sup> atpažįstami per ritminį motyvinį vystymą, įvairių ritminių darinių (ritmų šablonų, sinkopių, užlaikytų natų, akcentų) kaitą, demonstruojamą metro, ritminės visumos pajautimą, ritmiškai darnios visumos kūrimą bendros formos kontekste. Improvizuojant melodiją, gali būti varijuojama ritminiu piešiniu, išlaikant bendrą ritmo ir metro pulsaciją, smulkinant ilgos vertės natas ir ritminius darinius ir kt. Ritminiai motyvai vystomi bendros formos kontekste.

**Harmoniniai prioritetai** (*interesai / harmoninių prioritetų strategija*)<sup>26</sup>. Kai improvizavimas grindžiamas *harmoniniais prioritetais*, improvizuojamas natas nulemia akordas, kuris diktuoja natų pasirinkimą pagal akordų kontūrą. Improvizuojant pasirenkama skalė, į kurią įeina akordo tonai ir pereinamieji tonai, juos atliekant arpedžio aukštyn arba žemyn ir kt. Šis matavimo vienetas priklauso nuo harmonijos žodyno, yra siejamas su akordo garsų sudėtimi, intervalika, naudojamomis harmonijos užlaikymų formomis, garsų alteracijomis, akordų daugiabalsiškumu. Harmonijos vaidmuo improvizacijos procese yra didelis – per improvizaciją veikia ir visą kompozicijos sandarą. Harmonijos perėmimas ir pajautimas suteikia kontekstą improvizacijai. Harmonijos supratimas nukreiptas į muzikinės sintaksės supratimą.

**Stilistiniai prioritetai** (*interesai*)<sup>27</sup>. Stilių geriausiai reprezentuoja pagrindinių idėjinių ir meninių ypatybių, būdingųjų bruožų visuma. Muzikinėje sistemoje veikia tikimybinis pasikartojančių elementų pasirodymo dėsnis, kuris sukuria tam tikrus jų pasirodymo laukimo impulsus. Būtent ribotas sistemoje vartojamų garsų ir jų derinių skaičius kuria tam tikrą kalbos ir prasmės kontinuumą. Visi stiliai turi savo įkūnijimo priemones, kurias, pasak D. Katkaus (2006), lemia pats konkretus stilius ir tos epochos muzikinė praktika.

**Muzikinė sintaksė** improvizacijoje atsiskleidžia per struktūruotą, logišką muzikinės medžiagos grupavimą į smulkius ar stambius darinius (periodus, sakinius, frazes, motyvus, submotyvus), eksperimentavimą muzikine medžia-

25 Tyrime bus vartojama šią sritį apibūdinanti sąvoka *ritminė raiška*.

26 Tyrime bus naudojama sąvoka – *harmoninė raiška*.

27 Tyrime bus naudojamas pavadinimas – *stilistinė raiška*.

ga, sąmoningai suvokiant struktūrinius principus, pateikiant susijusias idėjas pagal visos formos kontekstą, jaučiant sandarą, vientisumą.

Kaip pažymi Z. Rinkevičius (2002), *kūrybinio mąstymo, muzikinio kūrybinio mąstymo*, kaip apskritai mąstymo proceso, neįmanoma tirti tiesiogiai. Apie mąstymą sprendžiama iš jo rezultatų, kurie fiksuojami, remiantis stebėjimu, refleksija, turinio analize ir kt. Autorius (2002, p. 207) teigia, jog tiriant muzikinio mąstymo rezultatus, susiduriama su nemažais sunkumais, nes „minėtus rezultatus visiškai tiksliai fiksuoti iš principo neleidžia empiriniams tyrimams pritaikytas tyrimų aparatas“. Mat empiriškai sunku patikrinti asmens *išgyvenimus, išoriškai neartikuliuotas būsenas* išoriniu veiksmu neįdaiktintomis sampratomis, vertinimais, nors tai ir yra esminiai *muzikinio mąstymo parametrai*. Todėl tenka apsiriboti tikimybinio pobūdžio muzikinės veiklos briaunų stebėjimu, „įgalinančiu psichologiniu ir menininko žvilgsniu susieti tai, kas „padaryta“ su tuo, kas intencionalu, kas yra „daiktas savyje“ (Rinkevičius, 2002, p. 208).

*Apibendrinant galima teigti, jog kūrybinis mąstymas gali būti išreiškiamas tam tikra kūrybos produkto forma. Siekiant sukurti muzikinės kūrybos produktą – muzikinę kompoziciją, improvizaciją, interpretaciją kūriniui, kūrinio analizę (vertinimą) – reikalingas muzikinis kūrybinis mąstymas, kurio metu vyksta divergentinio ir konvergentinio mąstymo sąveika. Kūrybos produkto, kūrybiškumo apraiškų vertinimui gali būti taikomi konvergentinio ir divergentinio mąstymo parametrai. Su konvergentiniu mąstymu susiję parametrai: toninis, ritminis vaizdingumas, muzikinė sintaksė. Divergentinio mąstymo parametrai: muzikinis originalumas, muzikinis lankstumas, muzikinis ekstensyvumas (sklandumas).*

**Skyriaus išvados.** Apibendrinant skyrių, galima konstatuoti, jog kūrybiškumas traktuojamas kaip tam tikra specifinė asmenybės savybė, kūrybinis mąstymas, gebėjimas, kūrybos procesas, produktas (kūrybinės veiklos rezultatas), požymių kompleksas. Kūrybiškumas gali būti tiriamas iš skirtingų perspektyvų. Vertinant kūrybiškumą, atsižvelgiama į kūrybos sritį, koncepciją (vadovaujamosi psichologine ar filosofine koncepcija). Kūrinio vertė priklauso nuo daugelio vertinimo kriterijų, veiksnių, aplinkybių, laiko, vietos, poreikių ir skonio.

Nuolat besikeičiančiomis sąlygomis reikalingas kūrybingas žmogus, mąstantis nestandartiškai, galintis priimti sprendimus, veikiantis efektyviai neapibrėžtumo sąlygomis, gebantis prisitaikyti prie nuolatinės kaitos.

Kūrybiškumas gali reikštis kiekvienoje gyvenimo sferoje, bet kurioje dalykinėje srityje. Labiausiai kūrybiškumas atsiskleidžia per meno dalykus: daile,

muziką, literatūrą, teatrą, šoki ir kt. Aktyvus meninis ugdymas turi teigiamą poveikį asmenybės, intelekto, kūrybiškumo vystymuisi.

Rengiant meno pedagogus vykstanti kaita išreiškiama paradigmine samprata, kuria apibrėžiamos mokymo kryptys, turinys, žinių įgijimo būdai, mokytojo vaidmens reikšmė, požiūriai į ugdymą. Muzikinio ugdymo praktikoje vis dar vyraujančiai klasikinei ugdymo paradigmai, akcentuojančiai akademinį mokymo dalykų pagrindimą, oponuoja konstruktyvizmo, pragmatizmo, postmodernizmo teorijos. Mene, kaip alternatyvioje tikrovėje, išryškėja nuolat besikeičiančios struktūrinės tendencijos, pagrįstos improvizacija. Muzikiniame ugdyme improvizacija balansuoja tarp tam tikrų rėmų, tradicijos laikymosi ir laisvės, spontaniškos kūrybos atlikimo metu.

Kūrybiškumas muzikoje išreiškiamas per muzikinės kūrybinės veiklos sritis – improvizavimą, interpretavimą, komponavimą, vertinimą. Muzikiniame ugdyme kūrybiškumas reiškiamas per klausomos ir atliekamos muzikos vertinimą, interpretavimą, nedidelės apimties muzikinių kūrinių komponavimą, akompanimentų, solinių intarpų kūrimą, improvizavimą.

Siekiant sukurti muzikinės kūrybos produktą – muzikinę kompoziciją, improvizaciją, interpretaciją kūriniui, kūrinio analizę (vertinimą) – reikalingas muzikinis kūrybinis mąstymas, kurio metu vyksta divergentinio ir konvergentinio mąstymo sąveika.



## 2. IMPROVIZACIJA – SAVITA MUZIKINĖS KŪRYBOS RŪŠIS

### 2.1. Muzikinės improvizacijos samprata

*Improvizacijos* terminas kilęs iš lotynų kalbos žodžio *improvisus* (nenumatytas, netikėtas) (Muzikos enciklopedija, II, 2003). Muzikos improvizacija – tai „muzikos kūrimo atlikimo metu“ procesas be sąmoningo pasirengimo (Spolin, 1999; Johnstone, 1999; Dobbins, 1981). Moksliniu požiūriu improvizacija yra spontaniška prasmingų muzikinių idėjų išraiška, leidžianti išreikšti savo vidinį pasaulį ir yra savaime lavinanti muzikalumą visais muzikos aspektais (Azzara, 2006).

Improvizacija būdinga liaudies kūrybai ir kai kurioms profesionaliojo meno šakoms. Improvizacija – seniausias kai kurių Azijos, Afrikos tautų muzikavimo būdas, susiklostęs kaip pagrindinė muzikavimo forma. Ankstyvajame vystymosi etape, kai muzikos užrašymas buvo apytikslis, kompozicijos normų kodifikacija paliesdavo tik pagrindines muzikos savybes, o konkretus jų įkūnijimas buvo paliekamas dalinei improvizacijai. Viduramžiais improvizacija klestėjo Europos bažnytinėje muzikoje. Tam laikotarpiui būdingose kontrastinėse polifonijose vienam iš balsų pakartojant *cantus firmus*<sup>28</sup> melodiją, keisdavosi kitų balsų melodinis turinys. Kontrapunktuojuantiems balsams buvo naudojamos intonacijos jau pakeistu pavidalu. Baroko epochoje, klestint skaitmeninio boso sistamai, muzikantams buvo privalomas jo šifravimas. Nors atlikėjai turėjo laikytis harmonijos balsavados taisyklių, šis procesas turėjo daug improvizacijos elementų. Nuo XVIII a. įvedus natų užrašymą, improvizacija įgavo kitokias formas: paplito solinės instrumentinių koncertų kadencijos, laisvos fantazijos duota tema, programose įsitvirtinusios kaip atskiras numeris. Romantizmo epochoje pradėta kurti improvizacijas, ekspromtus, fantazijas. XVIII–XIX a. improvizacija paplito kaip specialus virtuozų numeris, atliekamas aristokratų salonuose, koncertuose. Kompozitoriai dažnai buvo ir improvizuotojai virtuozai. Klostantis aleatorikos komponavimo metodui, pagrįstam atsitiktinumo principu, improvizacija tapo ypač reikšminga (Muzikos enciklopedija, 2003, p. 15).

---

<sup>28</sup> *cantus firmus* (lot. stiprus dainavimas, giedojimas), svarbiausioji XIII–XVIII a. polifoninio muz. kūrinio partija (dažn. vidurinis balsas), jo formos pagrindas (Tarptautinių žodžių žodynas. (2004). Vilnius: Alma littera).

Anot E. Kunino (Кунин, 1988), muzikinę improvizaciją galima lyginti su kalba, kai išreiškiant jausmus ir mintis vartojamos ne iš anksto išmoktos frazės, sakiniai, bet tuo momentu kuriami reikalingi sakiniai, frazės iš jau žinomų žodžių. Muzikinės improvizacijoje elementarūs motyvai gali būti prilyginami žodžiams, o frazių ir motyvų sudarymo būdas – sintaksei. Šiuo požiūriu muzikinė improvizacija – tai reikiamo siužeto paruošimas ir iš anksto apgalvoti įmanomi posūkiai. Siekiant įvaldyti improvizacijos kalbą, proceso eiga panaši į šnekamosios kalbos mokymąsi: iš pradžių išmokstami žodžiai (motyvai), paskui iš žodžių sudaromos frazės, toliau, didėjant jų skaičiui, galima išreikšti skirtingas mintis ir jausmus.

*Muzikinės improvizacijos raiškos spektras yra platus: improvizacijos elementų galima aptikti įvairių stilių ir žanrų kūriniuose. Remdamasis E. Ferand (1957), S. Malcevas (žr. Мальцев, 1991) išskiria muzikos improvizacijos struktūros elementus (žr. 2.1.1 lentelę).*

2.1.1 lentelė

### Muzikinės improvizacijos struktūra

Klasifikavimas pagal:	Muzikos improvizacija:
atlikimo priemonės	vokalinė, instrumentinė (klavišniais, styginiais, pučiamaisiais, mušamaisiais)
sudėtį	solo, ansamblinė (grupinė)
principą	horizontali, vertikali, vienbalsė, daugiabalsė (heterofonija, polifonija, akordinė struktūra)
techniką	ornamentinis varijavimas, ritminis varijavimas, melodinis pagražinimas, faktūrinis varijavimas, balsų prijungimas (kontrapunktas, imitacinė polifonija)
apimtį	absoliutinė, santykinė, dalinė, dalinė-pertraukta, epizodinė
sandarą	ritminė, garso aukščio-ritminė
užduotį	skirta užduotis, savo sugalvota užduotis, formali-konstruktivi užduotis, vaizdinė užduotis
konstravimo būdą	suvokiama, numatoma, paruošta, neparuošta
paskirtį	improvizacija sau, koncertinė improvizacija

Improvizavimas vyksta tam tikrais etapais, kuriuos išskyrė J. Kratus (1991): 1) *tyrinėjimas* (bandomi įvairūs garsai ir jų deriniai netiksliai struktūruotame kontekste); 2) *į procesą orientuota improvizacija* (kuriami darnesni modeliai); 3) *į produktą orientuota improvizacija* (sąmoningai suvokiami struktūri-

niai principai (tonacijos ir ritmas); 4) *sklandi improvizacija* (manipuliuojama improvizacijos priemonėmis (balsu, instrumentu) labiau automatiškai, atsipalaidavus); 5) *struktūruota improvizacija*: suprantama bendra improvizacijos struktūra, suteikiama forma; 6) *stilistinė improvizacija* (meisteriškai improvizuojama stiliaus apibrėžtose ribose, įtraukiant melodines, harmonines, ritmines charakteristikas); 7) *asmeninė improvizacija* (peržengiamos apibrėžto stiliaus ribos, sukuriant nauja). F. Benciscutto (1993) improvizavimo procesą skirsto į tokius etapus: tyrinėjimą („exploring“), manipulavimą („manipulating“), klausinėjimą („questioning“), rizikavimą („risking“), išbandymą („testing“), idėjų modifikavimą („modifying ideas“). C. Azarra (2006) improvizavimą grindžia „septynių įgūdžių“<sup>29</sup> pagalba, išryškinant pradedančių improvizavimo įgūdžių įgijimo nuoseklumą.

Pažymėtina, jog eksperimentinio tyrimo pradiniam improvizavimo etape buvo vykdomas improvizavimas, orientuotas į procesą, t. y. eksperimentuojama improvizuojant, panaudojant tai, kas jau išmokta. Šiame etape pasiremta J. Kratus (1991), C. Azarra (2006) improvizavimo rekomendacijomis (žr. 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*).

Nors improvizacijoje daug lemia spontaniškumas, pažymėtina, jog egzistuoja tiesioginis ryšys tarp improvizatoriaus praleisto laiko improvizuojant ir tarp jo kompetencijos. Siekiant improvizuoti, reikia įsisavinti *harmonijos pagrindus*. Įgijęs daugiau žinių, kiekvienas improvizuotojas gali labiau patobulinti savo įgūdžius. Pasak L. Rimšos (2000), teorinės žinios ne tik padeda kryptingiau pasirinkti parankias išraiškos priemones, bet ir išvengti „išradinėjimų“, kurie jau buvo padaryti prieš daug metų. Norint laisviau, geriau improvizuoti, nepakanka klasikinės harmonijos pagrindų išmanymo. Improvizacijai daugiau galimybių, įvairovės, laisvės, spalvų gali suteikti *džiazo*<sup>30</sup> teorinių žinių pritaikymas.

Siekiant plėtoti būsimųjų muzikos mokytojų improvizavimo kompetencijų ribas, studentams buvo suteikta ne tik *klasikinės harmonijos* žinių, bet ir supažindinta su *džiazo* teorijos pagrindais. Akademinė muzika reikalauja išankstinio teorinio pasirengimo. Vadovaujantis postmodernios meno edu-

---

29 „Septyni įgūdžiai“: 1) ritminių šablonų improvizavimas, boso partijos atlikimas; 2) iš klausos išsimenama harmonija; 3) mokomasi harmoninio ritmo; 4) improvizuojami ritmų šablonai (dalis dainuoja melodiją, kiti – improvizuoja akompanimentą); 5) kas kiekvieną *makrodūžį* improvizuojama harmoninėje sekoje; 6) toliau sujungiami toniniai šablonai su ritmų šablonais, improvizuojama melodija; 7) dekoruojama ir dailinama melodija.

30 Kaip nurodoma „Muzikos enciklopedijoje“ (2003), *džiazas* yra profesionali improvizacinė muzikos rūšis. Ji susiformavo XIX a. pabaigoje–XX a. pradžioje.

kologijos nuostatomis, išėities buvo ieškota atsigręžus į džiazą kaip žanrą, alternatyvą, kur žinios įsimenamos čia ir dabar, mokymasis vyksta ieškant ir atrandant.

Džiazo elementai buvo pasitelkti kaip improvizavimo instrumento dalis ir integruoti į daugelį disertacijos skyrių. Disertaciniame tyrime taikytas vienas iš džiazo improvizacijos būdų<sup>31</sup> – *modalinė<sup>32</sup> improvizacija*. Rėmimosi *modaline improvizacija* motyvai buvo tokie: tam tikra prasme modalinė improvizacija yra prieinamesnė, nes nereikia prisiminti temos akordų junginių, galima labiau susitelkti į melodiją. Be to, modalinėje improvizacijoje dominuoja dermės (*modes*), kuriomis remiamasi improvizuojant melodiją. Pradedančiam improvizuotojui patogiu, remiantis akordo pagrindu, formuoti įvairiausių dermių melodinę liniją. Atitinkamoms *džiazo dermėms<sup>33</sup>* taikomi tie patys senoviški graikiškų dermių pavadinimai, nors pati dermių koncepcija skiriasi.

Džiazo muzika yra neatsiejama nuo kūrybiškumo ir suvokimo, vaizduotės, mąstymo, todėl tikslinga apskritai aptarti *džiazo muzikos, džiazinio improvizavimo* bruožus. Improvizacinį pagrindą turinčiuose *džiazo* kūrinuose susilieja įvairios muzikos kryptys. Juose transformuojama Europos kompozicijos tradicija, asimiliuojami kai kurie jos elementai. Šiandieninis džiazas stilistiškai nėra vienalytis, jame pastebima ankstesnių džiazo srovių – *svingo, bibopo, hardbopo, cool, free* ir kt. – elementų (Mizaras, 2002, p. 19).

---

31 Džiazo improvizacijos būdai – *laisvoji, netonali, modalinė* improvizacija. *Laisvojoje* improvizacijoje nėra jokių apribojimų, gali būti naudojama tradicinė harmonija arba visiškai atsisakoma nuo akordų. Šios improvizacijos negalima logiškai išanalizuoti: ji nebūna susieta su temos melodine medžiaga, tačiau yra pagrįsta akordų, sudarančių temos harmoninį pagrindą, garsais. Tokioje improvizacijoje naudojami chromatizmai ir progresijos (melodiniai dariniai, pagrįsti kokio nors vieno intervalo ar kelių garsų sekvenciniu judėjimu), kartais panaudojami ir pagrindinės temos atskiri elementai (Šiaučiulis, 1999). *Netonali* (atonali) improvizacija – tai muzika be aiškaus tonacinio centro ir įprasto akordų-dermių santykio, improvizacija be tonacijos. Kiekvienas akordas naudojamas ne dėl vienokio ar kitokio ryšio su kitais akordais, bet tiesiog kaip įdomus sąskambis. Atonali muzika, nors ir turi įvairių akordų junginių, yra be išrišimų (Rimša, 2000).

32 *Modališkumu* džiaze laikomas specifinis melodinės improvizacijos santykis su harmonija, t. y. improvizacijos planavimas gamų-dermių pagrindu, kartu į procesą įtraukiant pagalbinius ir pereinamuosius garsus, diatoninius ir chromatinius intervalus. *Modalinėje (derminėje-harmoninėje)* improvizacijoje pabrėžiamos pagrindinės akordo natos (žr. 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*).

33 Dermės džiaze – tai garsiaeilis nuo bet kurio mažorinės gamos laipsnio. *Anhemitoninę pentatoniką* vartojo senovės graikai, kinai, tibetiečiai, Vidurinės Azijos, Afrikos tautos, airiai, vengrai, mordviai ir kt. *Lokrinė* dermė būdinga Amerikos juodaodžių liaudies muzikai. Europinės muzikos pagrindą sudaro *diatoninės* dermės (joninė, dorinė, fryginė, miksolydinė, lydinė, eolinė).

Džiazo teorijoje daugelio dalykų vertinimas skiriasi nuo įprasto klasikinei muzikos teorijai, nors pagrindinės sąvokos išlieka. Priežastis yra ta, jog „džiaze naudojama daugelis tų pačių priemonių kaip ir klasikinėje Europos muzikoje (instrumentai, teorinės sąvokos), bet dažniausiai visiškai kitaip – pradant grojimo maniera, baigiant terminais“ (Rimša, 2000, p. 20). Džiaze tonacijos suvokimas kitoks nei klasikinėje harmonijoje. Čia glūdi pagrindiniai džiazo ir klasikinės muzikos teorijų skirtumai. Klasikinės muzikos teorijoje tonacijų tarpusavio santykiai, logiški perėjimai iš vienos tonacijos į kitą remiasi griežta matematine logika. Džiaze tonacija, raktas (*key*) yra instrumento klavišas, nuo kurio grojamas kūrinys, gama – tai septynių garsų eilė, kuria galima įvairiai manipuliuoti, tonacija – tai lyg būdas tais septyniais garsais operuoti, įvairių gamos laipsnių tarpusavio santykių visuma (Rimša, 2000). Svarbu pažymėti, jog džiaze trigarsiai vartojami nedažnai, bet dažniau naudojami padidinti (*augmented*), sumažinti (*diminished*) akordai, didieji mažoriniai septakordai (*major seventh chord*), minoriniai septakordai (*minor seventh chord*), *pusiau sumažintas septakordas* (*half diminished seventh chord*).

Vienas iš džiazo fenomenų – atlikimo metu laisvai kuriama muzikinė kompozicija, asmeninė atlikėjo improvizacija, kuri paremta ne tik naujais garsais, specifiniu ritmu, bet ir nuolatinio melodinių struktūrų varijavimu, performavimu, t. y. tuo, kas „džiažą savitai sulieja su haidnišku motyviniu darbu, kita vertus, su visa variacine patirtimi, išaugusia iš Europos melodinės kaitos tradicijos. Kaip ir ankstyvojo baroko laikais atlikėjas ir kompozitorius dažniausiai yra vienas ir tas pats asmuo, kompozicija yra jo muzikavimo stilius“ (Katkus, 2006, p. 375). *Džiazo improvizacija* nėra anarchiška. Improvizacijos pagrindas tradiciniame džiaze – akordų seka (*chord progression*), harmonizuojanti temos melodiją. Improvizatorius veikia muzikinės tradicijos ribose ir, prieš improvizuodamas, turi išmokti tą tradiciją. Tai yra tam tikras nukrypimas nuo normos ir sykiu grįžimas, neleidžiantis pažeisti visų normų. Nors džiazo meistrai neturėjo jokios formalios švietimo sistemos paramos, jie mokėsi profesionalių džiazo muzikantų bendruomenėje, kartu grojo, tokiu būdu perimdami džiazo tradiciją. Tradicijos išmanymas neatsiejamas nuo džiazo harmonijos išmanymo, nes melodinis improvizacijos pradas paremtas harmonine logika. Tai padeda kurti pagal išmoktas taisykles. Nuoseklus, metodiškas improvizavimas, šiuolaikinių džiazo dermių studijavimas, alteracijų panaudojimas, intuityvus muzikos formos jautimas savaime gali išaugti į naują kompoziciją (Šiaučiulis, 1999).

V. Žalio (2000b) teigimu, vieni svarbiausių džiazinės improvizacijos aspektų – pasitenkinimas muzikine veikla, kontaktas su auditorija. Būtent šios

savybės lemia, kad muzikos pedagogai improvizaciją naudoja savo asmeninėje veikloje ir skatina ją užsiimti ir mokinius. Džiazas ir jo priemonės pagerina paauglių muzikinę kultūrą teigiama ugdytinių nuostata į įvairių žanrų muziką, ugdo moksleivių kūrybinius gebėjimus, pasitikėjimą savo jėgomis. Džiazo savybė – kolektyvinė improvizacija – leidžia paaugliams saugiai jaustis (paauglys saugiai jaučiasi grupėje).

*Muzikinė improvizacija apibrėžiama kaip menas mąstyti ir atlikti muziką tuo pačiu metu, kaip muzikos kūrimo ir atlikimo metu procesas. Sukurta įvairių improvizavimo metodikų. Improvizacija laikoma pagrindiniu muzikavimo principu džiazo muzikoje. Improvizacijos kokybei įtakos turi žinios, profesionalumas ir kompetencija.*

## 2.2. Psichologiniai muzikinės improvizacijos aspektai

Muzikinės improvizacijos procesas susijęs su psichikos reiškiniais: *mąstymu, dėmesiu, suvokimu, atmintimi, vaizduote*. S. Šiaučiulis (1999) pažymi, jog improvizuotojui būdingas individualus, įtikinantis, intuityvus ir greitas mąstymas.

E. Gordon (1994) muzikos improvizaciją apibrėžė kaip mąstymą: po truputį mąstyti išmokstame patys, specialiai niekas to nemoko. Kai suvokiama, kur ir kada turi vykti muzikinės tėkmės pokyčiai, tai ir reiškia, kad žengtas žingsnis improvizacijos link. Muzikinis mąstymas neįmanomas be tam tikrų elementų. Vienas jų – *audiacija*<sup>34</sup> (Gordon, Cameron, 1999). Audijavimas ir improvizavimas – glaudžiai susiję procesai. Audijuojama tada, kai norima paimprovizuoti tam tikros melodijos variaciją, išvaizduoti, kaip ji skamba atliekama skirtingomis instrumentų grupėmis, kai reikia žinoti, kokias harmonines funkcijas, akordus pritaikyti šios melodijos akompanimentui.

Akivaizdus muzikos improvizacijos ir iš anksto susidaryto mąstymo ryšys, centrinės nervų sistemos gebėjimas pagal ankstesnę patirtį modeliuoti būsimų įvykių eigą ir rezultatus. J. Pressing (1988) daro prielaidą, kad išvalga ir grįžtamasis ryšys yra esminiai procesai tada, kai priimami sprendimai improvizuojant.

---

34 E. Gordonas (Gordon, Cameron, 1999), analizuodamas mąstymo procesus muzikoje, įveda naują terminą *audiacija*, kuris suprantamas kaip gebėjimas mintyse girdėti ir suprasti muziką net tuomet, kai nėra fizinio muzikos garso. Audijuojant reikia išvaizduoti muzikos kalbos elementus (dermę, metrą ir kt.), jų struktūrą, logiką, galimybę juos modifikuoti. Audiacija, kaip mąstymas, yra nuosekliai lavinamas, niekada nesibaigiantis procesas.

S. Malcevas (Мальцев, 1991), atskleisdamas improvizatoriaus muzikinio mąstymo funkcionavimą improvizacijos proceso metu, išskyrė dvejopos rūšies tarpusavyje susijusius psichinius darinius: *garsinius vaizdinius*, kurie dar vadinami *vidine klausa*, ir *erdvinius-motorinius vaizdinius*. *Vaizdiniai* – tai dariniai, kurie sudaryti iš pojūčių. Vaizdiniai gali būti intensyvieji, erdviniai, laikiniai. Muzikiniams vaizdiniams formuoti reikalinga gerai išlavinta muzikinė klausa ir atmintis. Būdinga vaizdiniams savybė – atitrūkimas nuo realybės. Vaizdiniuose praleidžiamos detalės, tačiau išsaugomos ir apibendrinamos pačios esminės objekto savybės, kas būdinga mąstymui. Iš kitos pusės apibendrinimas nepraranda jutiminio charakterio, todėl vadinamas bendrajutiminiu. Vaizdiniai laikomi trumpalaikėje atmintyje (Wundt, 2005). Kaip nurodo *Psichologijos žodynas* (1993)<sup>35</sup>, *atmintis* – tai individo sugebėjimas įsiminti, sisteminti, išlaikyti tai, kas patirta ir prireikus informaciją vėl gražinti į sąmonę. Atminties formos (*ilgalaikė* ir *trumpalaikė*) skiriasi apimtimi, laikymo ir atsiminimo būdais. Norint atsiminti bet koki įvykį, reikia, kad smegenis pasiektų informacija, kuri būtų išlaikoma, o paskui vėl atgaminama. Informacijos užkodavimas, laikymas ir atkūrimas lyginamas su kompiuterinėmis informacijos apdorojimo sistemomis. *Ilgalaikėje atmintyje* laikoma sistemiškai sutvarkyta, apibendrinta ir įprasminta informacija (dėsniai, tarpusavyje susijusios sąvokos, įvairūs simboliai). *Trumpalaikėje atmintyje* laikomi nesusisteminti įvykiai. Nors trumpalaikėje atmintyje informacija pertvarkoma, įvertinamas jos reikšmingumas, tačiau dėl ribotos apimties joje užsibūna neilgai – apie 20 sekundžių (Myers, 2002). Nustatyta, jog vienu metu joje gali būti saugomi vidutiniškai septyni objektai. Reikšmingos informacijos dalys kartojant perkeliamos tolesniam, ilgalaikiam saugojimui, mažiau reikšmingos – išstumiamos. Trumpalaikėje atmintyje dominuoja garsinis kodavimas. Didžioji informacijos dalis atsimenama kaip garsų rinkinys, o kita dalis įsimenama kaip vaizdas arba pagal prasmę.

Improvizatoriaus *trumpalaikės atminties* turinys sąlyginai gali būti lyginamas su automobilio spidometru, kurio ekrane atsispindi matuojamas procesas, išreikštas skirtingo dydžio vienetais – metrais, dešimtimis metrų, kilometrais ir t. t. Improvizatoriaus atminties apimtis turi tendenciją plėstis arba siaurėti, ir tai priklauso nuo atlikėjo emocinės būsenos. Pakilimo, įkvėpimo būklėje apimtis plečiasi, nepalankioje kūrybai – siaurėja. Improvizavimo procesas gali vykti skirtingai, kai trumpalaikėje atmintyje dominuoja nedidelės, vidutinės arba stambios apimties informacijos vienetai. Improvizatoriaus trumpalaikėje atmintyje saugoma nuo penkių iki devynių įvairios apimties informacijos

35 *Psichologijos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. P. 31.

vienetų – pavienių garsų, motyvų, intonacijų (smulkių vienetų), temų, sintaksės darinių (vidutinių vienetų), periodų (stambių vienetų). Improvizacija, kurioje vyrauja smulkūs vienetai, yra chaotiška, neturi formos, remiasi laisva fantazija. Jei trumpalaikėje atmintyje yra daugiau nei reikia stambių informacijos vienetų, o smulkieji – išstumiami, improvizacijoje įsivyrauja disproporcija. Improvizatoriui užsiimant formos problemomis ir nesidomint detalėmis, improvizacijoje atsiranda neatitikimas tarp to, kas planuojama ir realiai įvykdoma. Improvizacijai, pasižyminčiai proporcingu smulkių, vidutinių ir stambių vienetų santykiu, būdingas ir intonacinis įprasminimas, ir tematinis vystymas. Trumpalaikėje atmintyje informacija saugoma ne išskaidyta į mažiausius vienetus, bet prasminiu pagrindu sujungta į didesnius. Šie vienetai atlieka *anticipacijos*<sup>36</sup> funkciją įvairiuose lygiuose. Egzistuoja muzikos improvizacijos ir anticipacinio mąstymo ryšys. Procesas remiasi centrinės nervų sistemos sugebėjimu pagal ankstesnę patirtį modeliuoti būsimų įvykių eigą ir rezultatus. Todėl žmogus gali nuolat planuoti savo veiksmus. Improvizacijos metu atsiranda koreliacija tarp vidinės klausos vaizdinių ir gebėjimo atlikti muziką. Klausos-vizualinis (natų teksto, klaviatūros) ir motorikos (kūno ar jo dalių judesių) ryšys kartais vadinamas „girdinčia“, „kalbančia“, „gyva“ ranka (Мальцев, 1991). Šis ryšys padeda muzikiniams vaizdiniais tapti skambančia realybe. Rankų gebėjimas atlikti tai, ką numato klausia, nėra įgimtas, bet išugdomas per ilgą laiką. Tačiau „girdinti ranka“ savaime dar neužtikrina visaverčio improvizavimo proceso funkcionavimo – reikia ir meistriškumo. Kartu pripažįstama, jog svarbiausi muzikos improvizacijoje yra muzikiniai garsiniai vaizdiniai (improvizatoriaus klausia), kurie valdo, nukreipia „kalbančią ranką“. Improvizatorius nuolat klausosi savęs, improvizuojamą muziką suvokdamas tarsi iš išorės. Pirmiausia skambanti muzika analizuojama, atpažįstant įvairias garso aukščio struktūras, paskui lyginama su ilgalaikėje atmintyje esančiais panašiais ir jau žinomais etalonais. Abu procesai yra „priešpriešinio“ pobūdžio ir vyksta sąmonės lygmenyje, kartais – sąmonės lygmenyje, kai reikia atpažinti žinomas temas.

Panašiai improvizacijos metu vykstančius *mąstymo* procesus aprašo B. Kenny, M. Gellrich (2002, p. 124): improvizuojant paprastai pereinama iš vieno mąstymo proceso etapo į kitą, bet „negalima sujungti dviejų ar daugiau iš jų vienu metu“. Improvizavimo metu vyksta: *trumpalaikė anticipacija* (numatymas – muzikiniai įvykiai, kurie prognozuojami per artimiausias 1–3 sekundes); *vidutinės trukmės anticipacija* (veiksmai, atlikti motyvai, frazės

---

<sup>36</sup> *Anticipacija* – sugebėjimas numatyti veiksmų rezultatą, problemos sprendimą, įsivaizduoti atsirasiančius reiškinius (išankstinis atspindėjimas) (Psichologijos žodynas, 1993, p. 20).



ir kt., kurie įvyksta 3–12 sekundžių laikotarpiu ir gali būti numatomi ir projektuojami ateityje); *ilgalaikės trukmės anticipacija* (ilgalaikis likusios improvizacijos planavimas, projektavimas); *trumpalaikis atkūrimas* (veiksmai, atlikti per pastarąsias keletą sekundžių, gali būti atšaukti; tai procesas, kai koncentruojamasi į prieš tai atliktus veiksmus); *vidutinės trukmės atkūrimas* (veiksmai, atlikti per pastarąsias 4, 8 arba 16 sekundžių, gali būti atšaukti, kad būtų tiksliai prisimenama ankstesnė muzikinė frazė); *ilgalaikės trukmės atkūrimas* (improvizatorius gali atšaukti visą improvizaciją nuo jos pradžios iki šio momento); *tėkmės statusas* (improvizatorius išimtinai gali susitelkti į tai, kas kuriama tam tikru konkrečiu momentu); *grįžtamojo ryšio procesas* (muzikinės idėjos būsimoms improvizacijoms gali būti pasirinktos iš atmintyje atkurtųjų) (Kenny, Gellrich, 2002).

M. Saponovo (Сапонов, 1982) teigimu, improvizacija remiasi atmintimi ir turi kombinatorinius<sup>37</sup> pagrindus. Improvizacija kuriama muzikinę medžiagą konstruojant iš seniau įsimintų fragmentų, atkarpų. Pasak S. Tanejevo, kūrybos proceso metu žmogaus smegenys nesukuria naujo, bet kombinuoja tai, kas jau yra (žr. Мальцев, 1991). Pastebėta, jog kuo daugiau smulkių elementų improvizatoriaus atmintyje, tuo sunkiau numatyti jų jungimo charakterį. Improvizacija, kurioje vyrauja netikėti, nenumatomi muzikiniai įvykiai, yra įdomesnė klausytojui.

Improvizatoriui reikalinga gera *architektoninė klausa*, kuri pasitelkia naujai gimusią idėją ir paverčia ją atitinkamu būsimo kūrinio planu, kontroliuoja vidinę muzikinės minties vystymosi logiką. Tai tarsi būsimo kūrinio „architektas“, kontroliuojantis visas jo gimimo fazes. Architektoninės klausos psichologinis indikatorius yra *estetinis pojūtis* (Кирнарская, 2004, p. 290).

C. J. Limb, A. R. Braun (2008), S. L. Bengtsson, M. Csikszentmihalyi, F. Ullen (2007), analizuodami improvizuojančių muzikantų smegenų funkcijas, jų žievės struktūras, atskleidė, kurios galvos smegenų dalys dalyvauja improvizavimo, kaip kūrybos proceso, metu. Atlikus džiaz pianistų smegenų magnetinį rezonansą improvizavimo metu, buvo nustatyta, jog improvizuojant vyksta sudėtingi smegenų procesai. Aktyviųjų smegenų zonų nuotraukų, rodančių kraujyje esančio deguonies kiekį, atskleista, jog yra aktyvuojami skirtingi smegenų centrai, tiek atliekant kažką jau seniai išmoktą, tiek kuriant naują improvizaciją. Siekiant iširti neuronų veiklą meninės kūrybos, spontaniškos džiaz improvizacijos metu, naudotas kompiuterinės tomografijos tyrimas. Nustatyta, kad muzikinė kūryba negali būti susijusi tik su viena

---

37 Kombinatorika – mokslas, tiriantis baigtinių aibių, junginių sudarymo dėsnius ir jų elementų jungimo būdus (žr. Tarptautinių žodžių žodynas (2004, p. 253).

smegenų sritimi. Improvizacijos metu arba ramybės būsenoje veikia skirtingos smegenų sritys.

*Apibendrinant galima teigti, jog improvizuojant dalyvauja vaizduotė, dėmesys, suvokimas, atmintis, mąstymas. Egzistuoja muzikos improvizacijos ir anticipacinio mąstymo, kaip gebėjimo numatyti, įsivaizduoti atsirasiantį veiksmų rezultatą, ryšys. Improvizatorius planuoja veiksmus, kurie remiasi centrinės nervų sistemos sugebėjimu pagal ankstesnę patirtį modeliuoti būsimų įvykių eigą ir rezultatus. Improvizavimo metu reikalinga architektoninė klausa, kurios psichologinis indikatorius yra estetinis pojūtis.*

### 2.3. Muzikinis improvizavimas ir kūrybiškumo ugdymas

Muzikiniu improvizavimu gali būti lavinamas kūrybiškumas. Improvizuojant reikia kūrybiškai mąstyti. Improvizacija laikoma svarbia kūrybinio mąstymo vystymuisi, nes skatina vaizduotę ir priimti originalius sprendimus, generuoti naujas idėjas (Hargreaves, 1999; Balkin, 1990). Muzikinės improvizacijos metu vyksta ne tik *kūrybos procesas*, bet ir sukuriama *naujas kūrinys (produktas)*. Pripažįstama, jog muzikinė improvizacija siejama su *naujumo*<sup>38</sup> ir *spontaniškumo* elementais, *lankstumu* (Johnson-Laird, 2002; Pasmore, 1998), *ritiniu ir toniniu vaizdingumu* (Gordon, 1987).

*Spontaniškumas*, kaip gebėjimas ką nors sukurti be išankstinio pasirengimo, vertinamas kaip vienas pagrindinių *improvizacijos* ir *kūrybiškumo* elementų (Limb, Braun, 2008). Spontaniška kūryba dažnai laikoma vienu iš sunkiai paaiškinamų kūrybos formų, dažniausiai apibūdinama kaip vyksmas ar būseną, kuri sąmoningai nėra kontroliuojama. Improvizacija turi spontaniškumo, nepriklausomai nuo to, kiek joje pavartojama žinomų frazių (Barrett, 1998; Berliner, 1994; Campbell, 1990; Kiehn, 2003; Azarra, 2006). B. M. Runinas (Рунин, 1980) akcentuoja ne tik improvizatoriaus gebėjimą išpildyti kūrybinį užsakymą, išspręsti tam tikrą specialią užduotį. Autorius pažymi, kad improvizacijos procesas yra eksperimentinio pobūdžio, todėl jame visada atsiranda vietos spontaniškiems, netikėtiems sprendimams.

---

38 Naujumo elementai labiau pasireiškia laisvosiose improvizacijose, kur daugiau spontaniškumo, mažiau dėmesio sutelkiama į mąstymo procesus, nėra iš anksto planuojama, kas bus atliekama. Sykiu pažymima, kad improvizacija negali apimti pernelyg daug naujos medžiagos (Nooshin, 2003). Džiazo muzikantai improvizuodami visų pirma remiasi motyvais, akordų sekvencijomis, pakartotinai naudoja frazes (Johnson-Laird, 2002; Sawyer, 1992). Improvizacija, grojimas iš atminties džiaze remiasi tais pačiais principais, tam tikromis jau anksčiau susiformavusiomis struktūromis, muzikavimo būdu, stiliumi, yra nuspalvinama atlikėjo emocinės būsenos.

Improvizavimo metu su kūriniumi vyksta nepalaujamas dialogas: improvizatorius ne tik „nukreipia“ jį reikiama linkme, bet ir kas minutę „bendruoja“, „tariasi“ ne tik su juo, bet ir supančia aplinka. Kėtinimas ir rezultatas gali sutapti arba nesutapti. Toks nesutapimas dažnai tampa nepakartojamų meninių išvalgų šaltiniu. Improvizavimo procese idėjos realizavimas gali aplenkti ketinimą. Improvizatoriaus ranka lyg ir savaime vysto, plėtoja idėją, ir viskas, kas sukurta autoriaus, įvertinama tik po fakto. Tokios inversijos dažnai laikomos tikrais kūrybinės energijos proveržiais.

Laikomasi ir kitos nuomonės, jog improvizuojant *spontaniškumas* svarbus, bet nėra būtinas. P. N. Johnson-Laird (2002) improvizaciją vertina kaip kūrybinį aktą, kūrybinį veiksma, kuris remiasi tam tikrais *algoritmais*. Improvizavimo gebėjimas nėra tik įgimtas talentas, bet ir savitas kūrybinis gebėjimas, kuris gali būti ugdomas ir tam tikru laipsniu priklauso nuo atlikėjo išmuktų standartų, yra įgyjamas specialiai tikslingai muzikuojant. S. Šiaučiulis (1999, p. 5) improvizaciją apibūdina kaip „rinkinį kanonizuotų melodijų ir ritminių elementų, kurių jungimo varijavimas, jau nebesuvaržytas jokiais išankstiniais kanonais, sąlygoja laisvą ir atvirą kūrinio architektoniką“.

*Naujumas* turi skirtingą prasmę. Vertinant muzikinės improvizacijos *naujumą*, kyla diskusijų. Kai kurie mokslininkai šį parametą apibūdina kaip kažko visiškai naujo kūrimą. Iš vienos pusės, improvizacijoje visą laiką reikia kurti kažką naujo, ko beveik neįmanoma paaiškinti (*laisvosios improvizacijos*). Kiti mano, kad siekiant sukurti naują kūrinį, improvizavimas vyksta pertvarkant jau žinomas frazes, operuojant turima medžiaga. Improvizuojant mąstoma ne tik apie naujai kuriamą medžiagą, bet ir apie jau žinomos medžiagos pritaikymą, laiką, per kurį atliekama muzika (Nettl, Russell, 1998; Gould, Keaton, 2000). Improvizacijas gali varžyti jau susiformavęs improvizavimo stilius. Atsižvelgiant į minėtas problemas, improvizacija visgi yra siejama su naujo kūrimu, nepaisant to, kokiu būdu tai būtų sukurta (Dobbins, 1980; Berliner, 1994; Pasmore, 1998). Kartais žinomos muzikinės medžiagos variantų derinys kartu su visiškai nauja medžiaga suteikia improvizacijoms aukštesnės kokybės ir turi teigiamą poveikį klausytojams.

Kaip pažymi J. Pressing (1988), improvizuojant gali būti taikomi atradimų arba instrukcijų metodai. Pirmuoju atveju improvizuojant galimi kūrybiniai ieškojimai, gali būti daroma klaidų, ieškomi ir atrandami jų taisymo būdai. Improvizavimas, kuris nėra apribotas jokiais taisyklėmis, yra *spontaniškas*, dar vadinamas *laisvuju*. *Klasikinis* improvizavimas yra apibrėžtas tam tikrų struktūrų: formos, metro, tonacijos ir kt. Tokio pobūdžio improvizacija vadinama *sistimine* improvizacija (kai mokomasi taisyklių, naudojama tam tikra improvizavimo technika konkrečioms tikslams pasiekti).

A. Piličiauskas (1972) su įvairių rūšių ir formų improvizacijomis siejo kūrybinių pradų žmogaus psichikoje atskleidimą ir jų ugdymą. Estetiniame ir muzikiniame mokyme bei auklėjime kūrybiškumo ugdymas – „svarbi muzikinio sąmoningumo kėlimo priemonė, kai mokinys suvokia, jog jis ne tik klausytojas, atlikėjas, bet ir kūrėjas“ (p. 38). Muzikos improvizacijos reikšmę, ugdant kūrybiškumą, kompleksinio muzikinio ugdymo sistemoje įvertino E. Balčytis (2008). Improvizavimą ir muzikos kūrimą autorius laiko svarbiomis bendravimo su muzika formomis, įeinančiomis į kiekvieną muzikos mokymo proceso grandį – meninį dainavimą, solfedį, ritmiką, muzikos klausymąsi, grojimą. Z. Rinkevičiaus (2005) teigimu, kūrybiškumo principas realizuojamas laisvai reiškiantis spontaniškumui, improvizuojant instrumentais, balsu. Ritmine ir melodine improvizacija, ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumą, rėmėsi R. Girdzijauskienė (2003).

*Apibendrinant galima teigti, jog muzikinė improvizacija daro poveikį ugdant kūrybiškumą. Egzistuoja improvizacijos ir kūrybiškumo ugdymo ryšys. Improvizacijoje egzistuoja naujumo elementai. Improvizacija pasitelkiama muzikinės kūrybos stimuliavimui, kūrybinių minčių ir idėjų įprasminimui. Vienos svarbesnių improvizavimo sąlygų – drąsa eksperimentuoti ir išreikšti save, pasitikėjimas savimi, muzikos teorijos žinojimas, speciali grojimo praktika.*

**Skyriaus išvados.** Muzikinė improvizacija – tai muzikos kūrimas ir atlikimas tuo pačiu metu. Improvizacijos kokybei įtakos turi žinios, profesionalumas, kompetencija. Muzikinė improvizacija sujungia visą muzikinį patyrimą. Improvizacijai atlikti būtinas muzikinis profesinis pasirengimas, svarbus geras instrumento valdymas (grojimas, dainavimas), muzikinis raštingumas, komponavimo įgūdžiai, temos plėtotės ir formos pojūtis. Improvizacijoje egzistuoja naujumo ir spontaniškumo elementai. Pripažįstamas improvizacijos ir kūrybiškumo ryšys. Improvizavimo metu vyksta aktyvūs mąstymo procesai: dalyvauja dėmesys, suvokimas, atmintis, vaizduotė. Geras muzikos teorijos išmanymas, akordų ir dermių ryšių supratimas suteikia tvirtų loginių pagrindų improvizacijai. Improvizuotojas turi ne tik įsisavinti improvizacijos logikos procesą, bet ir mokėti tai panaudoti. Improvizuojant reikalinga speciali grojimo praktika. Muzikinių teorinių pagrindų ir aplikatūrinių-reflektorinių įgūdžių įvaldymas sudaro mokymo(si) improvizuoti pagrindą. Improvizacija laikoma pagrindiniu muzikavimo principu džiaz muzikoje.

### 3. ŽVALGOMASIS PEDAGOGŲ IR STUDENTŲ POŽIŪRIO Į MUZIKINĘ IMPROVIZACIJĄ TYRIMAS: METODIKA IR REZULTATAI

#### 3.1. Žvalgomojo tyrimo metodika

Mokslinė edukologinės, muzikologinės, psichologinės literatūros analizė leidžia teigti, jog muzikinis improvizavimas padeda optimizuoti muzikinio ugdymo procesą, yra tinkamas kūrybiškumo ugdymo būdas.

Lietuvos mokslininkų (Lasauskienė, 2007; Barkauskas, 2007b) atlikti tyrimai rodo, kad muzikinė improvizacija, kaip savarankiška veiklos sritis, metodas ar kūrybinės raiškos forma, muzikinio ugdymo praktikoje taikoma gana retai. Siekiant detaliau atskleisti šalies muzikinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūrį į muzikinę improvizaciją, buvo atliktas *žvalgomasis* tyrimas.

**Tyrimo tikslas** – iširti mokytojų ir studentų požiūrį į muzikinę improvizaciją ir jos taikymo galimybes pedagoginėje veikloje.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

- išsiaiškinti muzikinės veiklos sritis, kuriose gali būti naudojama improvizacija;
- nustatyti respondentų improvizavimo įsivertinimo lygį;
- atskleisti respondentų kūrybiškumo komponuojant muziką įsivertinimo lygį.

**Imties sudarymas.** Tyrimo tikslui ir uždaviniams įgyvendinti buvo pasirinktos tikslinės tiriamųjų grupės: *dirbantys muzikos pedagogai* ir *būsimieji muzikos mokytojai*. Tyrime dalyvavo trijų artimiausių pagal disertantės gyvenamą vietą rajonų (Raseinių, Kelmės, Kuršėnų), Šiaulių miesto *meno (muzikos) mokyklos*<sup>39</sup>, *bendrojo lavinimo mokyklos*, atspindinčios bendrą populiaciją. Didžiąją tiriamųjų dalį sudarė *meno (muzikos) mokyklų pedagogai*, kurių veikla reglamentuojama šiuose norminiuose dokumentuose: *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai* (2002), *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (2005) (dabar *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (2012)). Tyrime dalyvavo *bendrojo lavinimo mokyklų muzikos pedagogai*, dirbantys pagal *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas: Meninis ugdymas*

39 Šalyje egzistuoja per 80 meno (muzikos) mokyklų, kuriose dirba apie 2000 mokytojų. Apklausoje dalyvavo penkių meno (muzikos) mokyklų mokytojai, septyniolikos bendrojo lavinimo, gimnazijų muzikos mokytojai.

(2008), *Vidurinio ugdymo bendrąsias programas: Meninis ugdymas* (2003), *2009–2011 metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendruosius ugdymo planus* (2009).

*Muzikos pedagogų* imtį (N = 101) sudarė meno (muzikos) ir bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys mokytojai, kurie vienu ar kitu aspektu muzikinę improvizaciją taiko pedagoginėje veikloje.

*Būsimųjų muzikos mokytojų* imtį (N = 186) sudarė visų šalies aukštųjų universitetinių mokyklų studentai, studijuojantys *muzikos pedagogiką*. Tyrime taip pat dalyvavo Lietuvos muzikos ir teatro akademijos *Atlikimo meno* bakalauro<sup>40</sup> studentai ir magistrantai<sup>41</sup> ir Klaipėdos universiteto *Atlikimo meno Džiazo muzikos* bakalauro<sup>42</sup> studentai. Tyrimas atliktas 2010 m. vasario–kovo mėn.

**Anketinės apklausos organizavimas.** Siekiant konstatuoti improvizacijos poreikį ir būklę pedagoginėje veikloje, taikytas *anketinės apklausos* metodas.

*Muzikos pedagogų apklausa.* Vadovaujantis *tyrimo etika*, buvo gautas kiekvienos institucijos vadovų leidimas atlikti tyrimą. Mokyklų direktoriai, jų pavaduotojai buvo informuoti, jog apklausos duomenys bus naudojami disertaciniam tyrimui. Vadovautasi teisingumo, pagarbos asmeniui, geranoriškumo principais. Anketas mokytojai užpildė laisvu apsisprendimu. Siekiant užtikrinti anonimiškumą, duomenys buvo koduojami.

*Būsimųjų muzikos mokytojų apklausa.* Gavus aukštųjų mokyklų vadovų sutikimą, buvo apklausti penkių aukštųjų universitetinių mokyklų *muzikos pedagogikos* studentai.

---

40 Baigus *Atlikimo meno* bakalauro studijų programą suformuojami profesinei atlikimo veiklai reikalingi įgūdžiai, absolventas turi esminių muzikos teorijos ir muzikos istorijos žinių, išmano pagrindines muzikos stilistines tradicijas, yra susipažinęs su aktualiais *muzikos pedagogikos* metodais.

41 Asmuo, įgijęs *muzikos magistro* kvalifikacinį laipsnį, turi fundamentalias pasirinktos specializacijos muzikos interpretacijos žinias, yra išsamiai išstudijavęs muzikos stilistines tradicijas ir geba sėkmingai jas taikyti atlikime, turi suformavęs individualų kūrybinį braižą ir sukaupęs koncertinės veiklos patirtį. Įgyta profesinė kvalifikacija, kompetencija ir meninė patirtis suteikia teisę dirbti kultūros ir *švietimo įstaigose*, meno kolektyvuose, vykdyti savarankišką kūrybinę meninę profesinę veiklą, įgalina spręsti sudėtingus kūrybinius uždavinius, siekti visuomenei reikšmingų meninių rezultatų (<http://www.lmta.lt>).

42 Įgiję *muzikos bakalauro* kvalifikacinį laipsnį, asmenys gali dirbti solistais, orkestro ar ansamblio atlikėjais, kurti savo kolektyvus ir jiems vadovauti. Papildomai *įgijus mokytojo kvalifikaciją*, galima dirbti mokytoju meno, muzikos ar specializuotose vidurinėse mokyklose bei gimnazijose (<http://www.ku.lt/mf/studijos/studiju-programos/>).

Anketos klausimai suskirstyti į grupes: *demografiniai kintamieji; mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos taikymo galimybes pedagoginėje veikloje; improvizavimo lygis ir kūrybiniai gebėjimai* (žr. 3.1.1 priedą *Anketa muzikos mokytojams*). Pažymėtina, jog ta pati anketa buvo pateikta tiek meno (muzikos) mokyklų, tiek bendrojo lavinimo mokyklų muzikos mokytojams, nes klausimai buvo bendrakultūrinio pobūdžio.

*Studentams (N = 186) skirtą anketą sudarė 29 klausimai, suskirstyti į 5 grupes. Pirmąją klausimų grupę sudarė respondentų požiūris į muzikos improvizaciją, improvizavimo patirties vertinimą bei poreikį improvizuoti. Antroji grupė buvo susijusi su muzikos improvizacijos pritaikomumo pedagoginėje veikloje klausimais. Respondentai išreiškė požiūrį, kokiose muzikinės veiklos srityse galima improvizuoti. Trečioji klausimų grupė buvo siejama su respondentų improvizavimo kompetencijų įsivertinimu. Ketvirtoji klausimų grupė žymėjo improvizacijos teorinių žinių ir įgūdžių įgijimo galimybes muzikinio ugdymo įstaigose. Penktosios grupės klausimais siekta atskleisti studentų požiūrį į muzikos improvizacijos reikšmę ugdant kūrybiškumą, analitinį mąstymą, lavinant muzikinę klausą, skatinant mokymosi motyvaciją* (žr. 3.1.2 priedą *Anketa būsimesiems muzikos mokytojams*).

Anketoje panaudotos *ranginė ir Likerto (Likert's) skalės* (Kardelis, 2007). *Ranginio* duomenų grupavimo būdo esmė ta, kad visi atsakymai eina griežtai didėjančia ar mažėjančia tvarka (*labai žemas; žemas; vidutinis; aukštas; labai aukštas*). Savybės intensyvumas išreikštas skaičiais: 1; 2; 3; 4; 5. Likerto (*Likert's*) skalėje duomenys buvo grupuoti su vidurine (neutralia) kategorija<sup>43</sup> (pvz., *taip; iš dalies; ne arba labai tikslinga; tikslinga; kartais tikslinga; nežinau, neturiu nuomonės; ko gero, netikslinga; netikslinga; visiškai netikslinga*).

Duomenys apdoroti kiekybinės analizės būdu, panaudojant aprašomąją statistiką.

*Ryšio tarp dviejų kintamųjų stiprumas* įvertintas skaičiuojant Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientą.

*Nepriklausomumo hipotezė* tarp dviejų kintamųjų tikrinta *Chi kvadrato* kriterijaus reikšme (Čekanavičius, Murauskas, 2009).

**Tyrimo imtį** sudarė *muzikos mokytojai (N = 101)* iš Kelmės, Kuršėnų, Raseinių rajonų (66), Šiaulių (35) miesto. Dalyvavo meno (muzikos) mokyklų (83,3 %), gimnazijų (11,8 %), bendrojo lavinimo mokyklų (4,9 %) muzikos pedagogai. Apklausoje dalyvavo 22,5 % vyrų, 77,5 % moterų. Pagal

---

43 Respondentų atsakymus transformuojant *trijų* pakopų skale (pvz., *tikslinga; neturiu nuomonės; netikslinga*), duomenys vaizdžiau pateikiami, tačiau dalis informacijos yra prarandama.

amžių buvo apklausti 40–60 metų (57,3 %), 30–40 metų (30,8 %), 25–30 metų (11,9 %) muzikos mokytojai. 11,9 % respondentų turėjo *mokytojo* kvalifikacinę kategoriją, 60,3 % – *vyresniojo mokytojo*, 23,8 % – *mokytojo metodininko*, 4 % – *mokytojo eksperto*. 57,8 % respondentų buvo baigę bakalauro studijas, penktadalis (21 %) – igiję magistro laipsnį, mažiau nei penktadalio (17 %) išsilavinimas – aukštesnysis. 4,2 % tyrime dalyvavusių muzikos pedagogų tęsė studijas universitete.

Tyrime dalyvavo penkių šalies aukštųjų mokyklų, rengiančių muzikos pedagogus, *studentai* ( $N = 186$ ), kurie studijavo Lietuvos edukologijos universitete (55), Vytauto Didžiojo universitete (21), Klaipėdos universitete (24), Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje (21), Šiaulių universitete (65). 100 apklausos dalyvių buvo baigę konservatorijas, 78 – meno (muzikos) mokyklas, 8 – ankstesnio muzikinio išsilavinimo nenurodė. Iki studijų universitete respondentai mokėsi fortepijono (45), chorinio dirigavimo (28), pučiamųjų (9), dainavimo (9) ir kitų specialybių meno (muzikos) mokyklose ar konservatorijose.

## 3.2. Apklausos rezultatai

### 3.2.1. Muzikos mokytojų požiūris į muzikinę improvizaciją

Analizuojant mokytojų požiūrį į muzikinės improvizacijos taikymą pedagoginėje veikloje išsilavinimo, amžiaus atžvilgiu, statistiškai reikšmingų skirtumų neužfiksuota ( $p > 0,05$ ). Statistiniam reikšmingumui tarp kintamųjų nustatyti taikytas *Chi kvadrato* kriterijus.

*Rėmimasis džiazio improvizacijos priemonėmis* pedagoginėje veikloje lyties ir kvalifikacinės kategorijos atžvilgiu statistiškai reikšmingai skiriasi. Pažymėtina, jog džiazio priemonėmis improvizuodami labiau remiasi mokytojai vyrai ( $p < 0,001$ ). Mokytojai ir mokytojai metodininkai improvizaciją naudoja pedagoginėje veikloje dažniau nei vyresnieji mokytojai ( $p < 0,034$ ). Mokytojų metodininkų dažniau naudojamos ir džiazio improvizacijos priemonės ( $p < 0,003$ ) (žr. 3.2.1.1 lentelę).



**Chi kvadrato kriterijaus rezultatai (N = 101)**

Rėmimasis džiazo improvizacijos priemonėmis	Chi kvadrato reikšmė	Laisvės laipsniai	Statistinio reikšmingumo lygmuo $p$
Lytis	15,762 <sup>a</sup>	2	$p < 0,001$
Kvalifikacinė kategorija	19,764	3	$p < 0,003$

Skirtumai gali būti susiję su pastangomis, siekiant geresnių ugdytinių rezultatų, ugdymo įvairovės paieškomis, mokinių motyvacijos skatinimu. Vyresniesiems mokytojams keliami žemesni kvalifikaciniai reikalavimai, jiems nėra privaloma kasmetinė atsiskaitomybė. Tuo tarpu mokytojai metodininkai kasmet turi pateikti ugdytinių pasiekimų konkursuose, koncertinės, metodinės veiklos ataskaitą. Mokytojo kategoriją turintys pedagogai, siekdami aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, privalo taip pat įvykdyti atitinkamus reikalavimus. Siekiant padaryti pamokas patrauklesnes, norint pasiekti geresnės muzikinio ugdymo kokybės, muzikinė improvizacija gali būti pasiūlyta kaip priemonė minėtiems tikslams realizuoti.

Mokytojai vyrai improvizaciją taiko pedagoginėje veikloje dažniau nei moterys ( $p < 0,001$ ), dažniau remiasi ir džiazo improvizacijos priemonėmis ( $p < 0,034$ ). Manoma, jog dauguma muziko (muzikanto) profesiją turinčių vyrų neapsiriboja darbu mokykloje. Be pamokinės veiklos, jie dažnai groja įvairiuose ansambliuose, orkestruose, patys yra koncertuojančių kolektyvų vadovai, kur reikia improvizavimo, grojimo iš klausos gebėjimų.

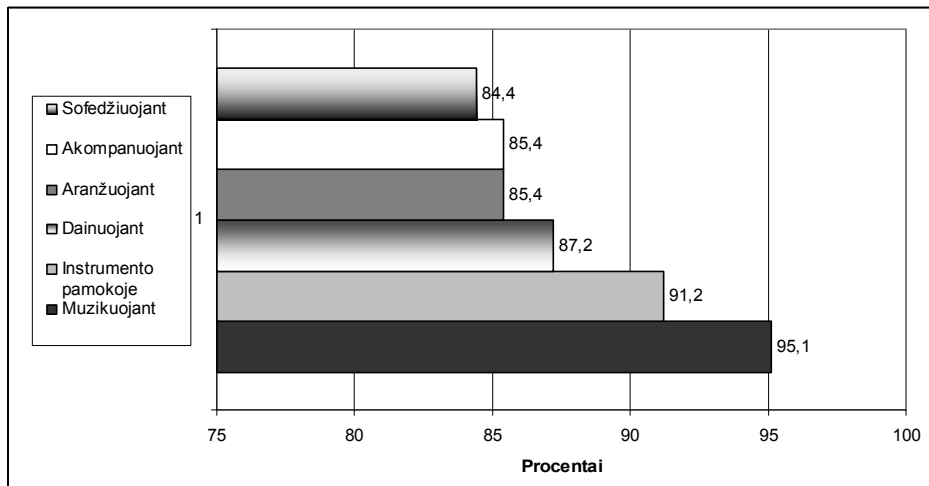
Tyrimu siekta išsiaiškinti, ar muzikinė improvizacija yra taikoma pedagoginėje veikloje apskritai. Nustatyta, jog improvizavimą, mokant vaikus muzikos, renkasi šiek tiek daugiau kaip penktadalis (21,6 %) respondentų. Tai reiškia, jog tik kas penktas respondentas pamokoje improvizuoja. Tai gali būti susiję su improvizavimo žinių, įgūdžių trūkumu, kurį akcentavo 57 % mokytojų.

Nustatyta, jog daugiau kaip pusė (58,5 %) mokytojų savo darbe improvizacija remiasi kartais, mažiau kaip penktadalis (19,6 %) – pedagoginėje veikloje apskritai neimprovizuoja.

Tik 6 % apklausoje dalyvavusių respondentų pažymėjo turintys pakankamai improvizavimo teorinių žinių, 37 % – jų turi iš dalies. Muzikinio ugdymo įstaigose (meno (muzikos) mokyklose, konservatorijose) nebuvo suteikti improvizacijos pagrindai trečdaliui apklaustųjų (33,3 %). Kiti apklausos da-

lyviai improvizacijos teorinių pagrindų igijo konservatorijose (14,7 %), aukštesiose mokyklose (7,8 %), savarankiškai (44,2 %).

Mokytojų nuomone, muzikinę improvizaciją tikslinga taikyti muzikuojant, instrumento pamokoje, mokant dainavimo, aranžuojant, akompanuojant, solfedžiuojant (žr. 3.2.1.1 pav.).



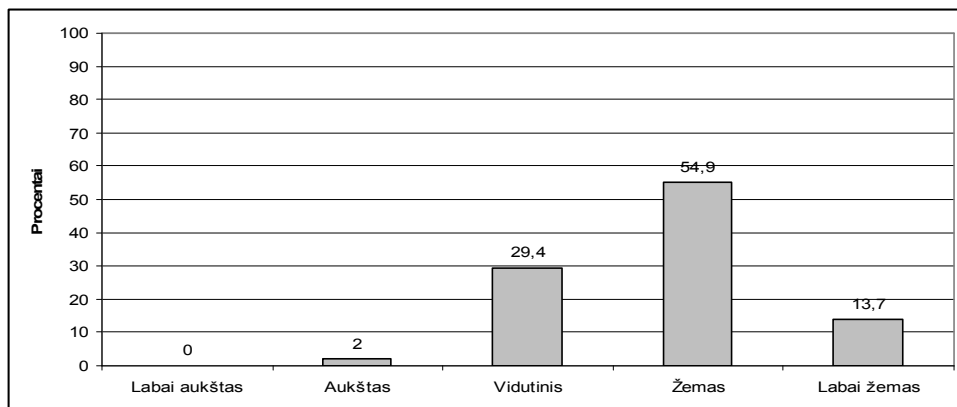
3.2.1.1 pav. Muzikos mokytojų požiūris į improvizacijos taikymą muzikinės veiklos srityse (N = 101)

Pirmaujančias pozicijas sudarytame reitinge užima improvizacijos taikymas *muzikavime*. Didžiausia dalis respondentų išreiškė bendrą pritarimą nurodydami, jog muzikinę improvizaciją tikslinga naudoti atliekant muziką instrumentu ar balsu, iš natų arba iš klausos. Mokyklinį repertuarą sudaro įvairūs muzikos šaltiniai: folkloras, klasikinė, populiarioji, *country* stiliaus muzika, džiazas ir kt. Atliekant bet kurio stiliaus kūrinį, svarbu suvokti jo harmoniją, metrą, išskirti boso partiją, melodiją. Toliau šie parametrai gali būti vystomi *muzikavimo* (ansamblinio, solo) metu, pasitelkiant atitinkamus improvizavimo būdus. Muzikos mokytojai pritaria improvizacijos taikymui *instrumento pamokoje*. Improvizavimas dermių ir gamų pagrindu padeda tobulinti individualią improvizavimo techniką, įgyta melodinė ir ritminė bazė, būdinga džiazui, plečia mokinių muzikinį akiratį. Improvizacijos naudą *dainuojant* pabrėžė daugiau kaip trys ketvirtadaliai respondentų. Improvizuojant vystomas dainininkų intonacijos tikslumas, dermės, harmonijos pojūtis, ritmiškumas. Vienodai aukštai mokytojai vertina improvizacijos taikymo galimybes tiek *akompanuojant*, *aranžuojant* kūrinius, tiek jos panaudojimo galimybes *solfedžio pamokoje*. Jei nėra originalaus akompanavimo, *akompanavimo*

metu gali būti remiamasi ir klasikinei muzikai nebūdinga ritmika, melodika, forma ir faktūra. *Aranžuojant* kūrinį, gali būti pritaikoma džiazos muzikos kalba. Improvizaciją taikant *solfedžio* pamokoje, ugdoma mokinių muzikinė (intonacinė, harmoninė, vidinė, tembrinė, derminė, melodinė, ritminė) klausia.

Muzikos mokytojai įsivertino savo improvizavimo lygį. Lygiai sąlyginai buvo suskirstyti pagal SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) taksonomiją (Bigss, Coliss, 1982) (žr. 3.2.1.1 priedą *Improvizavimo įsivertinimo lygiai*).

Procentinis pasiskirstymas pagal lygius parodė, jog daugiau nei pusė (68,6 %) mokytojų savo improvizaciją vertina *žemu* ir *labai žemu lygiu* (žr. 3.2.1.2 pav.). Tyrimo rezultatai rodo, jog gana daug mokytojų pamokose visiškai neimprovizuoja ir improvizuoti neskatina savo mokinių. Tai atskleidė ir pedagogų nepasitikėjimą savo, kaip improvizatorių, jėgomis.



**3.2.1.2 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal improvizavimo lygio įsivertinimą (N = 101)

Panašiai mokytojai vertina savo improvizacijos teorines žinias (*labai aukštas* – 0 %; *aukštas* – 2 %, *vidutinis* – 30,4 %; *žemas* – 35,2 %; *labai žemas* – 32,4 %) bei kompozicijos teorines žinias (*labai aukštas* – 0 %; *aukštas* – 2,9 %, *vidutinis* – 30,4 %; *žemas* – 35,3 %; *labai žemas* – 31,4 %), kurios reikalingos improvizuojant, komponuojant muziką. Daugiau kaip pusė respondentų nėra susipažinę su džiazos improvizacijos pagrindais, todėl improvizuodami džiazos improvizacijos priemonių nenaudoja arba naudoja tik iš dalies. Daugiau kaip trims ketvirtadaliams (81,4%) respondentų reikalinga improvizavimo metodika.

Spirmeno (*Spearman's*) tiesinės koreliacijos<sup>44</sup> koeficientas atskleidė statistiškai reikšmingą ryšį (\*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$ ) tarp respondentų improvizavimo gebėjimų ir jų teorinio pasirengimo (žr. 3.2.1.2 lentelę). Nustatyta, kad džiaz improvizacijos taikymo dažnumas mokymo procese priklauso nuo mokytojų pasiruošimo improvizuoti lygio. Improvizacija pedagoginėje veikloje remiasi tie mokytojai, kurie turi improvizavimo gebėjimų ( $r = 0,38$ ), yra susipažinę su džiaz improvizacijos pagrindais ( $r = 0,45$ ). Turintys daugiau improvizacinių gebėjimų ( $r = 0,38$ ), aukščiau vertina savo kūrybinius gebėjimus ( $r = 0,29$ ) (kai  $p < 0,01$ ).

3.2.1.2 lentelė

**Statistiniai požymių ryšiai: Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientas (N = 101)**

		Improvizacijos panaudojimas pedagoginėje veikloje	Improvizavimo gebėjimų vertinimas	Susipažinimas su džiaz improvizacijos pagrindais	Rėmimasis džiaz improvizacijos priemonėmis	Improvizavimo lygio vertinimas	Kūrybinių gebėjimų vertinimas
1	Improvizacijos panaudojimas pedagoginėje veikloje	1	0,38**	0,48**	0,45**	0,36**	0,1*
2	Improvizavimo gebėjimų vertinimas		1	0,23**	0,37**	0,44**	0,29**
4	Susipažinimas su džiaz improvizacijos pagrindais			1	0,67**	0,4**	0,04
5	Rėmimasis džiaz improvizacijos priemonėmis				1	0,52**	0,21*

44 Koreliacija nusako dviejų ir daugiau duomenų grupių ryšį. Ryšio tarp dviejų ir daugiau kintamųjų stiprumo dydžio skaitinė išraiška išreiškiama koreliacijos koeficientu  $r$ . Jo dydis svyruoja nuo 0 (neprasminga koreliacija) iki 1 (prasminga koreliacija). Nuo 0 iki 0,2 tarp požymių nėra ryšio; nuo 0,2 iki 0,4 – ryšys tarp požymių yra silpnas; nuo 0,4 iki 0,6 – ryšys esminis; nuo 0,6 iki 0,8 ryšys – stiprus (Bitinas, 2006).

Spirmeno (*Spearman's Correlation*) koreliacijos koeficientas skaičiuojamas, kai kintamųjų duomenys ranginiai arba kai nėra tenkinama normalumo prielaida (Pukėnas, 2005).

\*\*Spirmeno (*Spearman's*) tiesinės koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai skiriasi nuo 0, esant reikšmingumo lygmeniui ( $p < 0,01$ ).

\*Spirmeno (*Spearman's*) tiesinės koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai skiriasi nuo 0, esant reikšmingumo lygmeniui ( $p < 0,05$ ).

		Improvizacijos panaudojimas pedagoginėje veikloje	Improvizavimo gebėjimų vertinimas	Susipažinimas su džiaz improvizacijos pagrindais	Rėmimasis džiaz improvizacijos priemonėmis	Improvizavimo lygio vertinimas	Kūrybinių gebėjimų vertinimas
6	Improvizavimo lygio vertinimas					1	0,42**
7	Kūrybinių gebėjimų vertinimas						1

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

44,2 % respondentų improvizacijos mokėsi savarankiškai, trečdalis (33,3 %) apklausoje dalyvavusių mokytojų visai nebuvo susipažinę su muzikine improvizacija. Daugiau kaip penktadalis (22,5 %) improvizavimo žinių ir įgūdžių įgijo konservatorijose ir aukštosiose mokyklose. Tai rodo, jog muzikos mokytojų rengimo institucijose nepakankamai buvo suteikta žinių apie improvizavimą. Apklauskos duomenimis, net 81,4 % respondentų reikalinga improvizavimo metodika.

Siekta išsiaiškinti, ar respondentai buvo susipažinę su *džiaz improvizacija*. Beveik dešimtadalis (8,8 %) muzikos mokytojų įgijo džiaz improvizacijos pagrindus studijuodami. Ketvirtadalis (26,5 %) pedagogų į džiaz improvizaciją gilinasi savarankiškai, lankydami kursus ir seminarus. Visai nebuvo susipažinę su džiaz improvizacijos pagrindais 64,7 %, vadinasi, beveik du trečdaliai respondentų improvizuodami nenaudoja džiaz elementų.

Buvo pasidomėta, kaip mokytojai vertina savo muzikinius kūrybinius gebėjimus (žr. 3.2.1.2 priedą *Muzikinių kūrybinių gebėjimų įsivertinimas*). Nustatyta, jog beveik du trečdaliai muzikos pedagogų tai vertina *vidutiniu* lygiu, t. y. geba sukurti melodiją ir pritaikyti pritarimą, groti iš klausos, improvizuoti, sukurti akompanimentą kūriniui, jį atlikti. Daugiau kaip penktadalis respondentų nesidomi kūryba, nekuria muzikos ir savo muzikinius kūrybinius gebėjimus vertina *žemu* ir *labai žemu* lygiu. *Aukštu* lygiu savo muzikinius kūrybinius gebėjimus įsivertino mažiau nei dešimtadalis respondentų. Šie mokytojai kuria muziką, ją atlieka, aranžuoja, improvizuoja, originaliai interpretuoja kūrinius.

*Apibendrinant galima teigti, jog keturi penktadaliai respondentų pripažįsta muzikinės improvizacijos svarbą muzikiniame ugdyme, teigiamai vertina jos naudojimo pedagoginėje veikloje galimybes, tačiau praktiniame darbe ją taiko iš dalies arba visai netaiko. Mokytojų nuomone, improvizaciją tikslinga*

taikyti muzikuojant, aranžuojant, akompanuojant, solfedžiuojant, instrumento pamokoje, mokant dainavimo. Daugiau nei pusė respondentų teigiamai vertina džiaz improvizacijos taikymą profesinėje veikloje.

Pedagogų improvizavimo lygmuo siejamas su turimomis kompozicijos teorinėmis žiniomis, džiaz improvizacijos teorinių pagrindų išmanymo lygiu ir kūrybiniais gebėjimais. Koreliacinės analizės duomenys atskleidė improvizacijos panaudojimo pedagoginėje veikloje ir respondentų teorinio pasirengimo ryšį. Muzikos mokytojai, turintys tvirtų džiaz improvizacijos teorinių žinių ir įgūdžių, improvizaciją taiko pedagoginėje veikloje, aukščiau vertina savo kūrybinius gebėjimus. Daugiau kaip pusė tiriamųjų savo improvizavimą, džiaz improvizacijos teorines žinias ir kompozicijos teorines žinias vertina žemu ir labai žemu lygiu. Vos dešimtadalis apklausoje dalyvavusių mokytojų yra susipažinę su džiaz improvizacijos pagrindais, kuriuos įgijo studijuodami. Ketvirtadalis muzikos mokytojų džiaz improvizacijos teorinių žinių ir įgūdžių įgijo savarankiškai, lankydami kursus, seminarus. Du trečdaliai respondentų visai neturėjo improvizavimo metodikos žinių.

### 3.2.2. Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinę improvizaciją

Buvo pasidomėta, kaip studentai vertina muzikinės improvizacijos praktinio pritaikymo galimybes. Beveik dviejų trečdalių (65,1 %) respondentų teigimu, muzikos improvizaciją tikslinga taikyti pedagoginėje veikloje, trečdalis (29,3 %) nurodė, jog – iš dalies tikslinga. Svarbu pažymėti, kad beveik du trečdaliai tiriamųjų akcentavo improvizavimo metodinių žinių trūkumą. Tik 5,6 % studentų manė, kad pedagoginėje veikloje improvizuoti nereikia.

Respondentų požiūriu, muzikos improvizaciją galima taikyti grojant instrumentu, iš klausos, dainuojant, komponuojant muziką (harmonizuojant, aranžuojant), akompanuojant, solfedžiuojant (žr. 3.2.2.1 lentelę).

3.2.2.1 lentelė

#### Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į improvizacijos taikymą muzikinėje veikloje (N = 186) (proc.)

Muzikinės veiklos sritys	Labai tikslinga	Tikslinga	Kartais tikslinga
Grojant instrumentu	52,2	29,6	11,3
Muzikuojant iš klausos	52,2	22,0	16,1
Akompanuojant	31,7	21,5	21,5

Muzikinės veiklos sritys	Labai tikslinga	Tikslinga	Kartais tikslinga
Dainuojant	31,2	24,2	23,7
Aranžuojant	31,2	27,4	26,9
Komponuojant muziką	29,0	24,2	29,0
Transkribuojant muziką	25,3	29,0	23,1
Harmonizuojant	22,6	22,6	28,0
Solfedžiuojant	9,7	14,0	26,9

Analizuojant studentų požiūrį į muzikinės improvizacijos praktinio taikymo galimybes, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp aukštųjų mokyklų nenustatyta. Tai rodo, kad visų universitetų studentai panašiai vertina muzikinės improvizacijos taikymo reikšmę pedagoginėje veikloje. Pastebėta, kad studentai vyrai dažniau pritaiko muzikinę improvizaciją platesniame kontekste. Lyties veiksnys statistiškai reikšmingas, aptariant muzikos improvizacijos elementus muzikos harmonizavimo ( $p < 0,001$ ), komponavimo ( $p < 0,021$ ), transkripcijos ( $p < 0,029$ ) srityse.

Nagrinėjant duomenis, paaiškėjo būsimųjų muzikos mokytojų improvizavimo gebėjimų įsivertinimo lygis. Tyrimas parodė, kad daugiau kaip du trečdaliai (71 %) respondentų savo improvizavimą vertino *neigiamai*, 27,4 % – *vidutiniu*, 1,6 % – *aukštu* lygiu. Tokius rezultatus galėjo lemti respondentų turimi improvizavimo gebėjimai ir įgūdžiai, kuriuos anketoje nurodė studentai (60,3 % – stinga, 30,6 % – pakanka dalinai, 9,1 % – pakanka). Žemo improvizavimo lygio įsivertinimo priežastis galima sieti ir su nepakankamu improvizacijos teorinių pagrindų žinojimu. Paaiškėjo, kad ugdymo įstaigose nebuvo suteikti improvizavimo pagrindai beveik dviem trečdaliams tiriamųjų. Meno (muzikos) mokyklose improvizuoti mokėsi – 6,5 %, konservatorijose – 9,7 %, aukštosiose mokyklose – 4,3 %, savarankiškai – 15,1 % respondentų. Bendrojo lavinimo mokyklose su muzikos improvizacija buvo supažindinti tik 4,7 % apklaustųjų.

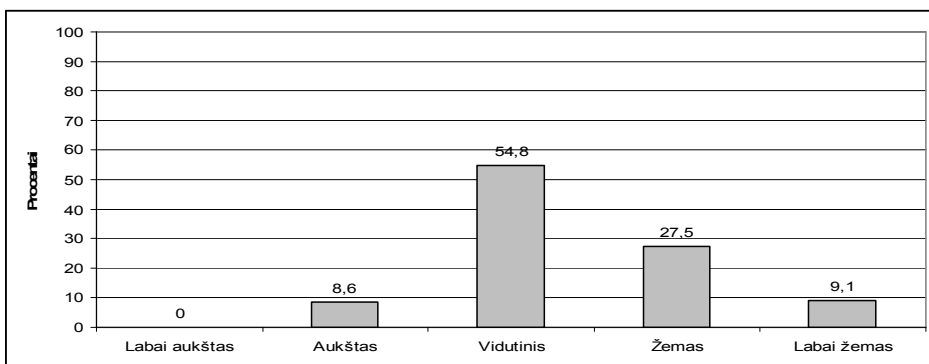
Panašiai studentų buvo vertinamos ir džiazo improvizacijos teorinės žinios (*labai aukštas* – 0 %, *aukštas* – 1,9 %, *vidutinis* – 15,2 %, *žemas* – 35,8 %, *labai žemas* – 47,1 %). Anketinės apklausos duomenimis, daugumai būsimųjų muzikos mokytojų reikalinga improvizavimo metodika (64,5 % – taip; 27,4 % – iš dalies; 8,1 % – ne). Daugiau kaip du trečdaliai apklaustųjų pageidautų išmokti improvizuoti (78,5 % – *taip*; 16,1 % – *iš dalies*; 5,4 % – *ne*).

Ieškota sąsajų tarp improvizavimo ir kūrybiškumo muzikos komponavimo srityje įsivertinimo, improvizavimo teorijos išmanymo ir improvizavi-

mo įsivertinimo, džiazo teorinių pagrindų išmanymo ir kūrybinių gebėjimų įsivertinimo, turimos improvizavimo patirties ir kūrybiškumo įsivertinimo. Paaikškėjo, kad įvairias specialybes baigę studentai skirtingai vertina norą išmokti improvizuoti ( $p < 0,003$ ). Didžiausią dalį išreiškusių norą mokytis improvizacijos sudarė ankstesnėse ugdymo įstaigose fortepijono specialybę baigę studentai. Tikėtina, kad tai dalinai susiję su fortepijono, kaip instrumento, daugiafunkcionalumu, panaudojant jį akompanuojant, improvizuojant, muzikuojant ansamblyje ir kt.

Improvizacija turi daug bendro su muzikos komponavimo procesu (žr. 1.6 poskyrį). Yra daug operacijų, kurios atliekamos improvizavimo metu, todėl toliau buvo pasidomėta, koks respondentų *kompozicijos teorinių žinių lygis*. Anketinės apklausos duomenys parodė, kad muzikos *komponavimo elementų* išmanymą daugiau kaip du trečdaliai tiriamųjų (71 %) įsivertino *žemu* ir *labai žemu* lygiu. Ketvirtadalis (25,8 %) kompozicijos žinios yra *vidutiniškos*, 3,2 % – *aukšto* lygio. Yra tikimybė, kad žemą vertinimą šioje veiklos srityje lemia nepakankamas dėmesys muzikos komponavimo problematikai būsimųjų muzikos mokytojų studijų programose. Dėl to gana įtikinamai atrodo  $p < 0,01$  lygmens statistinis reikšmingumas tarp *kompozicijos teorinių žinių* įsivertinimo ir *kūrybiškumo* įsivertinimo.

Didesnė pusė respondentų savo *kūrybiškumą* komponuojant muziką vertina *vidutiniškai*, daugiau nei trečdalis – *žemu* ir *labai žemu* lygiu (žr. 3.2.2.1 pav.).



**3.2.2.1 pav.** Būsimųjų muzikos mokytojų pasiskirstymas pagal muzikinio *kūrybiškumo* lygio įsivertinimą (N = 186)

Kūrybinių gebėjimų vertinimas *komponuojant* muziką statistiškai reikšmingai skiriasi ( $p < 0,001$ ) tarp meno (muzikos) mokyklas ir konservatorijas baigusių studentų. Konservatorijų absolventai mokydami turėjo galimybę įgyti komponavimo žinių.



Anketinėje apklausoje pateikti teiginiai padėjo išsiaiškinti respondentų požiūrį į muzikinės veiklos sritis, kuriose gali būti panaudojama *džiazo* improvizacija. Daugiau kaip du trečdaliai apklaustųjų pripažįsta, jog *džiazo* improvizacijos priemonės aktualu pasitelkti *akompanuojant, grojant instrumentu, dainuojant, aranžuojant, harmonizuojant, transformuojant (transkribuojant)* muziką, daugiau kaip pusės manymu – *solfedžiuojant*.

Tyrimo rezultatų duomenimis, didžioji dauguma studentų pripažįsta muzikos improvizacijos ugdomąją reikšmę (žr. 3.2.2.2 lentelę).

3.2.2.2 lentelė

**Studentų nuomonė apie muzikinės improvizacijos taikymo edukacines galimybes (N = 186)**

Muzikos improvizacija gali padėti:	Taip	Iš dalies	Ne	<i>Chi kvadrato</i> reikšmė	Laisvės laipsniai	Statistinio reikšmingumo lygmuo <i>p</i>
ugdėti kūrybiškumą	82,8 %	15,6 %	1,6 %	35,265	8	0,001
lavinti muzikinę klausą	73,1 %	24,2 %	2,7 %	7,692	8	0,464
ugdėti analitinį mąstymą	55,4 %	38,2 %	6,4 %	5,554	8	0,697
skatinti mokymosi motyvaciją	49,5 %	43,5 %	7,0 %	9,111	8	0,333

Studentų atsakymuose statistiniu požiūriu nuomonės labiausiai išsiskyrė vertinant muzikos improvizacijos svarbą *kūrybiškumo* ugdymui. Skirtumai statistiškai reikšmingi ( $p < 0,001$ ) ir sietini su nevienodu muzikos improvizacijai skiriamų valandų skaičiumi kiekvienoje aukštojoje mokykloje, studentų anksčiau įgyta improvizavimo patirtimi, baigta specialybe.

Statistiškai reikšmingų skirtumų, vertinant muzikos improvizacijos naudingumą *muzikinės klausos, analitinio mąstymo* lavinimui, *mokymosi motyvacijos* skatinimui, neužfiksuota. Tai rodo, jog visų tyrime dalyvavusių Lietuvos aukštųjų mokyklų muzikos pedagogikos studentai vienodai pripažįsta muzikos improvizacijos ugdomąją reikšmę.

Studentai, turintys pakankamai improvizacijos žinių, improvizavimo įgūdžių ( $r = 0,54$ ), teigiamai vertina savo improvizavimo gebėjimus. Pageidaujantiems išmokti improvizuoti studentams stinga improvizavimo metodikos žinių ( $r = 0,65$ ). Studentai, kurie žino ( $r = 0,52$ ) arba yra susipažinę ( $r = 0,32$ ) su *džiazo* improvizacijos pagrindais ir turi kompozicijos teorinių

žinių ( $r = 0,38$ ), aukštai vertina savo improvizavimo gebėjimus. Respondentų kūrybinių gebėjimų teigiamas įsivertinimas siejamas su džiazu improvizavimo pagrindų, muzikos komponavimo teorijos žinojimu, improvizaciniais gebėjimais.

*Remiantis anketinės apklausos duomenimis, beveik du trečdaliai studentų palankiai vertina muzikinės improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje galimybes. Koreliacinės analizės duomenys atskleidė statistiškai reikšmingą respondentų teorinio pasirengimo ir improvizavimo lygio ryšį. Studentai, turintys pakankamai improvizacijos teorinių žinių, improvizavimo įgūdžių, teigiamai vertina savo improvizacinius, kūrybinius gebėjimus. Studentams, neigiamai vertinantiems savo improvizavimą, stinga improvizacijos žinių ir įgūdžių, džiazu improvizacijos pagrindų išmanymo. Tai rodo, jog studijų turinyje nepakankamai suaktualinama muzikinės improvizacijos reikšmė.*

### **Skyriaus išvados**

- Atlikus tyrimą, išsiaiškinta, jog muzikinės improvizacijos elementus galima naudoti akompanuojant, aranžuojant, harmonizuojant, komponuojant, transkribuojant muziką, grojant, mokant(is) dainavimo, solfedžiuojant.
- Didžioji dauguma apklausoje dalyvavusių mokytojų (88,1 %) ir studentų (94,7 %) išreiškė bendrą pritarimą improvizacijos svarbai muzikiniame ugdyme, teigiamai įvertino jos taikymo pedagoginėje veikloje galimybes, kartu nurodydami, jog praktiniame darbe improvizacija taikoma iš dalies arba visai netaikoma. Kaip priežastį nurodo improvizacijos teorinių ir metodinių žinių trūkumą, nepakankamą savo improvizavimo lygį.
- Tyrimas atskleidė, jog daugiau kaip pusė apklaustų muzikos mokytojų savo improvizavimo gebėjimus vertina žemu (54,9 %) ir labai žemu (13,7 %) lygiu. Beveik du trečdaliai muzikos pedagogų savo kūrybiškumą komponuojant muziką vertino vidutiniu lygiu, daugiau kaip penktadalis – žemu ir labai žemu lygiu.
- Daugiau kaip keturi penktadaliai (82,2 %) tyrime dalyvavusių šalies aukštųjų mokyklų muzikos pedagogikos studentų pripažįsta improvizavimo reikšmę ugdant kūrybiškumą, beveik trys ketvirtadaliai (73,1 %) – lavinant muzikinę klausą, daugiau kaip pusė (55,4 %) – ugdant analitinę mąstymą, pusė (49,5 %) – skatinant motyvaciją.
- Didesnė dauguma studentų kūrybiškumą komponuojant muziką įsivertino vidutiniu lygiu, daugiau nei trečdalis – žemu ir labai žemu lygiu.

# 4. NATŪRALUS STUDENTŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMO NAUDOJANT IMPROVIZAVIMO ELEMENTUS EKSPERIMENTAS: METODIKA IR REZULTATAI

## 4.1. Edukacinės idėjos, išbandomos natūraliu eksperimentu, pristatymas

Atlikus *žvalgomąjį* tyrimą, buvo atskleistas muzikos mokytojų (N = 101) ir studentų (N = 186) požiūris į muzikinės improvizacijos, kaip vieno iš kūrybiškumo ugdymo elementų, reikšmę pedagoginėje veikloje, išsiaiškintos improvizavimo praktinio pritaikymo galimybės. Respondentų požiūriu, muzikinė improvizacija gali būti taikoma muzikos pamokose, naudojama akompanuojant, kaip konstruktas – padėti kūrybiškumo ugdymui. Žvalgomojo tyrimo rezultatai atskleidė, jog improvizavimas reikalingas pedagoginėje veikloje. Respondentai palankiai vertina šią muzikinės kūrybinės veiklos sritį, tačiau didžioji dauguma apklausoje dalyvavusių respondentų nežino, kaip improvizuoti, jiems stinga improvizavimo metodikos žinių.

Teorinė literatūros analizė ir žvalgomojo tyrimo rezultatai suponavo prielaidą, jog improvizavimas gali būti taikomas kaip kūrybiškumo ugdymo veiksnys, todėl buvo imtasi *idėjos* – muzikinę improvizaciją pasitelkti būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumui ugdyti. Sumanytai edukacinei idėjai atskleisti buvo atliktas eksperimentas, kuris turėjo padėti išsiaiškinti muzikinės improvizacijos teikiamas kūrybiškumo ugdymo galimybes.

Suponuotos prielaidos leidžia kelti *hipotezę*, jog atlikus pedagoginę „intervenciją“ (įdiegus specialią metodiką<sup>45</sup>), studentai bus paskatinti aktyviau, dažniau improvizuoti ir bus kūrybiškesni profesinėje veikloje.

Improvizavimo gebėjimas reikalingas kiekvienam kūrybiškai dirbančiam muzikos mokytojui. Ilgametė pedagoginė patirtis leidžia teigti, jog gebėjimas improvizuoti atveria mokytojui platų raiškos galimybių spektrą: yra naudingas tiesioginiame darbe, kur būtini specifiniai instrumento valdymo gebėjimai, susiję su spontaniškumu – gebėjimu laisvai, patogiai jaustis prie instrumento, spontaniškai instrumentu iliustruoti tam tikrus muzikinius pavyzdžius ar padedant improvizaciniams gebėjimams spręsti netikėtas pedagogines situacijas. Pažymėtina, jog muzikos mokytojas improvizacijos elementus gali pa-

---

45 Eksperimentinio ugdymo metodika skirta būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymui, taikant muzikinę improvizaciją (žr. 4.3 poskyrį).

naudoti *komponuodamas, aranžuodamas*<sup>46</sup> kūriniai, kur pasitelkus į pagalbą improvizaciją laisviau realizuojamos kūrybinės muzikinės idėjos ir mintys. Originaliai aranžuoti kūriniai suskamba naujai ir netikėtai.

Sumanytai *edukacinei idėjai* – taikant muzikinę improvizaciją ugdyti būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumą – realizuoti pasirinktas *eksperimentas*, kuris buvo vykdomas natūraliomis sąlygomis, ir tai atitiko G. Merkio (1999), C. M. Charles (1999), T. Charlton (2004), B. Bitino (2006) apibrėžtus reikalavimus eksperimentui. *Natūralaus* eksperimento metu tyrimo objektas nėra išskiriamas iš natūralios aplinkos, o eksperimentinė situacija nesiskiria nuo įprastų gyvenimo ar mokymosi sąlygų (Kardelis, 2007).

Siekiant įvertinti muzikinės improvizacijos integravimo į muzikos pedagogikos studijas efektyvumą, apsiribota viena eksperimento situacijos kontroliuojama grupe. Nors tyrimas turėjo visus *ugdomojo eksperimento* bruožus, tačiau ne visos tikro eksperimento sąlygos buvo įvykdytos. Nebuvo įmanoma atsitiktinai parinkti ekvivalentiškų *eksperimentinės* ir *kontrolinės* grupių, kurios įgalintų tyrimo rezultatus palyginti dviejose atsitiktiniu būdu parinktose homogeniškosiose dalyvių grupėse. Todėl pagal bendresnę klasifikaciją tyrimas labiau atitiko *kvazieksperimento* modelį (Charles, 1999).

Pažymėtina, jog eksperimentas turėjo ir *veiklos tyrimo* elementų, nes jo eigoje veikla (laikas, skirtas atskiriems eksperimento etapams įgyvendinti, interpretavimo paieškoms, aranžuotėms rašyti, improvizuoti, akompanuoti, repetacijų trukmė, atlikimo sudėtis (balsų ir instrumentų santykis), repertuaras ir kt.) kito priklausomai nuo situacijos ir buvo koreguojama (McNiff, 2001; McIntyre, 2007; Kemmis, Taggart, 1992; McIntosh, 2010). Kaip pabrėžia K. Kardelis (2007), veiklos tyrimo savitumas tas, kad negalima iš anksto suplanuoti tyrimo eigos, o, bandant išspręsti problemą, tyrimas vyksta „bandymų ir klaidų“ principu. Pažymėtina, jog ir *pedagoginė eksperimento idėja* egzistavo hipotezės statuse, todėl improvizavimo metodika buvo koreguojama dirbant. Eksperimento programos nebuvo galima skirti kitiems universitetams dėl juose esančių skirtingų mokymo sąlygų, programų.

Eksperimento *tikslas* – atskleisti muzikinės improvizacijos poveikį būsimųjų muzikos pedagogų kūrybiškumui.

Eksperimentinis tyrimas vyko paskaitų metu. Jame dalyvavo dvi grupės: bakalaurų *A grupė* (II k. bakalauro studentai ( $N = 18$ )), magistrantų *B grupė* (I k. magistrantai ( $N = 7$ )). Eksperimentinis tyrimas buvo grindžiamas sava-noriškumo principu. Abiem grupėms buvo taikyti tie patys ugdymo proceso struktūriniai pakeitimai. *A grupės* eksperimentinis tyrimas vyko du semestrus

<sup>46</sup> Komponavimas, aranžavimas išsamiau aprašytas 1.6 poskyryje.

(2010 m. rugsėjis–2011 m. birželis). Šios imties parametrai matuoti tyrimo *pradžioje, viduryje, pabaigoje*. Toks pat eksperimentas, adaptuotas pagal respondentų lygį, buvo atliekamas ir su magistrantūros studentais (*B grupė*). Kadangi magistrantūros studijos yra trumpesnės, antros pakopos studentai buvo intensyviau mokomi, ir visas paskaitų blokas sujungtas į vieną semestrą (2012 m. vasaris–birželis). *B grupės* parametrai matuoti tyrimo (semestro) *pradžioje ir pabaigoje*. Išanalizavus diagnostinių pjūvių rezultatus, buvo siekiama išryškinti studentų muzikinio kūrybiškumo pokyčius, kurie įvyko dėl edukacinio poveikio.

Eksperimentui vadovavo *disertantė*, kuri vykdė aktyvią pedagoginę „intervenciją“ natūralioje ugdymo aplinkoje, tikrino diegiamos *eksperimento metodikos* (žr. 4.3 poskyrį) efektyvumą, stebėjo, fiksavo ir vertino proceso kaitą.

Eksperimentuojant, pasikeičiant idėjomis, studentams reikėjo parengti kūrybines užduotis bei sceninį pasirodymą, kur buvo pristatyti aranžuoti ir kūrybiškai, meniškai įtaigiai interpretuoti kūriniai. Taikytas *komandinio darbo* metodas. *Komandinio darbo* metu atsiranda konstruktyvaus bendradarbiavimo galimybė, kuri yra svarbi rengiant projektus, sprendžiant iškilusias problemas.

Buvo fiksuojami pokyčiai, kurie atsirado eksperimento metu, vertinama pažanga, kaupiama vaizdo medžiaga ir kt. Nors abiem eksperimentinėms grupėms buvo taikyta ta pati eksperimentinio ugdymo metodika, tyrimo pabaigoje pastebėti akivaizdūs *A* ir *B grupių* rezultatų skirtumai įgytų žinių ir gebėjimų atžvilgiu. Skyrėsi bakalauro bei magistro studentų kūrybinių užduočių sudėtingumo lygis ir atlikimo kokybė. Pažymėtina, jog ir pats eksperimentas įgavo kitokią atspalvį. Ir tai visiškai natūralu, nes antros pakopos studentai demonstravo aukštesnio lygio pažintinius, praktinius ir perkeliamuosius gebėjimus, kaip ir numatoma Dublino aprašuose<sup>47</sup>, t. y. sprendė problemas naujoje situacijoje, pritaikydami žinias platesniame (daugiadiscipliniame) kontekste. Magistrantai, skirtingai nei bakalauro studentai, susipažinę su džiazu improvizacijos teoriniais pagrindais, galėjo juos pritaikyti *čia pat vietoje*, atlikdami

47 **Dublino aprašai** (DA) (2004) yra neformalaus Bendros kokybės iniciatyvos (*Joint quality initiative*) tinklo sukurti bendrieji aprašai, nustatantys absolvento mokymosi pasiekimų lygį jam baigus trumpojo, pirmojo, antrojo ar trečiojo ciklo (pakopos) studijas. DA yra orientuoti į studentą, aprašo, ką studentas privalėtų **gebėti ir žinoti** įgijęs atitinkamo lygio (pakopos) kvalifikaciją, ir yra sukurti remiantis šių tipų mokymosi pasiekimų klasifikacija: *žinios ir supratimas/suvokimas; žinių ir supratimo taikymas; sprendimų priėmimas; bendravimo įgūdžiai; mokymosi įgūdžiai* (Dublin descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group, 2004 [žiūrėta 2010-09-04]. Prieiga per internetą: <http://www.jointquality.org>

sudėtingesnę užduotį – improvizaciją *džiazo standarto tema*. Akivaizdžiai skyrėsi ir magistrantų mokymosi pasiekimai (MP)<sup>48</sup>, įgytos kompetencijos<sup>49</sup>.

Kaip minėta 1.1 skyriuje, kūrybiškumas gali būti tyrinėjamas kaip *gebėjimas, procesas, rezultatas, mąstymas, asmenybės savybė*. Pažymėtina, jog kūrybiškumas muzikoje gali būti išreiškiamas per muzikinę kūrybinę veiklą<sup>50</sup>, kurios metu intensyviai dalyvauja *muzikinis kūrybinis mąstymas* (Webster, 1987). Disertaciniame tyrime išeities tašku pasirinktas požiūris į kūrybiškumą kaip į *muzikinį kūrybinį mąstymą*, kuris pasireiškia muzikinės improvizacijos metu ir yra geriausiai apibūdinamas šiais kriterijais: *originalumas, toninis vaizdingumas (išraiškingumas, raiška)* („*tonal imagery*“), *ritminis vaizdingumas (išraiškingumas, raiška)* („*rhythmic imagery*“), *sintaksė* („*syntax*“).

## 4.2. Tyrimo dizainas

Eksperimentinis tyrimas įgyvendintas *trimis* etapais, taikant skirtingus tyrimo metodus.

### *1 tyrimo etapas. Ugdomojo eksperimento parengimas.*

Atliktas *žvalgomasis* pedagogų ir studentų požiūrio į muzikinę improvizaciją tyrimas (2010 m. vasaris–kovas). Parengta eksperimentinio ugdymo metodika (žr. 4.3 poskyrį, 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*). Muzikinė improvizacija integruota į studijų dalykų<sup>51</sup> turinį (žr. [https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp\\_prisijungimas](https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_prisijungimas)). Taikyti *anketinės apklausos ir teorinės mokslinės, metodinės literatūros analizės* metodai.

*2 tyrimo etapas. Natūralus ugdomasis eksperimentas (2010 m. rugsėjis–2012 m. birželis).*

*Pirminis diagnostinis pjūvis (I pjūvis) (A imtis – 2010 m. rugsėjis, B imtis – 2012 m. vasaris).* Tyrimo metodai: testavimas; idiografinis vertinimas; ekspertų vertinimas; stebėjimas.

---

48 **Mokymosi pasiekimai (MP)/rezultatai** (*learning outcomes*): tai pareiškimas, ką studentas turėtų žinoti, suprasti ir galėtų atlikti baigęs mokytis. MP gali būti aprašomi vienam dalykui, moduliui, periodui, pirmos ar antros pakopos ciklo programai. MP apibrėžia minimalius (trokštamus) reikalavimus, reikalingus kreditui gauti (Dublino aprašai, 2004).

49 **Kompetencijos** – tai studento žinių, supratimo, įgūdžių ir galimybių (pajėgumų) dinaminė kombinacija. Kompetencijos ugdomos studijuojant dalykus ir vertinamos įvairiose stadijose. Tipai: dalykinės, bendrosios (instrumentinės, asmeninės ir sisteminės) (Dublino aprašai, 2004).

50 Pagal P. Webster (1987a), egzistuoja šios *muzikinės kūrybinės veiklos sritys*: *muzikos komponavimas, improvizavimas, atlikimas, vertinimas, analizavimas* (žr. 1.7.1 pav.).

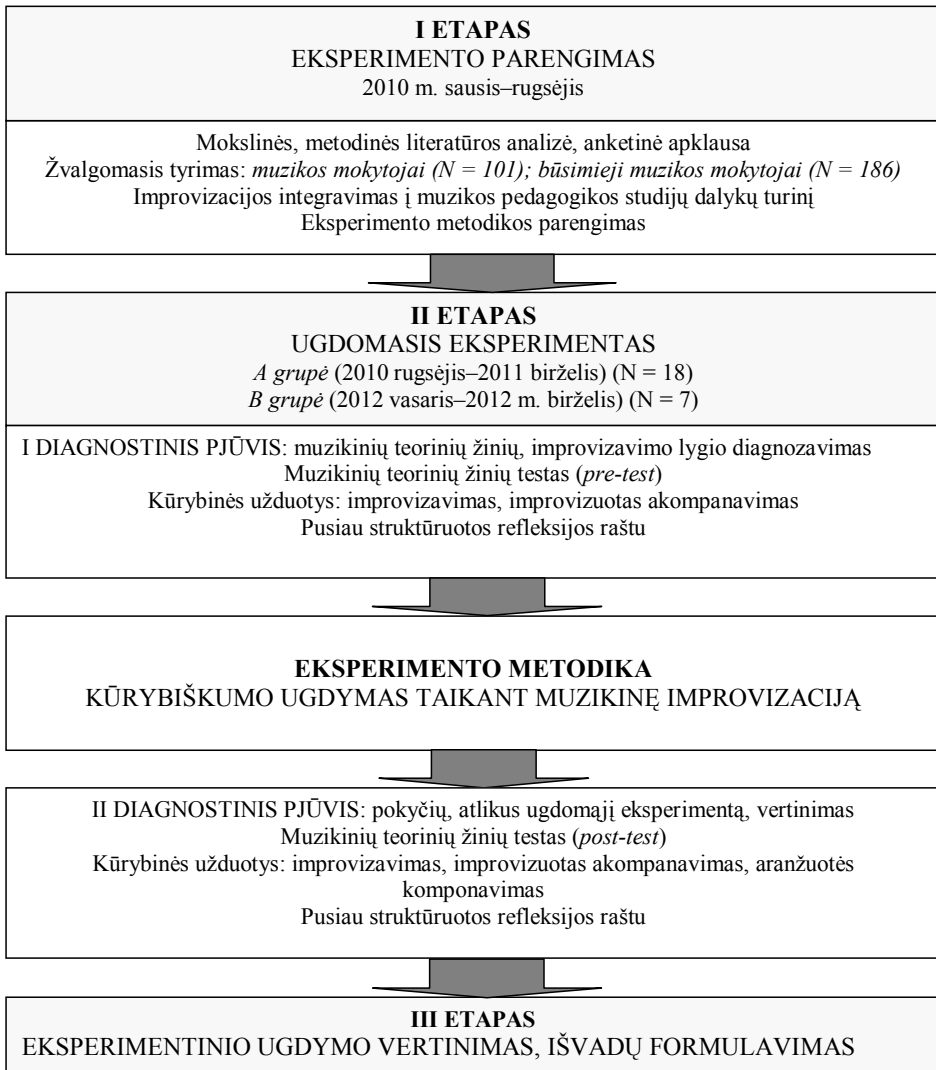
51 Studijų dalykai: *Muzikos kalba 2; Meno kolektyvų studijos 1, 2; Kūrybiškumo ugdymas improvizacine raiška*.

*Eksperimento vykdymas (A grupė (2010 m. rugsėjis–2011 m. birželis); B grupė (2012 m. vasaris–2012 m. birželis)).* Eksperimento metu grupėms buvo taikyta *Eksperimento metodika* (žr. 4.3 poskyrį). Tyrimo metodai: natūralus eksperimentas, idiografinis vertinimas, ekspertų vertinimas, stebėjimas, pusiau struktūruotos refleksijos raštu. Kadangi eksperimentas su bakalauro studentais truko visus metus, *A grupei* buvo atliktas vidurinis matavimas (*II pjūvis*), pasibaigus pirmam semestru.

*Natūralaus ugdomojo eksperimento baigiamasis diagnostinis pjūvis (III pjūvis) (A grupė (2011 m. birželis); B grupė (2012 m. birželis) (II pjūvis)).* Tyrimo metodai: *idiografinis vertinimas; ekspertų vertinimas; stebėjimas; pusiau struktūruotos refleksijos raštu; kokybinė refleksijų turinio analizė.*

**3 tyrimo etapas. Eksperimentinio ugdymo vertinimas, išvadų formulavimas (2012 m. rugsėjis–2013 m. lapkritis).**

Tyrimo metodai: statistinė tyrimo duomenų analizė, taikant Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos, Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientus, *t* kriterijų priklausomoms imtims; kokybinė refleksijų turinio analizė. Disertacinio tyrimo dizaino schema pateikta 4.2.1 pav.

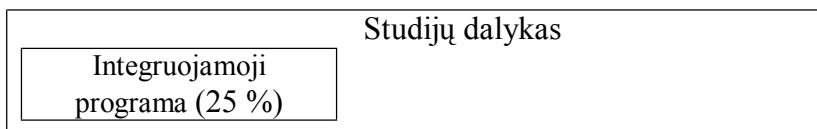


4.2.1 pav. Disertacinio tyrimo dizainas

### 4.3. Eksperimento metodika

Siekiant atskleisti muzikinės improvizacijos reikšmę pedagoginėje veikloje, jos praktinio pritaikymo galimybes ir svarbą ugdant kūrybiškumą, ši veiklos sritis buvo integruota į muzikos pedagogikos bakalauro studijų dalykų *Muzikos kalba 3*, *Meno kolektyvų studijos 1, 2* ir magistrantūros studijų dalyko *Kūrybiškumo ugdymas improvizacine raiška* turinį (žr. [https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp\\_prisijungimas](https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_prisijungimas)), kurie buvo papildyti (žr. 4.3.1 pav.).





**4.3.1 pav.** Improvizacijos integravimo į muzikos pedagogikos studijų dalykų turinį schema

Muzikinę improvizaciją integruojant į studijų dalykų turinį, teoriškai išanalizuota:

- kūrybiškumo ir muzikinės improvizacijos sampratos;
- pedagoginiai ir psichologiniai muzikinės improvizacijos aspektai;
- improvizavimo teorijos, metodikos.

Kūrybiškumo ir muzikos improvizacijos sampratų, improvizavimo teorijų, metodikų analizė suponavo esminius indikatorius, pagal kuriuos buvo sudaryta autorinė eksperimentinio ugdymo metodika.

Eksperimento metu taikyti **ugdymo metodai**:

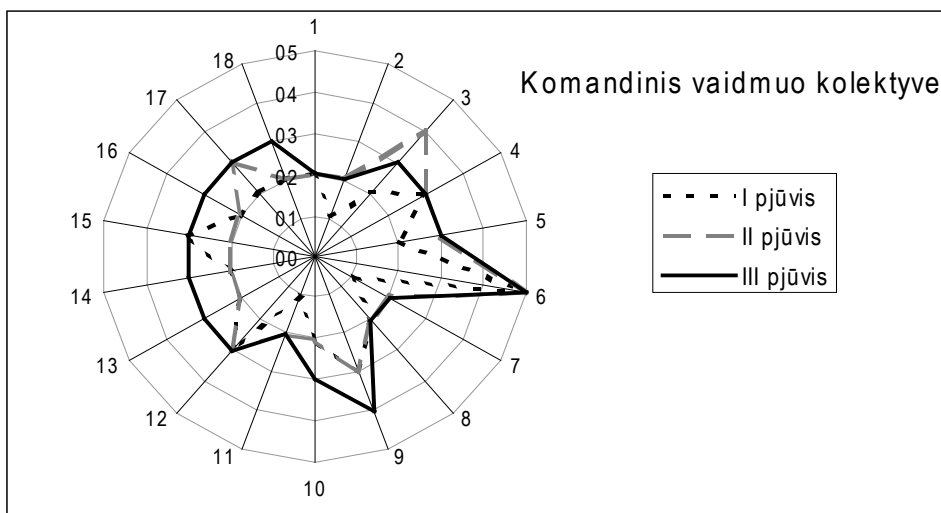
- *projektų*;
- *komandinio darbo*;
- *kūrybinių užduočių*;
- *demonstravimo, iliustravimo*;
- *individualių ir grupinių konsultacijų*;
- *individualaus darbo*;
- *patirties refleksijos*.

Ugdomojo eksperimento situaciją labiausiai atitiko **projektų metodas** (Tamošiūnas, 1999; Kučinskienė, Kučinskas, 2005). Eksperimento laikotarpiu buvo parengti ir realizuoti *muzikiniai edukaciniai projektai*<sup>52</sup> „Žiemos improvizacijos“, „Lietuviški aštuoniasdešimtųjų hitai“ (*A grupė*), „...nuo mokyklinės dainos iki džiazinės improvizacijos...“ (*B grupė*) (žr. 4.3.1 priedą *Muzikiniai edukaciniai projektai*). *Projektų* idėja – kūrybiškai panaudoti pasikaitų metu įgytas improvizavimo teorines, metodikos žinias, improvizavimo įgūdžius muzikinėje veikloje ir kūryboje. Vadovautasi projektų metodo prin-

<sup>52</sup> **Muzikinis edukacinis projektas** apibūdinamas kaip „įžvelgtos muzikinės edukacinės idėjos konkrečių muzikinio ugdymo tobulinimo problemų sprendimas, siūlant naujus būdus ar muzikinės veiklos formas“ (Lasauskienė, 2009, p. 45). Meno projektai (koncertai, rečitaliai, spektakliai, etc.) priskiriami specifiniams projektams. Muzikiniai edukaciniai projektai gali būti rengiami kaip savarankiška muzikos studijų forma, kaip teminiai koncertai, miuziklų pastatymai ir kt.

cipais (orientacija į problemą; pačių studentų vadovavimas, vykdymas; darbo pasiskirstymas; viešas rezultatų pristatymas; veiklos reflektavimas).

Eksperto, kurio metu improvizuojant buvo ugdomas kūrybiškumas, eigoje atsiskleidė **komandinio darbo**, kaip ugdymo metodo, svarba (Vijeikienė, Vijeikis, 2000). *Komandinis darbas* suteikia kiekvienam komandos nariui daugiau augimo perspektyvų, moko atsakomybės, įpareigoja įnešti asmeninį indėlį į bendrą veiklos rezultatą, kurį lemia ir kiekvieno asmens mąstysena, asmeninės savybės, gebėjimai. Kaip ir buvo tikėtasi, studentai, kolektyviai rengdami edukacinius projektus (žr. 4.3.1 priedą *Muzikiniai edukaciniai projektai*), kūrybines užduotis atliko veikdami drauge, maksimaliai išnaudodami savo gebėjimus, prisidedami prie grupės poreikių. Eksperto metu išryškėjo studentų *komandinių vaidmenų kolektyve* pokyčiai, pereinant nuo *pasivaus stebėtojo* link *aktyvaus dalyvio, ieškančio sprendimų, vadovaujančiojo* (žr. 4.3.2 pav.).



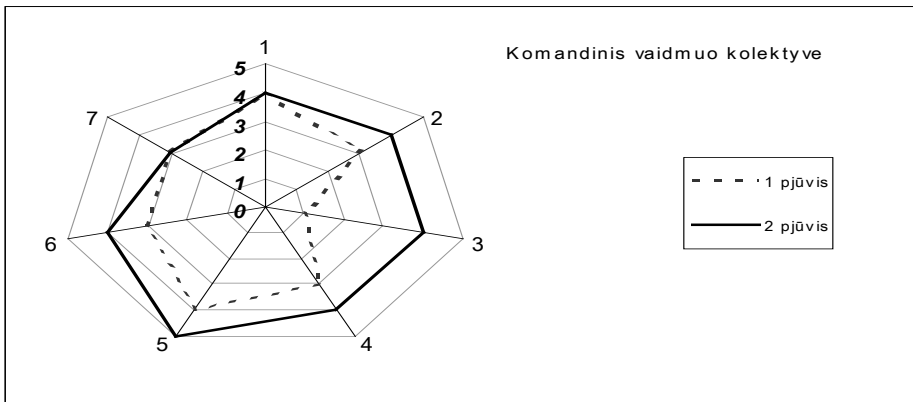
Pastaba\*: 01 – pasyvas stebėtojas; 02 – pasyvas dalyvis; 03 – aktyvus dalyvis, 04 – ieškantis sprendimų, 05 – lyderis; 1, 2, 3, 4, ...18 – tiriamieji

**4.3.2 pav.** A grupės dalyvių komandinių vaidmenų kolektyve *įsivertinimo* pokyčiai (N = 18)

Ekspertinės veiklos metu studentai turėjo galimybę suvokti, koki *komandinį vaidmenį* atliko kolektyve, koki indėlį įnešė į bendrą kūrybos produktą (rezultatą). Vertindami savo pačių *komandinių vaidmenų* kolektyve pokyčius, daugiausia bakalauro studentų (*A grupė*) iš *informacijos gavėjo (stebėtojo)*, *pasivaus dalyvio* lygmens perėjo į aukštesnį *aktyvaus dalyvio*,

*kuriančiojo, ieškančio sprendimų lygmenį.* Tai rodo, jog improvizacinio ugdymo aplinka suteikia galimybę kūrybiškam mokymuisi. Kaip matyti 4.3.2 pav., veiklos pabaigoje vienas studentas (Nr. 3) sau priskyrė viena pakopa žemesnį *komandinį vaidmenį* nei antrojo pėjūvio metu galbūt dėl iniciatyvos, gebėjimų, kurie buvo reikalingi projektų metu, bei pasitikėjimo savo jėgomis stokos. Studentas (Nr. 6) eksperimentinės veiklos metu save vertino kaip *lyderį*, eksperimento metu atliko vadovaujančiojo vaidmenį, siūlė idėjas, pasižymėjo gebėjimų įvairove .

4.3.3 pav. iliustruoja *B grupės* (magistrantų) *komandinių vaidmenų* kolektyve įsivertinimo kaitą, kur akivaizdžiai matoma penkių dalyvių teigiama pokyčių dinamika, pereinant iš žemesnės *aktyvaus dalyvio* į aukštesnes *ieškančio sprendimų, lyderio* pozicijas.



Pastaba \*: 1 – pasyvus stebėtojas; 2 – pasyvus dalyvis; 3 – aktyvus dalyvis, 4 – ieškantis sprendimų, 5 – lyderis; 1, 2, 3, ...7 – tiriamieji

**4.3.3 pav.** *B grupės* dalyvių *komandinių vaidmenų* kolektyve įsivertinimo pokyčiai (N = 7)

Dėl ansamblinio improvizavimo susibūrė studentų muzikinis kolektyvas. Studentai, išmokę improvizuoti, ne tik įgyvendino projektus, bet ir sukūrė ansamblį, kuris scenoje atliko savo pačių aranžuotus ir interpretuotus kūrinius. Eksperimento metu dirbdami komandoje studentai atliko kūrybines užduotis (*kūrybinių užduočių metodus*): reikėjo parengti muzikos kūrinius pasirodymui, juos aranžuojant, interpretuojant, iliustruojant. Šias užduotis atlikti buvo ruošiamasi ne tik paskaitų metu, bet ir individualiai (*individualus darbo metodus*). Veikla, jungianti improvizavimo gebėjimų ugdymą ir jų praktinį pritaikymą, vyko intensyviai bendradarbiaujant su tyrėja, dirbant papildomai. Eksperimentuojant ir diskutuojant buvo priimti sprendimai, kurie įgyvendinti

pagal studentų turimas kompetencijas, taikant *individualių ir grupinių konsultacijų, demonstravimo, iliustravimo* metodus. Vykdoma veikla buvo reflektuojama (*patirties refleksijos metodas*).

Improvizacinės raiškos pozityvų poveikį kūrybiškumui ugdyti parodo pasiektų rezultatų *vertinimas*. *Vertinimas* – tai visapūsės informacijos apie ugdytinius rinkimas, siekiant priimti su mokymusi susijusius sprendimus, turi ugdomąją, apibendrinamąją paskirtis ir yra konkretus ir vienareikšmis pedagogų ar moksleivių veiklos, elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi, darbo normas (Jovaiša, 2007; Arends, 2008; Gage, Berliner, 1994; Jovaiša, 2007; Arends, 2008; Cranton, 1995; Bulajeva, 2007).

Eksperimentinis darbas buvo vertinamas šiais metodais: *tyrėjos vertinimu; idiografiniu vertinimu; įsivertinimu; kolegų vertinimu; ekspertų vertinimu*.

Eksperimento pagrindą sudarė *tyrėjos* kontroliuojama ugdomoji veikla: detalus taikytos ugdymo technologijos, jos realizavimo etapų, išryškėjusių problemų, kitų eksperimentinio ugdymo ypatumų apibūdinimas, analizavimas ir kt.

*Tyrėjos vertinimu* buvo siekiama fiksuoti individualią studentų pažangą, išvėlgti kūrybiškumo raiškos tendencijas veikloje.

Taikant *idiografinio vertinimo* principus, siekta suprasti, atskleisti stipriąsias ir silpnąsias tiriamųjų puses. *Idiografinio vertinimo* metu atsisakoma vertinimo pažymiais, tuo pat metu lyginamas besimokantysis *su pačiu savimi* (pasiekimai nėra lyginami su kitų žmonių pasiekimais) ir taip fiksuojama per tam tikrą laiką padaryta individuali mokymosi pažanga (Bulajeva, 2007).

Studentų *įsivertinimas* ir *kolegų vertinimas* yra efektyvi priemonė, kuri gerai veikia ir leidžia valdyti eksperimentą.

*Įsivertinimas* – paties ugdytinio sprendimai apie daromą pažangą bei pasiekimus (Vertinimas ugdymo procese, 2006). Savęs vertinimas (*įsivertinimas*) yra viena svarbesnių mokymo(si) proceso dalių. Tai ypač svarbus įgūdis, skatinantis imtis atsakomybės už savo paties tobulėjimą, vedantis į bet kokios srities meistriškumą (Petty, 2006). *Įsivertinimas* yra labiau edukacinis instrumentas, ir eksperimento rezultato patvirtinimui jis nėra pagrindinis. Vertinant save, reikalingas tam tikras požiūris į save, gali būti pasirenkami tam tikri vertinimo kriterijai, kurie dažniausiai lyginami su individo aplinkoje esančiais pavyzdžiais. Pagrindiniai savęs vertinimo aspektai – gebėjimas išsikelti darbo tikslus, pačiam sau vadovauti, save kontroliuoti, ugdyti objektyvumą, reikalingą savęs vertinimui. *Įsivertinimas* daro įtaką socialiniam ir asmeniniam žmogaus augimui ir didina profesionalumą, yra ypač svarbus įgūdis,

kuris skatina imtis atsakomybės už savo paties tobulėjimą ir veda į bet kokios srities meistriškumą (Cranton, 1995; Petty, 2006). Padeda ugdytiniui mokytis, suprasti silpnesias ir stiprias puses, yra viena iš vertinimo kaitos prioritetinių krypčių, pereinant nuo vienpusiško ugdytojo vertinimo prie ugdytinio dalyvavimo vertinant savo pasiekimus. Informacija apie ugdytinio pasiekimus renkama įvairiais būdais. Individas, vertindamas save, lygina savo paties galimybes, savybes, vietą tarp kitų žmonių (Psichologijos žodynas, 1993). Todėl savęs vertinimo rezultatai ne visada gali atitikti tikrovę.

**Kolegų vertinimu** (tos pačios grupės studentų vertinimu) tikėtasi nustatyti tai, ką studentai suprato mokydami, kaip tinkamai buvo pritaikytos įgytos žinios. Respondentai, susipažinę su improvizavimo metodika ir išmokę improvizuoti, galėjo įvertinti ne tik savo pačių, bet ir kolegų kūrybos rezultatus, išskeldami sumanymo įgyvendinimo, išraiškos priemonių panaudojimo tinkamumo, atlikimo išbaigtumo aspektus, kūrybiškumo apraiškas ir kt. *Kolegų vertinimas* yra svarbus tuo, jog bendramokslų kritika rimtai priimama, o studentai prisiima tikrintojo vaidmenį.

Siekiant tyrimo rezultatų **validumo**, pasitelktas **ekspertų vertinimo**<sup>53</sup> metodas (žr. 4.5.8 priedą *Informacija apie ekspertus*).

Kaip pažymi B. Bitinas (2006), validumas yra galimų eksperimento iššūkių, sunkumų prevencijos, įveikimo lygis. Aukštas *vidinis validumas* reiškia, kad priklausomo kintamojo pokyčius determinuoja eksperimentuotojo nuožūra kaitomas nepriklausomas kintamasis. *Išorinis validumas* nusako, jog gautais rezultatais galima remtis kitose situacijose, t. y. juos apibendrinti. *Vidinis validumas* reikalauja atsižvelgti į laboratorines sąlygas, *išorinis* – į realią ugdomąją veiklą, rezultatų pritaikomumą ugdymo praktikoje.

**Eksperimento metodika** buvo parengta, remiantis teorine mokslinės, metodinės literatūros šaltinių analize, atrenkant, išgryninant esminius taškus, padedančius realizuoti idėją.

<sup>53</sup> **Ekspertų vertinimas** pasitelkiamas, kai siekiama įvertinti žmonių veiklos sudėtingus rezultatus, ugdymo rezultatus ir kt. *Ekspertai* – tai specialiai parinkta žmonių grupė, kuri gerai išmano nagrinėjamą sritį (Bitinas, 2006). Ugdomojo eksperimento rezultatus vertino **ekspertų komisija**, kurią sudarė penki Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos katedros dėstytojai. Ekspertais pasirinkti kompetentingi žmonės, kurių veikla susijusi su muzikiniu ugdymu, kompozicija, improvizacija, pedagogine veikla bendrojo lavinimo mokykloje.

Ekspertams atstovavo: 1) humanitarinių mokslų habilituotas daktaras, profesorius; 2) docentė, pianistė, mokytoja, koncertmeisterė; 3) lektorė, fortepijono mokytoja, koncertmeisterė; 4) docentė, choro vadovė; 5) lektorius, kompozitorius.

Ekspertai, vertindami studentų kūrybines užduotis, vadovavosi pateiktais *vertinimo kriterijais*. Užduotys buvo vertintos *penkiais lygiais* (žr. 4.5.3 ir 4.5.6 priedus).

Ekspirimentinis ugdymas vykdytas šiais etapais:

- 1) *muzikinės improvizacijos teorinių žinių suteikimas* (Azzara, 2006; Aebersold, 1975; Rimša, 2000);
- 2) *improvizavimas, orientuotas į procesą* (Azzara, 2006; Koutsoupidou, Hargreaves, 2009);
- 3) *improvizavimas, orientuotas į rezultatą* (Šiaučiulis, 1999; Levine, 1995; Mehegan, 2001; Keller, 2002);
- 4) *improvizacijos taikymai* (Burnard, 2000; Gould, Keaton, 2000; Nettl, 1974; Campbell, 1990; Lehmann, Kopiez, 2002; Ramshaw, 2006).

1. **Muzikinės improvizacijos teorinių žinių suteikimas.** Improvizacija, kaip muzikinės kūrybinės veiklos sritis, jungia visas muzikos disciplinas (teoriją, polifoniją, harmoniją, kūrinių analizę ir kt.), įtvirtina ritmiką ir melodiją, formas ir harmonijos ryšius, plečia suvokimą apie muziką (plačiau apie improvizacijos ir kūrybiškumo ryšį, ugdomasias galimybes, psichologinius aspektus rašyta 2 skyriuje). Improvizavimas reikalauja gilių teorinių žinių, gero harmonijos pagrindų išmanymo, gebėjimo taisyklingai sudaryti harmoninius junginius, kadencijas, sekvencijas. Turint kuo daugiau muzikinių teorinių žinių, lengviau sukurti nauja, pasiekti aukštesnės improvizavimo kokybės. Mokymo(si) improvizuoti pradžioje studentams buvo suteikta specifinių improvizacijai reikalingų žinių. Studentai buvo supažindinami su padidintais, sumažintais akordais, septakordais, dermėmis, akordų ir dermių santykiu, kai kuriais džiaz<sup>54</sup> improvizacijos elementais (žr. 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*). Muzikinės teorinės žinios buvo įkomponuotos į studijų dalykų *Muzikos kalba 3*, *Meno kolektyvų studija*, *Taikomieji muzikinės pedagoginės veiklos tyrimai 2*, *Kūrybiškumo ugdymas improvizacine raiška* turinį (žr. [https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp\\_prisijungimas](https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_prisijungimas)). Pažymėtina, jog reikalingas žinias studentai įgijo paskaitos metu. Techninės atlikimo galimybės laikomos taip pat svarbiu improvizavimo aspektu. Kad teorija būtų lengviau įsimenama, pradiniam etape buvo improvizuojama, disponuojant nesudėtingais muzikiniais dariniais, išbandant garsus ir jų derinius *netiksliai struktūruotame kontekste*. Tokį pradinio lygio improvizavimą J. Kratus (1991) apibūdina kaip *tyrinėjimą, bandymą, ieškojimą*. *A grupės* studentų teorijos studijavimas truko vieną semestrą, *B grupės* – pusę semestro.

54 Susipažinus su džiaz improvizacijos teorija (Aebersold, 1975; Levine, 1995; Бриль, 1979; Воронцов, 1998), klasikinei muzikai nebūdinga ritmika, melodika, forma ir faktūra, atsiranda galimybė geriau suvokti bet kurį tekstą (ne tik klasikinės muzikos), siekti kūrybiško muzikinių idėjų ir minčių realizavimo, muzikavimo natūralumo interpretuojant, improvizuojant, komponuojant ir kt.

Šiame etape taikyti *paskaitos, demonstravimo, iliustravimo* metodai.

**2. Improvizavimas, orientuotas į procesą.** Improvizavimas, orientuotas į procesą, naudojamas pradiniam etape (Koutsoupidou, Hargreaves, 2009). Pagal J. Kratus (1999), tai reiškia darnesnių nei *bandymai, tyrinėjimai* modelių kūrimą. Į procesą orientuotas improvizavimas vyko paskaitų metu, lygiagrečiai studijuojant teoriją, ir buvo pasitelktas tam, kad studentai suprastų improvizavimo esmę ir, remdamiesi turima muzikine patirtimi, įgytų improvizavimo instrumentu, *scat*<sup>55</sup> gebėjimų ir įgūdžių. Buvo taikomas nesudėtingas improvizavimas balsu grupėje (tradicinė muzikinė improvizacija (ritminė, melodinė)). Toks improvizavimas suteikia ugdytiniui džiaugsmo, atpalaiduoja nuo įtampos, baimės. Improvizuojant balsu, buvo remtasi C. Azzaros (2006) improvizavimo metodika (žr. 4.3.2 priedą *Improvizavimo metodinės rekomendacijos*). Pradiniam improvizavimo etape taikyti elementai: klausymasis ir spontaniškas bendravimas; dainavimas; judėjimas; harmonijos ir ritmo, muzikinių terminų įsiminimas. Improvizuojama tokiu nuoseklumu: repertuaro pasirinkimas ir įsiminimas; pavyzdžių (šablonų) ir sekų įsiminimas (tonas, ritmas, ekspresija); spontaniškas melodingų frazių improvizavimas; „septynių įgūdžių“ panaudojimas; solo partijų kūrimas; muzikos skaitymas ir kūrimas improvizacijos kontekste (Azzara, 2006). Praktiškai taikant teorinę medžiagą, studentai naujas žinias įsiminė improvizavimo užsiėmimų metu. Toks improvizavimo būdas tinka ir bendrojo lavinimo mokykloje, vaikams improvizuojant balsu ar mokykliniais instrumentais.

Šiame improvizavimo etape buvo taikomi *demonstravimo, iliustravimo kūrybinių užduočių, individualaus darbo* metodai.

**3. Improvizavimas, orientuotas į rezultatą (produktą).** Į rezultatą (produktą) orientuoto improvizavimo metu sąmoningai suvokiami muzikos struktūriniai principai (Kratus, 1991). Remiantis P. Webster (1987a), siekiant sukurti kūrybos produktą (rezultatą), šiam ketinimui realizuoti pasitelkiamas divergentinis-konvergentinis mąstymas, įgyvendinami kūrybos proceso – *pasirengimo, inkubacijos, nušvitimo, tikrinimo* – etapai (žr. 1.7.1 pav. *Konceptualus kūrybinio mąstymo muzikoje modelis*). Dirbant su studentais improvizavimo, orientuoto į rezultatą (produktą) etape, buvo skiriamos kūrybinės užduotys. Pažymėtina, jog mokymo(si) improvizuoti pagrindą sudaro

<sup>55</sup> *Scat* – tai vokalinė improvizacija, kuri reikalauja geros vokalinės technikos, dermių pažinimo. Ši improvizacija yra paremta spontanišku melodijos, ritmo bei skiemenų kūrimu ant harmoninės progresijos pagrindo (Fredrickson, 2003).

improvizacijos teorijos pagrindų, aplikatūrinių-reflektorinių įgūdžių įvaldymas. Susipažinus su improvizavimo pagrindais, įgijus specialių teorinių žinių, praktinių improvizavimo įgūdžių, toliau buvo skatinamas sudėtingesnis improvizavimas, taikoma *modalinė* ir *melodinė* (laisvoji, parafrazinė) improvizacija. Pagal atlikimo priemonės naudota *instrumentinė*, *vokalinė*, pagal sudėtį – *solo*, *ansamblinė* improvizacija. Su bakalauro studentais (*A grupė*) šia linkme buvo dirbama viso antrojo semestro metu, su magistrantais (*B grupė*) – nuo antrojo semestro vidurio.

Taikyti *demonstravimo, iliustravimo, individualių ir grupinių konsultacijų, kūrybinių užduočių, individualaus darbo, komandinio darbo* metodai.

**4. Improvizavimo taikymas ugdant kūrybiškumą kaip kūrybinį mąstymą.** Vienas iš eksperimentinio ugdymo metodikos aspektų yra tas, jog per muzikinę improvizaciją studentai buvo realiai įtraukiami į kūrybinę veiklą. Kalbant apie improvizaciją kaip apie pagalbinę priemonę, medžiagą komponavimui, bet ne kaip savarankišką koncertinį žanrą, reikia pažymėti, jog tarp improvizacijos ir kompozicijos komponavimo nėra aiškiai apibrėžtos ribos, bet egzistuoja palaipsnis perėjimas nuo vieno prie kito (žr. 1.6 poskyrį). Siekiant atskleisti muzikinės improvizacijos *taikomąją* reikšmę, jos vaidmenį ugdant kūrybiškumą kaip kūrybinį mąstymą, studentams buvo pateiktos su improvizacija susijusios *kūrybinės užduotys: improvizuotas dainų akompanimentų grojimas*<sup>56</sup>, *improvizavimas džiazio standarto tema*. Muzikinė improvizacija visomis savo raiškos formomis ir būdais gali būti plačiai pritaikoma pedagoginėje veikloje. Pedagoginėje praktikoje susiduriama su būtinybe *akompanuoti* dainoms, *kurti akompanimentus* ir kt. Tai muzikos mokytojui aktualu tiek dirbant bendrojo lavinimo mokykloje (pritariant vokalinėms pratyboms, organizuojant muzikavimo veikseną, akompanuojant solistams ar įvairios sudėties ansambliams), tiek meno (muzikos) mokykloje (pritariant mokiniam vokalo, instrumento pamokose ir pan.). *Akompanavimui* gali būti naudojama ne tik klasikinė harmonija, ritmika. Laisviau realizuoti muzikines kūrybines idėjas, akompanuojant, aranžuojant, transformuojant (*transkribuojant*) populiarios muzikos kūrinius įvairios sudėties mokykliniams kolektyvams, gali padėti džiazio improvizacijos priemonės: specifinė harmoninė kalba, džiazinė ritmika, melodika, stilistika ir kt. Improvizacija padeda ir *muzikuojant įvai-*

---

56 Vienas iš mokyklinei praktikai labai reikalingų, tačiau nedėstomų muzikinių dalykų yra *improvizuotas dainų akompanimentų grojimas* (Balčytis, 2004, p. 38). Akompanimentas kuriamas ekspromtu, turint melodiją ir nurodytas harmonines funkcijas (žr. 4.6.1.3.1 priedą *Natų pavyzdys improvizuotam akompanavimui pagal harmonines funkcijas*). Akompanuojant pagal harmonines funkcijas, reikalingi improvizaciniai gebėjimai.



*rios sudėties ansambliuose.* Improvizavimas dermių pagrindu padeda tobulinti individualią improvizavimo techniką. Solo epizoduose, pritaikius džiaz priemonės, galima pasiekti didesnės muzikinių fantazijų įvairovės.

Šiame etape taikyti *komandinio darbo, projektų, patirties refleksijos* metodai.

#### 4.4. Eksperimentinio tyrimo imtis ir tiriamieji

Eksperimentinis tyrimas buvo vykdomas su Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos I ir II studijų pakopų studentais. *Muzikos pedagogikos* studijų programa skirta rengti muzikos mokytojus bendrojo lavinimo, muzikos (meno) mokykloms. Baigus šias studijas, suteikiama mokytojo kvalifikacija, kurią įgiję asmenys gali dirbti muzikos mokytojais įvairaus tipo švietimo įstaigose (pradinėse ir pagrindinėse bei meno mokyklose, gimnazijose, kolegijose), muzikinių kolektyvų vadovais švietimo ir kultūros institucijose, atlikti mokslinius tyrimus.

*A grupė* (N = 18) sudarė visi *I pakopos* Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos studijų programos II kurso studentai, kurių specializacija – *popmuzika ir renginių vadyba*. Iš jų 14 merginų, 4 vaikinai (žr. 4.4.1 lentelę).

Tiriamieji buvo įgiję skirtingą muzikinį išsilavinimą, kuris turėjo įtakos eksperimento rezultatams. Pusė tyrimo dalyvių (9 studentai) buvo baigę konservatorijas, pusė (9) – meno (muzikos) mokyklas. Šeši baigė chorinio dirigavimo specialybę, penki – dainavimo, kiti

4.4.1 lentelė

##### Bakalauro studentų (*A grupė*) demografinės charakteristikos (N = 18)

Inicialai ir kodas	Lytis	Baigta konservatorija	Baigta muzikos (meno) mokykla	Įgyta specialybė
A. G. (01)	Mot.	+	+	Dainavimas
A. G. (02)	Mot.	+	+	Dainavimas
B. V. (03)	Vyr.	-	+	Dainavimas
B. R. 04	Mot.	-	+	Trimitas
Č. I. (05)	Mot.	-	+	Saksofonas
D. J. (06)	Vyr.	+	+	Dainavimas ir trimitas
G. I. (07)	Mot.	+	+	Chorvedyba
G. S. (08)	Mot.	-	+	Chorvedyba

Initialiai ir kodas	Lytis	Baigta konservatorija	Baigta muzikos (meno) mokykla	Įgyta specialybė
J. E. (09)	Mot.	+	+	Smuikas
K. R. (10)	Mot.	+	+	Dirigavimas
R. A. (11)	Mot.	-	+	Chorinis dainavimas
S. S. (12)	Mot.	-	+	Chorinis dirigavimas
S. E. (13)	Mot.	-	+	Akordeonas
M. M. (14)	Vyr.	+	+	Birbynė
M. S. (15)	Mot.	-	+	Dainavimas
M. A. (16)	Vyr.	+	+	Mušamieji
N. E. (17)	Mot.	+	+	Chorinis dirigavimas
V. U. (18)	Mot.	+	+	Kanklės

(7) – smuiko, saksofono, birbynės, trimito, kanklių, mušamųjų, akordeono specialybes. Muzikos teorijos mokymuisi, praktinėms užduotims atlikti buvo naudojamas pianinas, tačiau ne visi eksperimento dalyviai turėjo gerų grojimo šiuo instrumentu įgūdžių.

Ekperimentinis tyrimas su *A grupe* vyko 2010 m. rugsėjo–2011 m. birželio mėnesiais. Jo trukmė – du semestrai.

Siekiant verifikuoti eksperimento metodiką, ji buvo taikyta ir dirbant su magistrantais (*II pakopos studentais*). Antroji **B grupė** – visi Šiaulių universiteto Menų fakulteto muzikos pedagogikos I kurso magistrantūros studentai (N = 7). Šeši jų buvo baigę Šiaulių universiteto muzikos pedagogikos bakalauro studijas, viena – LMTA (aktorius meistriskumo specialybę) (žr. 4.4.2. lentelę).

4.4.2 lentelė

#### Magistrantų (*B grupė*) demografinės charakteristikos (N = 7)

Initialiai ir kodas	Lytis	Baigta aukštoji mokykla	Baigta konservatorija	Baigta muzikos (meno) mokykla	Įgyta specialybė
B. I. (01)	Mot.	LMTA	-	+	Dramos teatro aktorius specialybė
D. A (02)	Vyr.	ŠU	+	+	Akordeonas
K. A.(03)	Mot.	ŠU	+	+	Fleita
L. L. (04)	Mot.	ŠU	+	+	Chorinis dirigavimas
L. K. (05)	Mot.	ŠU	-	+	Smuikas

Inicialai ir kodas	Lytis	Baigta aukštoji mokykla	Baigta konservatorija	Baigta muzikos (meno) mokykla	Įgyta specialybė
M. M. (06)	Vyr.	ŠU	-	+	Dainavimas, trimitas
M. J. (07)	Mot.	ŠU	-	+	Fortepijonas

Pažymėtina, jog konservatorijas baigė trys magistrantai, keturi mokėsi meno (muzikos) mokyklose. Tikėtina, jog vieni svarbesnių faktorių, galinčių lemti eksperimento rezultatus, yra įgytas muzikinis išsilavinimas, muzikiniai gabumai, instrumento valdymo gebėjimai, saviruoša. Visi paminėti parametrai, teorinių žinių lygis bei motyvacija skyrėsi. Penki tyrimo dalyviai buvo labai motyvuoti, du neturėjo motyvacijos. Iš dviejų pastarųjų vienas pasižymėjo nepakankamais instrumento valdymo gebėjimais, kitas – menkesnėmis muzikos teorijos žiniomis. Minėtų dviejų magistrantų mažą motyvaciją galėjo lemti ne vien silpni instrumento valdymo gebėjimai, teorinių žinių trūkumas, improvizacijos dalyko sudėtingumas, bet ir laiko, skirto saviruošai, stoka.

Konservatorijas baigusių studentų parengtumas, žinios buvo aukštesnio lygio. Veiklos ir mokymosi motyvacija didesnė meno (muzikos) mokyklas baigusiuju.

Tyrimas su magistrantais (*B grupė*) vyko 2012 m. vasario–birželio mėnesiais. Trukmė – vienas semestras. Iš viso eksperimentiniame tyrime dalyvavo 25 bakalauro II kurso ir magistro I kurso studentai.

#### 4.5. Tiriama požymiai ir tyrimo instrumentai

Ugdomojo eksperimento metu studentams reikėjo atlikti keletą užduočių (žr. 4.5.9 priedą *Tiriama požymiai ir tyrimo instrumentai* ir šio priedo 4.5.9.1 lentelę).

Improvizavimas susijęs su *muzikinių žinių* baze. Jei nėra tvirtų muzikos teorinių pagrindų, pastangos suprasti naują medžiagą gali būti nesėkmingos. Vadinas, svarbu, kad studentas turėtų pakankamai improvizacijai reikalingų *muzikinių teorinių žinių*. Muzikinių žinių kriterijui tirti pasitelktas ***muzikinių žinių testas***, kurį sudarė užduotys: 1) intervalų ir akordų užrašymas iš klausos; 2) D7, jo apvertimų sudarymas nuo garso; 3) kvintakordų sudarymas tonacijose; 4) D7, jų apvertimų sudarymas tonacijose; 5) T6, S6, D6, T64 sudarymas tonacijose. Šeštąja užduotimi buvo pasidomėta, ar respondentai yra susipažinę ir praktiškai naudoja pagrindinius akordus, taikomus džiaz

harmonijoje, kurie nėra įtraukti į programą. Kiekvieną klausimą sudarė keturios–šešios užduotys iš kiekvienos temos (žr. 4.5.1 priedą *Muzikinių žinių testas*). Testas buvo pateiktas abiejų imčių respondentams eksperimentinio tyrimo *pradžioje* ir *jo pabaigoje*.

Disertaciniame tyrime laikomasi požiūrio, jog *divergentinis ir konvergentinis* mąstymas yra kūrybiškumo komponentai. Siekiant įvertinti pokyčius, kuriuos lėmė eksperimentinė veikla, buvo pasirinkti tokie vertinimo kriterijai, kurie geriausiai reprezentavo studentų *individualią pažangą improvizavimo srityje* ir padėjo atskleisti **kūrybiškumo apraiškas** („*manifestation of creativity*“, *Sarath, 2013*) improvizacijose. *Toninis, ritminis vaizdingumas, muzikinė sintaksė* (kaip *konvergentinio* mąstymo srities parametrai) buvo naudojami, siekiant atskleisti improvizavimo pažangą. Parametrai (*melodinė, ritminė, harmoninė, stilistinė raiška, sintaksė, originalumas*) labiausiai atitiko vykdomos eksperimentinės veiklos kontekstą, muzikinio improvizavimo specifiką, studentų improvizavimo lygį ir galimybes, repertuarą ir kt. Akcentuotina tai, jog *pradiniame* lygmenyje improvizavimas yra labiau suvaržytas, algoritmizuotas, todėl studentų improvizacinei pažangai atskleisti, kūrybiškumo apraiškoms jose įvertinti buvo taikomi su *konvergentiniu* mąstymu siejami parametrai. Su patirtimi improvizacijoje atsiranda daugiau kūrybiškumo apraiškų. *Aukštesniame* improvizavimo lygmenyje atsiskleidžia spontaniškumas, laisvumas, kurie pasireiškia muzikinių idėjų unikalumu, savitumu (*originalumas*), generavimu, jų skaičiumi (*sklandumas ir ekstensyvumas*), gebėjimu lanksčiai mąstyti, pasirinkti, keisti įvairius improvizavimo būdus, galimybę galvoti įvairiais būdais (*lankstumas*). Tyrinėjant *kūrybiškumo apraiškas* studentų improvizacijose, buvo taikytas *divergentinio* mąstymo parametras – *muzikinis originalumas*, kuris yra vienas charakteringiausių kūrybinio mąstymo veiksmų. *Originalumas* laikomas ir vienu svarbiausių improvizatoriaus kūrybos bruožų (Berliner, 1994).

Muzikinį kūrybiškumą improvizuojant tyrinėjusių autorių (Priest, 2006; Brophy, 2005; Vaughan, 1973; Azzara, 2006; Johnson-Laird, 1991, 2002; Gordon, 1987) darbuose muzikinio kūrybinio mąstymo parametrai vadinami sinoniminėmis sąvokomis<sup>57</sup>. Pavyzdžiui, *melodinė improvizacija* įvardijama

<sup>57</sup> Improvizacija pagal rūšis skirstoma į *ritminę, melodinę*. Svarbią reikšmę turi *harmonija, stilis*. Į improvizaciją gali būti įkomponuojama daugybė įvairių melodinių, mažorinių ir minorinių tonų, harmoninių sąskambių, boso partijų, skirtingų metrų, ritminių konstrukcijų, stilių ir kt. Spontaniškumas, gebėjimas ką nors sukurti be išankstinio pasirengimo, yra vertinamas kaip vienas pagrindinių improvizacijos ir kūrybiškumo elementų.

kaip *melodiniai interesai, prioritetai, melodinių prioritetų strategija, toninis vaizdingumas; ritminė improvizacija – kaip ritminiai interesai, prioritetai, ritminių prioritetų strategija, ritminis vaizdingumas*. Labai svarbi **harmoninių prioritetų sritis** (Johnson-Laird, 1991, 2002). Gali būti išskiriama ir **stilistinių interesų, prioritetų sritis**.

*Muzikinio kūrybinio mąstymo originalumas* improvizuojant pasireiškia kuriamų idėjų unikalumu. **Sklandumas** (*ekstensyvumas*) improvizacijoje išreiškiamas muzikinių idėjų generavimu, jų skaičiumi. **Lankstumas** apibūdinamas, kai kalbama apie gebėjimą lanksčiai mąstyti, pasirinkti, keisti įvairius improvizavimo būdus, galimybę galvoti įvairiais būdais. Lankstumas savo ruožtu parodo, kad improvizacija gali skatinti kitokį mąstymą (Nettl, Russell, 1998; Pressing, 1998).

Vertinimo kriterijai buvo pasirinkti atsižvelgiant į: 1) į studentų muzikinių gebėjimų, žinių lygį, improvizavimo patirtį; 2) eksperimentui skirtą laiką, per kurį siekta improvizavimo pokyčių. Siekiant įvertinti *kūrybiškumo apraiškas* studentų atliekamose užduotyse, taikytas *divergentinio mąstymo srities* parametras *muzikinis originalumas*. *Improvizavimo pokyčius* (pradedant nuo pirmųjų improvizuojamų garsų iki projektų metu pristatytų improvizacijų) pagal kūrybinio mąstymo parametrus – *toninį vaizdingumą (raišką), ritminį vaizdingumą (raišką), harmoninius, stilistinius prioritetus (raišką) – vertino tyrėja, kolegos (grupės studentai), įsivertino patys studentai* (žr. 4.5.2 priedą *Improvizavimo vertinimas*).

Diagnostinių pjūvių metu *improvizavimo pokyčiai* buvo vertinti, taikant SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome* (esamo mokymosi padarinio struktūra)) taksonomijos hierarchinę struktūrą, apimančią penkis mokymosi rezultatų lygmenis – *ikistruktūrį, vienastruktūrį, daugiastruktūrį, santykinį, išplėstinį abstraktų* (Bigss, Coliss, 1982). *Paviršinis* ir *gilusis* SOLO taksonomijos tarpsniai parodo tam tikros temos mokymosi raidą. *Ikistruktūris, vienastruktūris, daugiastruktūris* tarpsniai yra prastesnės kokybės mokymasis, *santykinis* ir *išplėstinis abstraktus* – aukštesnės kokybės mokymasis. Šios kategorijos gali būti taikomos bet kokiam mokomajam dalykui arba atliekant įvertinimo procedūras, nes jos neturi specifinio turinio. Perėjimas prie sąryšingo lygmens reiškia ne tik daugiau žinoti tam tikra tema arba išmanyti procedūrų seką, bet apima visų žinomų aspektų įtraukimą į sąryšingą visumą.

*Kūrybiškumo apraiškas* improvizacijose vertino *ekspertų komisija*, taikydama bendrą **kūrybiškumo kriterijų**, kurį sudarė šie parametrai: *originalumas, toninė raiška, ritminė raiška, muzikinė sintaksė* (žr. 4.5.3 priedą *Kūrybinio mąstymo improvizuojant vertinimas*).

**Kūrybinė užduotis – fortepijoninė improvizacija.** Turint harmoninį pagrindą (T, S, D), reikėjo atlikti improvizaciją pateikta lietuvių liaudies dainos tema, ją pasirinktinai papildant II, III, VI, VII laipsnių akordais, septakordais, spontaniškai ir įdomiai plėtojant mintį, varijuojant, pakeičiant ritmiškai, pagrojant lėčiau ar greičiau ir kt. Improvizuojant buvo pasiūlyta taikyti L. Rimšos (2000) aprašytus temas, motyvų plėtojimo būdus: *transponavimą, alteravimą, pakartojimą skirtingose takto vietose, jungiant skirtingas priemones* ir pan. Studentų improvizacijose buvo vertinami *harmoniniai, melodiniai, stilistiniai, ritminiai prioritetai (raiška)*, atlikimą klasifikuojant pagal lygius. Užduotį vertino **tyrėja, kolegos, įsivertino studentai** (žr. 4.5.2 *Improvizavimo vertinimas*).

**Kūrybinė užduotis – džiazo standarto<sup>58</sup> improvizacija.** Šiai užduočiai atlikti reikėjo instrumentu arba balsu improvizuoti pasirinktą džiazo standarto temą su instrumentiniu pritarimu<sup>59</sup>. Improvizavimas džiaze traktuojamas kaip „tikslingas mokymasis“ (Mehegan, 2001, p. 245). Improvizuojant džiazo standarto tema, reikia laikytis kūrinio harmonijos, išlaikyti metrinę pulsaciją, jausti stilių. Pirmą kartą atliekant kūrinį buvo demonstruojama tema, antrą kartą – tema varijuojama ir vystoma arba atliekama *solo sekcija (solo section)*. Temos sugražinimas (*head out*) – kompozicijos kulminacija. Studentai improvizuodami galėjo naudotis džiazo standartų harmoninėmis improvizavimo schemomis (žr. 4.5.4 priedą *Harmoninės improvizavimo schemos pavyzdys*).

Muzikinio kūrybinio mąstymo apraiškas – *originalumą, ritminį, toninį vaizdingumą, sintaksę* – atliekant improvizaciją džiazo standarto tema vertino **ekspertų komisija** (žr. 4.5.3 priedą *Kūrybinio mąstymo improvizuojant vertinimas*).

**Kūrybinė užduotis – improvizuotas akompanavimas pagal harmonines funkcijas.** Egzistuoja *improvizavimo ir komponavimo* ryšys, kurių kiekvienas potencialiai veikia vienas kitą (plačiau aprašyta 1.6 poskyryje). Muzikinę improvizaciją su muzikos komponavimu jungia *kūrybiškumo, naujumo* elementai. Tai sritis, kurioje reikalingi improvizaciniai gebėjimai. Pasak L. Rimšos (2000), akompanavimas – „bene pats spontaniškiausias dalykas, <...>, kur reikia ne tik spręsti, bet ir žaibiškai prisitaikyti“ (p. 79). Akompanavimo pagal harmonines funkcijas metu sprendžiama, kokias natas kaip ir kada groti, kad akompanimentas būtų įdomus, patrauklus, netrikdantis nei solisto,

58 Džiazo standartas – tai populiariausios ir dažniausiai džiazo muzikantų naudojamos temos (Rimša, 2000, p. 22).

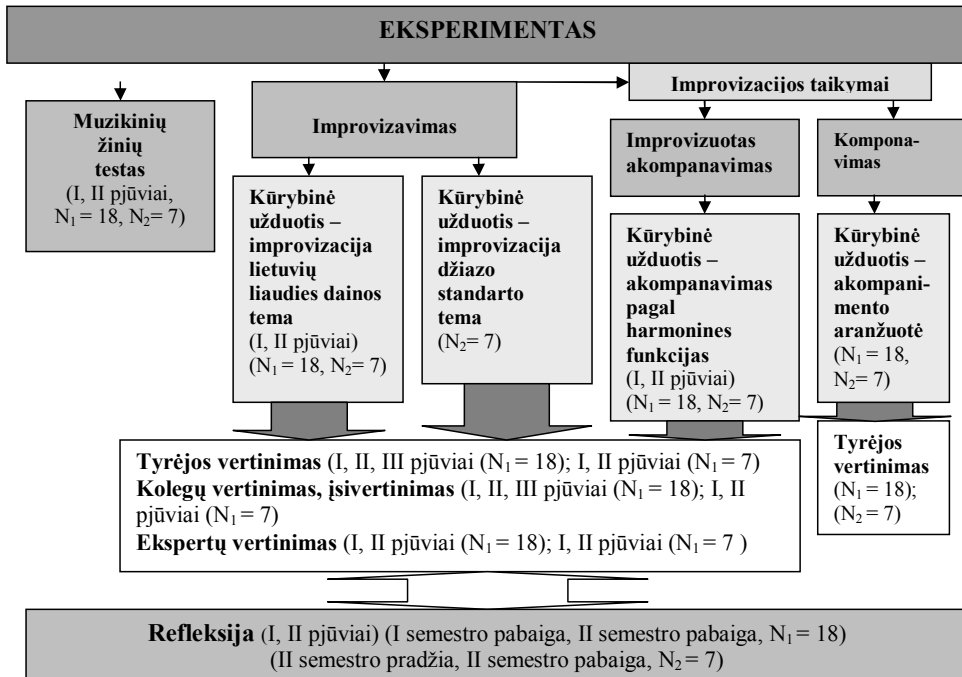
59 Panaudoti mokomieji garso įrašai, įrašyti instrumentinio trio („minus vienas“ (*minus one*)), iš S. Šiaučiulio knygos „Džiazo temos improvizacijos studijoms“ kompaktinės plokštelės (1999).

nei klausytojo. Atliekant *kūrybinę užduotį – improvizuotą akompanimentą* – vertinti *harmoniniai, ritminiai, melodiniai, stilistiniai* prioritetai (raiška). Užduotį vertino *tyrėja, kolegos (tos pačios grupės studentai)*, įsivertino *patys* (žr. 4.5.5 priedą *Improvizuoto akompanavimo vertinimas*). Improvizuotas akompanavimas buvo pristatytas ir projektų metu, jį vertino *ekspertai* (žr. 4.5.6 priedą *Kūrybinio mąstymo akompanuojant pagal harmonines funkcijas vertinimas*).

*Kūrybinė užduotis – mokyklinės dainos fortepijoninė aranžuotė* – analizuota išskiriant *ritminius, melodinius, harmoninius* prioritetus, muzikinio kūrybinio mąstymo apraiškas (*originalumo, sintaksės aspektais*). Pagal kriterijus (žr. 4.5.7 priedą *Kūrybinio mąstymo komponuojant muziką vertinimas*) vertino *tyrėja*.

## 4.6. Eksperimentinio ugdymo rezultatai

Su abiem tiriamųjų grupėmis buvo dirbama pagal tą pačią eksperimentinio ugdymo metodiką (žr. 4.3 poskyrį). Ugdomojo eksperimento schema pateikta 4.6.1 pav.



4.6.1 pav. Ugdomojo eksperimento schema

Kaip matyti 4.6.1 pav., bakalauro studentams (*A grupė*) ir magistrantams (*B grupė*) buvo pateiktas muzikinių žinių testas (*pre-test, post-test*), skirtos kūrybinės užduotys. Magistrantams papildomai skirta užduotis – improvizacija džiaz standarto tema.

#### 4.6.1. Ugdomojo eksperimento rezultatai, identifikuoti kiekybiniais vertinimo instrumentais

Atsižvelgiant į eksperimentinio tyrimo *imties*<sup>60</sup>, *kintamųjų*<sup>61</sup> pobūdį, buvo taikyti statistinių kriterijų principai. Kaip pagrindinis informacijos šaltinis, rodantis eksperimento poveikį, yra tyrimo rezultatų skirtumų tyrimas. Ugdomasis eksperimentas laikomas rezultatyviu, kai „pasiiekti ne tik hipotezėje fiksuoti, bet ir bendresni ugdymo tikslai, kuriems realizuoti nebuvo numatytos specialios ugdymo priemonės“ (Bitinas, 2006, p. 159).

*Diagnostiniais pjūviais* buvo matuoti ugdymo tikslą atitinkančių rezultatų *pradinis* ir *baigiamasis* lygis. Siekiant nustatyti *teorinių žinių* pokyčius *prieš* ir *po* eksperimento, buvo pateiktas *muzikinių žinių testas*. Atskiros testo užduotys buvo įvertintos, rezultatus susumavus ir transformavus į procentus. Susumavus kiekvieno tyrimo dalyvio (*informanto*)<sup>62</sup> užduočių atlikimo įvertinius procentais, gauta intervalų skalė. Tikėtina, kad skirstiniai yra normalieji, todėl testo rezultatai semestro *pradžioje* ir *pabaigoje* buvo palyginti, taikant *t kriterijų priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*<sup>63</sup>.

---

60 Eksperimentinio tyrimo *imtis – priklausomos*. Priklausomos imtys yra tokios, kai vienos imties tiriami objektai kaip nors susiję su kitos imties tiriamais objektais. Taip pat yra *tos pačios žmonių grupės* dviejų, trijų arba daugiau tyrimų tam tikro kintamojo reikšmės (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006).

61 Tyrimo kintamieji *ranginiai*. Tai tokie kintamieji, kurie matuojami rangų skalėje (Čekanavičius, Murauskas, 2009, p. 18). Ranginė skalė naudojama tada, kai galima nustatyti objektų tiriamojo požymio skirtumus ir pagal tai objektus išrikiuoti į eilę, skirstyti, sutvarkyti (tvarkos savybė). Ranginių kintamųjų (improvizavimo, improvizuoto akompanavimo, kūrybiškumo vertinimo ir įsivertinimo) lygiai išrikiuoti matuojamos savybės didėjimo tvarka: 1 – *labai žemas*; 2 – *žemas*; 3 – *vidutinis*; 4 – *aukštas*; 5 – *labai aukštas* (didesnis skaičius reiškia aukštesnį lygį).

62 *Informantais* vadinami kokybiniame tyrime dalyvaujantys ir duomenų suteikiantys žmonės (Rupšienė, 2007, p. 9). Disertacinio tyrimo dalyviai betarpiškai dalyvavo ugdymo procese, su kiekvienu eksperimento dalyviu buvo gyvas santykis. Nors tyrimas buvo kokybinis, bet jis turėjo ir kiekybinę dedamąją. Vis dėlto visi eksperimento dalyviai buvo vadinami *informantais*.

63 Lyginant dviejų priklausomų imčių vidurkius pagal *t kriterijų*, gaunamos tos pačios išvados, kaip ir tikrinant hipotezę apie stebimų porų rezultatų skirtumų vidurkio lygybę nuliui (Čekanavičius, Murauskas, 2009).



Eksperimento metu buvo pateiktos kūrybinės užduotys: *improvizavimas muzikine tema; improvizuotas akompanavimas pagal harmonines funkcijas; improvizacija džiaz standarto tema (B grupė); akompanimento komponavimas (aranžuotė).*

Kūrybinė užduotis **improvizavimas muzikine tema** buvo vertinta pagal kriterijus *harmoniniai, ritminiai, melodiniai, stilistiniai prioritetai (raiška)*. Vertinta trejopai: vertino tyrėja; vertino kolegos (*kolegų vertinimas*); *įsivertino patys studentai*.

Kūrybinę užduotį – **improvizuotą akompanavimą** (*harmoninių, ritminių, melodinių, stilistinių prioritetų kriterijai*) vertino **tyrėja, kolegos** (*kolegų vertinimas*), **įsivertino patys studentai**.

Siekiant nustatyti, kaip tarpusavyje koreliuoja *tyrėjos, kolegų vertinimas, įsivertinimas*, taikytas Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientas.

*Kūrybiškumo apraiškas, komponuojant akompanimentą* pagal muzikinio kūrybinio mąstymo parametrus *originalumą, ritminį, toninį vaizdingumą, sintaksę* vertino **tyrėja**.

*Kūrybiškumo apraiškas, atliekant improvizuotą akompanavimą pagal harmonines funkcijas ir improvizaciją džiaz standarto tema (B grupė)*, pagal muzikinio kūrybinio mąstymo parametrus *originalumą, ritminį, toninį vaizdingumą, sintaksę* vertino **ekspertų komisija** (*ekspertų vertinimas*) (žr. 4.5.3 priedą *Kūrybinio mąstymo improvizuojant vertinimas*, 4.5.8 priedą *Informacija apie ekspertus*).

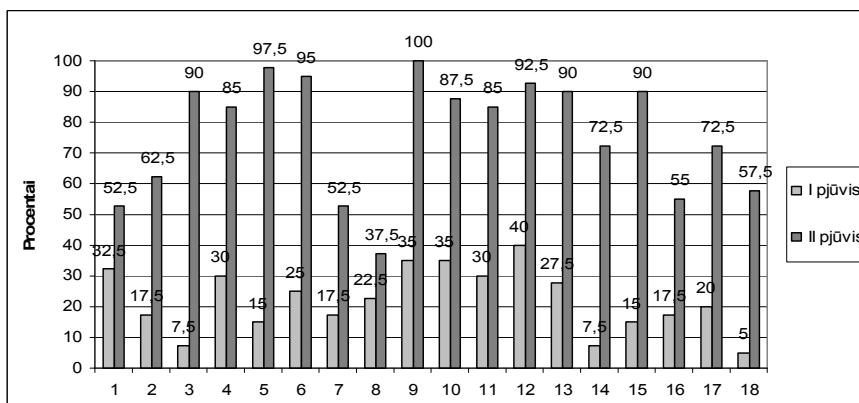
Siekiant patikrinti *ekspertų vertinimo* suderinamumą ir nustatyti, ar ekspertų vertinimas skiriasi nuo bendro vidutinio vertinimo, naudotas Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientas *W*. *A grupei* kintamųjų reikšmių matavimai buvo atlikti eksperimento *pradžioje, viduryje ir pabaigoje, grupei B* – eksperimento *pradžioje ir pabaigoje*.

#### 4.6.1.1. Teorinių žinių pokyčių vertinimas

Vienas iš pagrindinių gebėjimų, susijusių su muzikos improvizacija, laikoma galimybė nustatyti pagrindines harmonijos struktūras (Toiviainen, 2001). Improvizuojant reikalinga ne tik gera atlikėjiška technika, bet ir improvizacijos logikos proceso supratimas (Боронцов, 1998). Improvizacijai reikalingas muzikos teorijos išmanymas, kitaip žinių trūkumas gali stabdyti kūrybinės minties įgyvendinimą, vystymąsi. Įsiminus teorinius improvizavimo pagrindus, atveriamos galimybės prasių, ryšių paieškoms, improvizavimo strategijų pasirinkimui. Buvo daroma prielaida, jog geras teorijos, harmonijos

išmanymas arba gebėjimas teoriškai orientuotis akordų struktūrose, taip pat akordų išdėstymų bei jų tarpusavio ryšių išmanymas gali suteikti improvizacijai išraiškingumo, kokybės. Improvizuojant operuojama harmonijos taisyklėmis, akordais, jų apvertimais, todėl eksperimento pradžioje reikėjo nustatyti, kokių muzikinių teorinių žinių respondentai turi ir kokių jiems stinga. Šiuo tikslu sudarytas *muzikinių teorinių žinių testas*. Į testo užduotis buvo įtraukti pagal programą einami muzikos teorijos klausimai: intervalų, kvintakordų, septakordų ir jų apvertimų, sudarymas tonacijose, nuo garso ir kt. (žr. 4.5.1 priedą *Muzikinių žinių testas*). Testo užduočių sudėtingumo lygis atitiko dalykų *Muzikos kalba 1, 2* reikalavimus. Testu buvo įvertinti tiriamieji požymiai padedant pirminiam testui (*pre-test*). Po eksperimentinio faktoriaus (*test-factor*) taikymo požymių kitimui nustatyti naudotas užbaigimo testas (*post-test*).

Kaip matyti 4.6.1.1.1 pav., *A grupės* informantų teorinių žinių testo užduočių išspręstumo lygis tyrimo pradžioje svyravo nuo 5 iki 40 %. Baigiamojo testavimo metu šis procentas išaugo nuo 52 iki 100 %. Tokių didelių pokyčių nebuvo tikėtasi. Pokyčius galėjo lemti eksperimento metu vykdomos veiklos specifika, intensyvus einamos teorinės medžiagos praktinis taikymas improvizuojant. Improvizacijos metu sujungiamos teorinės žinios, lavinama vidinė, derminė, harmoninė klausia. Dėl intensyvaus improvizavimo proceso, kuriame reikia nuolat operuoti akordų struktūromis, labiau įtvirtinami muzikos teorijos pagrindai, teorijos išmokimas tampa giluminis. Pažymėtina tai, jog postmodernios meno edukologijos kontekste negalime reikalauti išankstinio pasirengimo, tačiau tam buvo rasta alternatyva atsigręžus į džiaza, kur mokymasis vyksta čia ir dabar.



4.6.1.1.1 pav. *A grupės* pradinio (I pjiūvis) ir baigiamojo (II pjiūvis) testavimo rezultatai (N = 18)

Eksperimento dalyviai, improvizuodami ir mokydamiesi akompanuoti pagal harmonines funkcijas, turėjo nuolat remtis muzikos teorijos žiniomis: sudarinėti akordus, septakordus siaurame, plačiame išdėstyme, sykiu įsimindami, įtvirtindami jų sudarymo taisykles, tonacijas, alteracijos ženklus. Praktiškai taikant dermes, padidintus, sumažintus akordus (kitais vadinamus džiaz akordais) improvizacijose, buvo praplečiamos teorinės žinios ir į programą neįtraukta medžiaga.

Siekiant palyginti *A grupės* testo įvėrčių vidurkius *prieš* ir *po* eksperimento metodikos taikymo, panaudotas *t kriterijus priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*. Buvo matuojami tų pačių studentų dviejų testavimo rezultatai, praėjus vienam semestru, ir vertinamas jų statistinis reikšmingumas (žr. 4.6.1.1.1 lentelę).

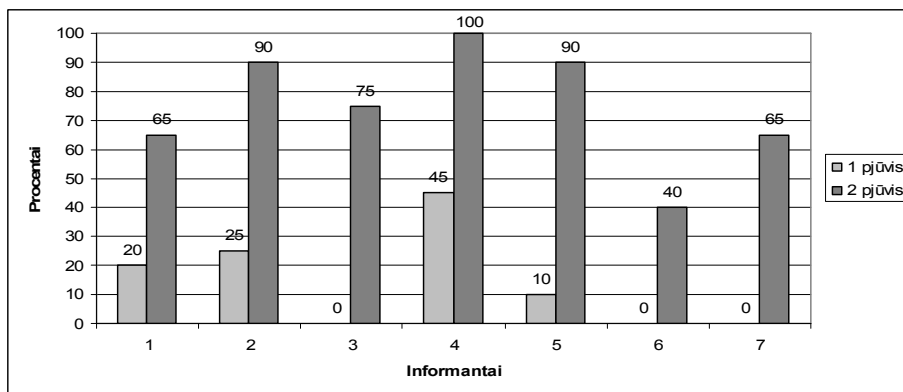
4.6.1.1.1 lentelė

***A grupės I ir II tyrimo rezultatai lyginant muzikines teorines žinias***  
(N = 18)

Testo užduotys	Pjūviai	Vidurkiai	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo <i>p</i>
Klausos analizė: intervalų ir akordų užrašymas	I	2,06	1,47	0,35	< 0,001
	II	5,83	2,81	0,66	
D7, jo apvertimų sudarymas nuo garso	I	0,28	0,46	0,11	< 0,001
	II	2,94	1,16	0,27	
Kvintakordų sudarymas tonacijose	I	0,89	1,37	0,32	< 0,001
	II	3,28	0,75	0,18	
D7, jų apvertimų sudarymas tonacijose	I	1,33	1,61	0,38	< 0,001
	II	3,44	0,98	0,23	
T6, S6, D6, T64 sudarymas tonacijose	I	0,44	0,78	0,19	< 0,001
	II	3,00	1,19	0,28	
Padidintų, sumažintų akordų sudarymas	I	1,06	1,77	0,42	< 0,001
	II	3,72	1,74	0,41	

Tyrimė skirtumas laikomas statistiškai reikšmingu, kai  $p < 0,05$ . Baigiamojo testavimo metu gauti didesni užduočių atlikimo įverčiai nei pradinio testavimo metu. Skirtumai statistiškai reikšmingi, kai  $p < 0,001$ .

Išsiaiškinta, kaip eksperimentinė improvizacinė veikla veikė *B grupės* informantų muzikinių teorinių žinių lygį. Antrojo diagnostinio pjūvio metu pagilėjo magistrantų muzikos teorijos ir harmonijos žinios (žr. 4.6.1.1.2 pav.).



4.6.1.1.2 pav. *B grupės* pradinio (I pjūvis) ir baigiamojo (II pjūvis) testavimo rezultatai (N = 7)

Palyginus *B grupės* I ir II diagnostinių pjūvių rezultatus, testo užduočių išspręstumo lygis išaugo. *T kriterijumi priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)* lyginant testo įverčių vidurkius eksperimentinio tyrimo *pradžioje* ir *pabaigoje*, gauti statistiškai reikšmingi skirtumai, kurie tenkina sąlygą, kai  $p < 0,01$ . Kai kurių testo užduočių atlikimo įverčiai padidėjo, t. y. vidutiniškai išaugo nuo šešių iki dešimt kartų (žr. 4.6.1.1.2 lentelę). Teorinių žinių pokyčius, įvykusius eksperimento metu, galėjo lemti tai, jog buvo dirbama nuosekliai, aiškinantis trigarsių, keturgarsių (mažorinių, dominantinių, minorinių, sumažintų) akordų struktūrą. Buvo siekiama, jog studentai ne tik suprastų akordų sudarymo logiką, bet ir praktiškai tai atliktų. Imliausias laikui buvo akordo (keturgarsio), prasidedančio nuo kiekvieno gamos laipsnio, ir jį atitinkančios dermės grojimas tonacijose. Nuo kiekvieno gamos laipsnio sudarytą keturgarsį reikėjo groti su gama, prasidedančia nuo to paties garso. Grojant nuo *do*, susidaro *joninė* dermė, nuo *re* – *dorinė*, nuo *mi* – *fryginė*, nuo *fa* – *lydinė*, nuo *sol* – *mikslolydinė*, nuo *la* – *eolinė*, nuo *si* – *lokrinė*. Pažymėtina, jog visos šios dermės turi lygiai tokias pat natas, tačiau prasideda nuo skirtingų laipsnių. Dermių studijavimas labai svarbus improvizuojant, nes kiekviena dermė gali būti panaudota su vienu arba keliais specifiniais akordais. Tokia improvizacija pajvairinama tembriniu ir spalviniu aspektais, padeda panaudoti garsus, kurie paprastai būtų praleidžiami.

Buvo tikimasi, jog antros studijų pakopos studentų *pretesto* užduočių išspręstumo lygis bus aukštesnis nei bakalauro studentų, tačiau rezultatai parodė, jog eksperimento pradžioje abiejų grupių informantų teorinės žinios buvo beveik vienodos.

4.6.1.1.2 lentelė

***B grupės I ir II tyrimo rezultatai lyginant muzikines teorines žinias (N = 7)***

Testo užduotys	Pjūviai	Vidurkiai	Standartinė vidurkio paklaida	Standartinis nuokrypis	Statistinio reikšmingumo lygmuo <i>p</i>
Klausos analizė: intervalų ir akordų užrašymas	I	1,28	0,56	1,5	< 0,003
	II	6,28	0,64	1,7	
D7, jo apvertimų sudarymas nuo garso	I	0,57	1,22	0,46	< 0,001
	II	3,14	1,18	0,44	
Kvintakordų sudarymas tonacijose	I	0,57	0,37	0,98	< 0,001
	II	3,29	0,42	1,11	
D7, jų apvertimų sudarymas tonacijose	I	0,86	0,46	1,21	< 0,011
	II	3,00	0,44	1,15	
T6, S6, D6, T64 sudarymas tonacijose	I	0,57	0,37	0,98	< 0,001
	II	3,71	0,42	1,11	
Padidintų, sumažintų akordų sudarymas	I	0,43	0,43	1,13	< 0,002
	II	4,29	0,47	1,25	

Gana žemus *B grupės* testo rezultatus tyrimo *pradžioje* galėjo lemti tai, jog ne visi magistrantai, baigę bakalauro studijas, dirbo pedagoginį darbą, todėl pirmame muzikos pedagogikos bakalauro kurse įgytos teorinės žinios galėjo būti dalinai pamirštos. Pritaikius eksperimento metodiką, magistrantai buvo susipažinę su džiaz harmonijoje naudojamų akordų intervaline sandara, todėl nesunkiai atliko ir mažiau sudėtingas teste pateiktas užduotis baigiamojo testavimo metu.

*Apibendrinant galima teigti, jog muzikinės improvizacijos integravimas į studijų dalykų turinį įtikinamai atskleidė vieną iš šios srities ugdomųjų aspektų – tikslingai mokantis muzikos teorijos, panaudojant ankstesnę muzikinę*

patyrimą ir jį susiejant su nauja teorine medžiaga, pagilėjo supratimas apie muzikos struktūrą. Eksperimento eigoje įgytos muzikos teorijos žinios padėjo abiejų grupių informantų, kaip improvizatorių, augimui.

#### 4.6.1.2. Kūrybinė užduotis – improvizacija muzikine tema

*A grupės informantų* improvizaciniams gebėjimams eksperimento pradžioje ir pabaigoje nustatyti skirta kūrybinė užduotis – **improvizacija muzikine tema**. Improvizuojama melodija gali būti varijuojama daugybe būdų, pavyzdžiui, improvizuojant reikia žinoti iš ko „gaminami“ motyvai, kaip jie plėtojami ritmiškai, melodiškai, jungiami į frazes, pagrojami greičiau, lėčiau ir kt. *Frazavimas* – tai struktūravimas, kuriame svarbūs pasikartojimai. *Variacija* gali būti motyvo transponavimas ar kai kurių jo natų alteravimas, pritaikant tą patį motyvą naujam akordui, pakartojant jį kitoje takto vietoje (Rimša, 2000). *Motyvas* – yra tarsi melodijos branduolys, kurį galima modifikuoti, jį sutrumpinant, pailginant, sekvenciškai pakartojant, apverčiant, išstumiant, pakeičiant.

Improvizavimas buvo vertinamas *penkiais lygiais* (žr. 4.5.2 priedą *Improvizavimo vertinimas*). Kadangi eksperimentas su *A grupe* truko du semestrus, šios srities rezultatai buvo matuoti tris kartus – eksperimento pradžioje, viduryje, pabaigoje, *B grupės* – eksperimento pradžioje ir pabaigoje (trukmė – vienas semestras). Studentų improvizavimo pokyčius vertino **tyrėja, kolegos, įsivertino studentai**.

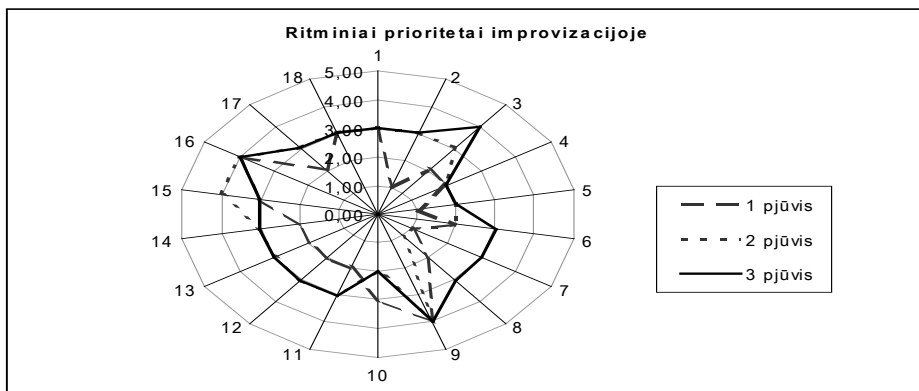
*Eksperimento rezultatą* patvirtina **tyrėjos** vertinimas, kuris dar buvo validuojamas **įsivertinimu** ir **kolegų vertinimu**.

*Pirmojo diagnostinio pjūvio* metu ritminis, melodinis, harmoninis, stilistinis vaizdingumas (ritminiai, melodiniai, harmoniniai, stilistiniai prioritetai, interesai, raiška) improvizacijoje buvo žemo ir labai žemo lygio. Tą parodė tyrėjos vertinimas, pačių respondentų įsivertinimas ir kolegų vertinimas. Pradinio improvizavimo metu studentų improvizacijose stigo ritminio, melodinio vystymo. Melodija dažniausiai buvo pakartojama, o akompanuojama – ketvirtinėmis arba pusinėmis natomis. Dominavo trys harmoninės funkcijos – T, S, D. Nebuvo pastebėta jokių stilistinių elementų.

*Eksperimento pabaigoje* didžiosios daugumos abiejų grupių informantų improvizavimo lygis pakilo. Studentai improvizuodami kaitaliojo ritmą, buvo laisvesni, nebijojo keisti melodijos, eksperimentavo su motyvo vystymu, mėgino atrasti kažką naujo, stengėsi labiau nutolti nuo originalo. Buvo galima pastebėti natų pagražinimo elementų – pereinamųjų garsų, chromatizmą ir kt.

*A grupės* skirtingų improvizavimo sričių (*ritminės, melodinės, harmoninės, stilistinės*) įverčių vidurkiai tyrimo *pradžioje* ir *pabaigoje* buvo lyginti, taikant *t* kriterijų priklausomoms imtims (*Paired-Samples T Test*). Pokyčiams vertinti pasirinktas statistiškai reikšmingas skirtumas, kai  $p < 0,05$ .

Vienas pagrindinių improvizacijos elementų yra *ritmas*. Ritmo esmę sudaro šie faktoriai: laiko ir intensyvumo pojūčiai, girdėjimo įsivaizdavimas ir tą garsinį reiškinį realizuojanti motorika, impulsas, skatinantis suvokti tam tikrą reiškinį arba jį konkrečiai išreikšti. Išryškėjo *A grupės* informantų Nr. 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 *įsivertinimo* pokyčiai tarp *pjūvių ritminių (ritminių prioritetų)* aspektu, kurie išaugo nuo *žemo* ir *labai žemo* lygio iki *vidutinio*, Nr. 3 – iki *aukšto* lygio, Nr. 9 ir 16 – išliko *aukšto* lygio (žr. 4.6.1.2.1 pav.). Bendra *ritminė raiška* studentų improvizacijose eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje* statistiškai reikšmingai skiriasi, kai  $p < 0,007$ . Ritminius pokyčius improvizuojant galėjo lemti *džiazo ritmikos* elementų panaudojimas, nes eksperimento metu studentai buvo supažindinami su šiam muzikos žanrui būdingais akcentais, sinkopėmis. Taip pat buvo atliekamos ritmo pratybos, kurios padėjo organiškai suvokti ritminę visumą, imituojant *boso* liniją, *mušamųjų, akompanuojančių instrumentų* partijas.



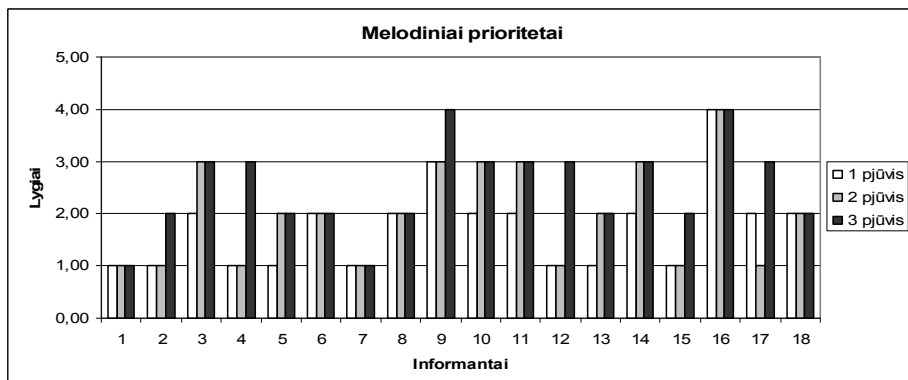
Pastaba: \* 1,00 – labai žemas lygis; 2,00 – žemas lygis; 3,00 – vidutinis lygis; 4,00 – aukštas lygis; 5,00 – labai aukštas lygis.

**4.6.1.2.1 pav.** *A grupės* improvizavimo *ritminių* prioritetų *įsivertinimo* dinamika (N = 18)

Improvizacinėje praktikoje *harmonijos* vaidmuo didžiulis: harmonija per improvizaciją veikia ir visą kompozicijos sandarą (Чугунов, 1994). Statistiškai patikimai skyrėsi *harmoninės raiškos* improvizacijose *įsivertinimo* pokyčiai, nuo *žemo, labai žemo* lygio tyrimo *pradžioje* išaugę iki *vidutinio* lygio tyrimo *pabaigoje* ( $p < 0,035$ ). Kaip ir buvo tikėtasi, improvizacijos,

papildytos padidintais, sumažintais sąskambiais siaurame ir plačiame išdėstyme, tapo įdomesnės, įvairesnės ir spalvingesnės.

Eksperto pabaigoje žymiai kokybiškesnė buvo ir *melodinė* raiška improvizacijose. Įsivertinant *melodinius* prioritetus eksperto pabaigoje, pastebėti teigiami poslinkiai: septynių studentų improvizavimas iš *žemo* ir *labai žemo* lygio tyrimo *pradžioje* pakilo iki *vidutinio*, vieno – iki *aukšto* lygio tyrimo *pabaigoje*. Vienu lygiu kilo keturių *labai žemu* lygiu *įsivertinusių informantų* improvizavimas (žr. 4.6.1.2.2 pav.).



Pastaba \*: 1,00 – labai žemas lygis; 2,00 – žemas lygis; 3,00 – vidutinis lygis; 4,00 – aukštas lygis; 5,00 – labai aukštas lygis.

4.6.1.2.2 pav. A grupės improvizavimo *melodinių* prioritetų *įsivertinimo* dinamika (N = 18)

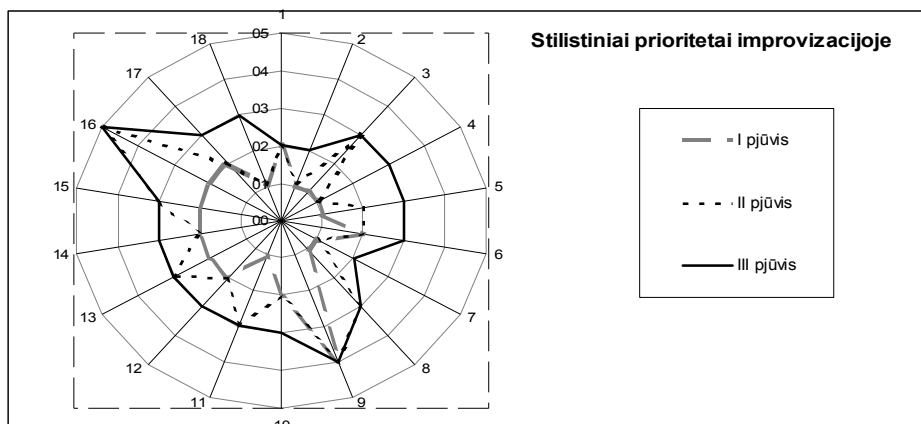
*Melodinės improvizacijos* srityje nepatobulėjo penki *informantai*. Tam įtakos galėjo turėti jų baigta specialybė: dainavimas (Nr. 1), dainavimas ir trimitas (Nr. 6), chorvedyba (Nr. 8), mušamieji (Nr. 16), kanklės (Nr. 18). Ne visi studentai turėjo savo specialybės instrumentus, kuriais anksčiau mokėsi groti, todėl improvizuojama buvo pianinu. Pučiamuosius, styginius instrumentus valdantiems studentams sunkumų improvizuojant kėlė nepakankami fortepijoniniai įgūdžiai. Melodinė improvizacija reikalauja geros dešinės rankos atlikimo technikos, kuri išugdoma ne per vienus metus. Bendra *melodinė raiška* studentų improvizacijose eksperto *pradžioje* ir *pabaigoje* statistškai reikšmingai skiriasi, kai  $p < 0,001$ .

Dauguma A grupės informantų sugebėjo improvizacijose pritaikyti *stilistikos* elementus. 4.6.1.2.3 pav. parodyta, jog net dvylikos dalyvių stilistikos įverčiai baigiamojo matavimo metu išaugo iki *vidutinio lygio*<sup>64</sup>. Studentų *sti-*

64 Skaičiais 1; 2; 3; <...>16; 17; 18 žymimi studentų koduoti duomenys; skaičiais 01; 02; 03... pažymėti lygiai (01 – labai žemas; 02 – žemas; 03 – vidutinis; 04 – aukštas; 05 – labai aukštas).



*listinės raiškos* lygis improvizuojant galbūt pakilo dėl džiazos stilstikos, ritmikos elementų (sinkopių, akcentų, artikuliacijos) improvizacijose tikslingo pritaikymo. Pažymėtina, jog eksperimento metu studentai buvo supažindinti su charakteringiausiais akompanavimo *stiliais*, naudojamais tiek popmuzikoje, tiek džiazos muzikoje. Eksperimento metu buvo bandoma improvizuoti popmuzikoje vyraujančiais *roko* (švelnūs, sunkūs), *rokenrolo*, *sambos*, *baladės ir kt.* stiliais. Džiazos stilius *regtaimą*, *stride* išskiria kairia ranka grojamas ritmas (bosas-akordas), *bugivugis* pasižymi būdingais ritminių figūracijų kartojimais kairės rankos partijoje, *svingui* būdingas specifiskas grojimo ritmo atsilikimas nuo pagrindinių ritmo kirčių (*ground beat*). Svinguojant vietoj aštuntinių natų atliekamos panašios į aštuntines triolės. Tikrosios svingo aštuntinės natos apytikriai yra tarp lygių aštuntinių ir triolių, todėl svingas natomis nefiksuojaamas, bet paliekamas atlikėjo nuožiūrai. *Bosanovos* stiliui būdingi sambos šokio elementai (naudojamos lygios aštuntinės arba tik vos vos „svinguotos“ natos).



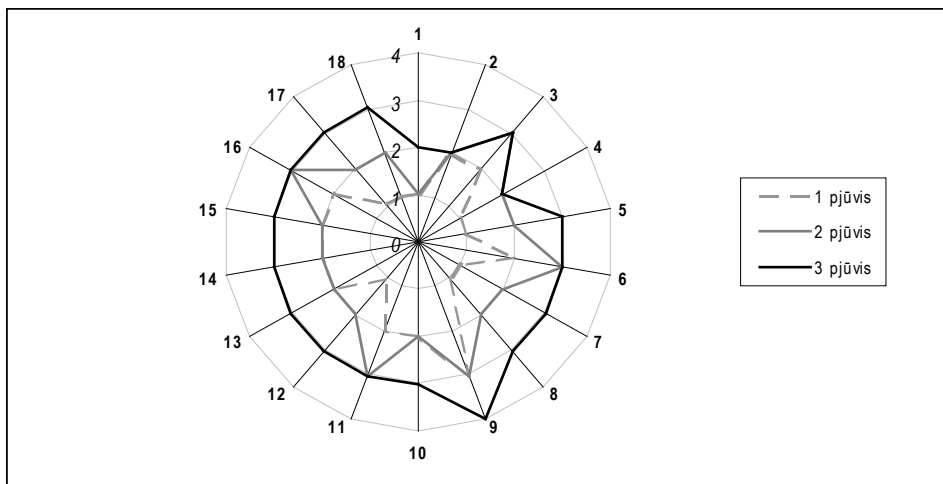
Pastaba \*: vertinimo lygiai: 01 – labai žemas; 02 – žemas; 03 – vidutinis; 04 – aukštas; 05 – labai aukštas

#### 4.6.1.2.3 pav. A grupės improvizavimo *stilistinės raiškos* įsivertinimo dinamika (N = 18)

Iš 4.6.1.2.3 pav. matyti, jog *stilistinės raiškos įverčiai* kilo netolygiai: 9 dalyvių vienu lygiu pakilo per pirmąjį semestrą, 12 informantų – per antrąjį semestrą. Išsiskyrė informanto Nr. 16 *stilistinės raiškos* įsivertinimas (antrojo, trečiojo matavimų metu įsivertinta *labai aukštu* lygiu). Tikėtina, jog šis informantas improvizavimo stilstiką įsivertino *aukščiausiu lygiu* pagal gebėjimą mušamaisiais (baigta specialybė konservatorijoje) atlikti įvairių stilių muziką, koncertuojant su *popmuzikos* ir *kantri* stilių ansambliais. Bendra *stilistinė raiška* studentų improvizacijose eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje* statistiškai reikšmingai skiriasi, kai  $p < 0,001$ .

Tyrimo duomenys leidžia teigti, jog studentai suprato improvizavimo esmę, įsisavino pagrindinius jo principus. Pakilo grupės A informantų, dalyvavusių eksperimentinėje veikloje, improvizavimo lygis, kūrybinių užduočių atlikimo kokybė, kuri atsiskleidė per *melodinę, ritminę, harmoninę, stilistinę raišką*. Pokyčiai eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje* visose improvizavimo srityse statistiškai reikšmingai skiriasi ir tenkina sąlygą, kai  $p < 0,05$  (*ritminė raiška* ( $p < 0,007$ ); *harmoninė raiška* ( $p < 0,035$ ); *melodinė raiška* ( $p < 0,001$ ); *stilistinė raiška* ( $p < 0,001$ )).

Užfiksuotas A grupės informantų bendro improvizavimo įsivertinimo lygio kilimas nuo labai žemo, žemo iki vidutinio, kuris iliustruojamas 4.6.1.2.4 pav.



Pastaba \*: 1 – labai žemas lygis; 2 – žemas lygis; 3 – vidutinis lygis; 4 – aukštas lygis, 5 – labai aukštas lygis.

**4.6.1.2.4 pav.** A grupės improvizavimo lygio įsivertinimo pokyčiai (N = 18)

Aiškinantis, kurio semestro metu labiau kilo improvizavimo įsivertinimo lygis, šios srities vidurkiai I semestro pradžioje ir I semestro pabaigoje, I semestro pabaigoje ir II semestro pabaigoje buvo lyginti, taikant *t kriterijų priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*. Matuojant A grupės informantų improvizavimo lygį, nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp pjūvių. 4.6.1.2.1 ir 4.6.1.2.2 lentelėse pateikti *t kriterijaus priklausomoms imtims* rezultatai rodo, jog studentų improvizavimo lygis statistiškai patikimai kilo abiejų semestrų metu. Tarp I ir II pjūvių fiksuoti statistiškai reikšmingi improvizavimo įsivertinimo skirtumai, kai ( $p < 0,005$ ) (žr. 4.6.1.2.1 lentelę).

***A grupės I ir II pjūvių rezultatai lyginant pagal improvizavimo įsivertinimo lygį (N = 18)***

Pjūviai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo $p$
Improvizavimas eksperimento pradžioje (I pjūvis)	1,61	0,61	0,14	$p < 0,005$
Improvizavimas eksperimento viduryje (II pjūvis)	2,22	0,55	0,13	

Tarp II ir III pjūvių skirtumai statistiškai patikimi, kai  $p < 0,017$  (žr. 4.6.1.2.2 lentelę).

***A grupės II ir III tyrimo rezultatai lyginant pagal improvizavimo įsivertinimo lygį (N = 18)***

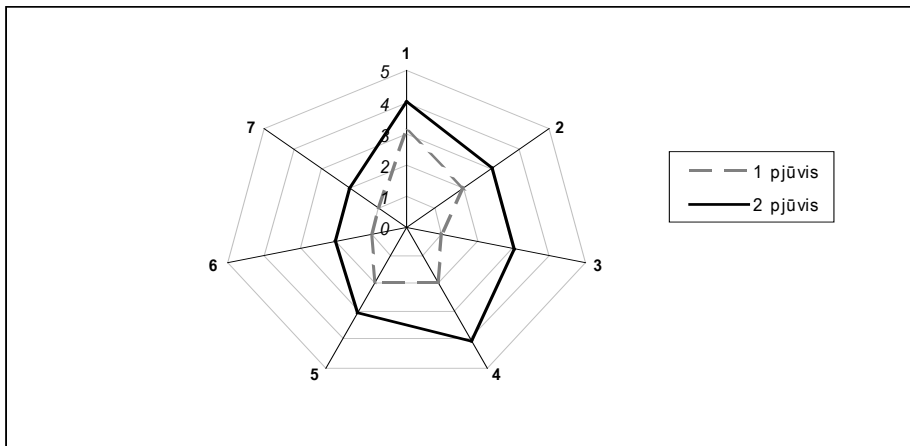
Pjūviai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo $p$
Improvizavimas eksperimento viduryje (II pjūvis)	2,22	0,55	0,13	$p < 0,017$
Improvizavimas eksperimento pabaigoje (III pjūvis)	2,89	0,48	0,11	

Remiantis rezultatų analizės duomenimis, šiek tiek didesnių improvizavimo pokyčių pasiekta *pirmojo* semestro metu, nors abiejų semestrų improvizavimo pokyčiai statistiškai reikšmingi. Pažanga visai įtikinama – nemažai pastangų reikalaujančią improvizavimo užduotį studentai atliko žymiai kokybiškiau eksperimento pabaigoje nei jo pradžioje. Tai rodo nuoseklų improvizavimo gebėjimų augimą viso eksperimento metu.

Apibendrinant galima konstatuoti eksperimentinio ugdymo pabaigoje bendrą improvizavimo įsivertinimo lygio kilimą.

Improvizavimo *įsivertinimo* pokyčiai užfiksuoti analizuojant *B grupės* (magistrantų) kūrybinės užduoties – *improvizacijos pateikta tema – pirmojo* ir *antrojo* diagnostinių pjūvių rezultatus. Pastebėti magistrantų improvizavi-

mo *įsivertinimo* skirtumai *pirmojo* ir *antrojo* pjūvių metu: informantų improvizavimo lygis pakilo viena dviem pakopomis (žr. 4.6.1.2.5 pav.).



Pastaba \*: skaičiais **1; 2; 3;** <...>**7** žymimi magistrantų koduoti duomenys; *1* – labai žemas lygis; *2* – žemas lygis; *3* – vidutinis lygis; *4* – aukštas lygis, *5* – labai aukštas lygis

**4.6.1.2.5 pav.** *B grupės* improvizavimo *įsivertinimo* pokyčiai (N = 7)

Lyginant *B grupės* šios srities *įsivertinimo* vidurkius tyrimo *pradžioje* ir *pabaigoje*, gauti statistiškai reikšmingi skirtumai, kurie tenkina sąlygą, kai  $p < 0,027$  (žr. 4.6.1.2.3 lentelę).

4.6.1.2.3 lentelė

***B grupės* I ir II pjūvių rezultatai lyginant pagal improvizavimo įsivertinimo lygį (N = 7)**

Pjūviai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo <i>p</i>
Improvizavimas eksperimento pradžioje (I pjūvis)	1,71	0,76	0,29	$p < 0,027$
Improvizavimas eksperimento pabaigoje (II pjūvis)	3,00	0,82	0,31	

Galima teigti, jog studentams pavyko pasiekti aukštesnės improvizavimo kokybės. Jie ne tik geriau suprato improvizavimo proceso mechanizmą, taisykles, procedūras, bet ir buvo paskatinti siekti kūrybiškumo.

Nustatyti kolegų vertinimo abiejų imčių improvizavimo įverčiai. Taikant *t* kriterijų priklausomoms imtims (*Paired-Samples T Test*), *A grupės kolegų vertinimo* vidurkiai tyrimo pradžioje ir pabaigoje statistiškai reikšmingai skyrėsi, kai  $p < 0,001$  (žr. 4.6.1.2.4 lentelę).

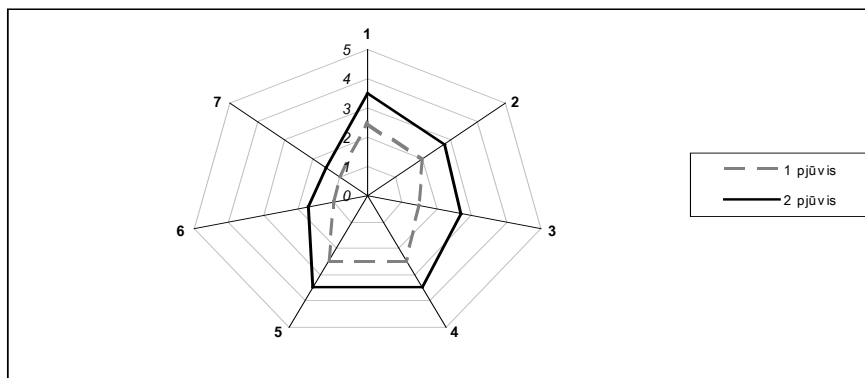
4.6.1.2.4 lentelė

***A grupės I ir II pjūvių rezultatai lyginant pagal improvizavimo kolegų vertinimo lygį (N = 7)***

Pjūviai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo <i>p</i>
Improvizavimas eksperimento pradžioje (I pjūvis)	1,71	0,76	0,18	$p < 0,001$
Improvizavimas eksperimento pabaigoje (II pjūvis)	2,26	0,50	0,12	

Vadinasi, galima teigti, jog kolegų vertinimo aukštesni procentiniai įverčiai irgi patvirtino studentų improvizavimo kokybės kilimą. Kaip ir buvo tikėtasi, improvizavimo lygis vidutiniškai pakilo vienu lygiu.

Lyginant magistrantų (*B grupės*) dviejų matavimų kolegų vertinimo rezultatus, nustatyti improvizavimo pokyčiai, kurie vidutiniškai kilo nuo žemo iki vidutinio lygio (žr. 4.6.1.2.6 pav.).



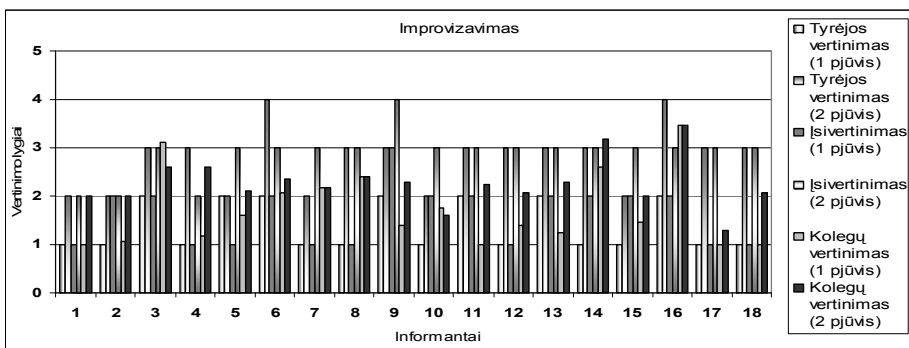
Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas; 5 – labai aukštas.

**4.6.1.2.6 pav.** *B grupės improvizavimo kolegų vertinimo pokyčiai (N = 7)*

Eksperimento pabaigoje trijų magistrantų (Nr. 1, 4, 5) improvizavimas balansavo tarp *vidutinio–aukšto*, dviejų (Nr. 2, 3) – *tarp žemo–vidutinio*, dviejų – *tarp labai žemo–žemo* lygių. Vadinas, visiems *B grupės* eksperimento dalyviams pavyko įtikinti juos vertinančius *kolegas*, pasiekus nors ir nedidelę (šiek tiek didesnę nei vieno lygio) pažangą improvizavimo srityje, kurią patvirtina ir statistiškai patikimi skirtumai ( $p < 0,017$ ).

Galima teigti, jog *kolegų vertinimas* įtikinamai rodo eksperimento dalyvių improvizavimo pasiekimus, siejamus su *konvergentinio mąstymo* parametrais (*melodinė, ritminė, harmoninė, stilistinė raiška*). Sykiu tai išryškina ir aukštesnį eksperimento metu pasiektą improvizavimo techninių įgūdžių lygmenį. Improvizavimo technika padeda geriau išreikšti muzikines mintis, idėjas siekiant improvizavimo *originalumo* (*divergentinio mąstymo* parametras), suteikia improvizacijai kokybės.

Siekiant palyginti *A grupės tyrėjos, kolegų vertinimo, įsivertinimo* rezultatus, buvo taikytas Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientas. Informantų bendro improvizavimo lygio vertinimo rezultatai pateikti 4.6.1.2.7 pav.



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas; 5 – labai aukštas.

4.6.1.2.7 pav. *A grupės* improvizavimo lygio vertinimo rezultatai: *tyrėjos* vertinimas, *įsivertinimas*, *kolegų* vertinimas (N = 18)

Vertinant *improvizavimą*, buvo vadovaujama nuostata, jog *tyrėjos*<sup>65</sup> vertinimas laikytinas kaip labiausiai adekvatus ir realiai atitinkantis situaciją.

*Prieš* eksperimentą *improvizavimo* lygio savęs *įsivertinimas* vidutiniškai teigiamai koreliavo su *tyrėjos* vertinimu ( $r = 0,52$ , kai  $p < 0,05$ ). Koreliacija tarp *įsivertinimo* ir *tyrėjos* vertinimo rodo, jog studentai pagal nustatytus

65 Tyrėja parengė *eksperimentinio ugdymo programą*, dėstė dalykus, į kuriuos buvo integruota muzikinė improvizacija.

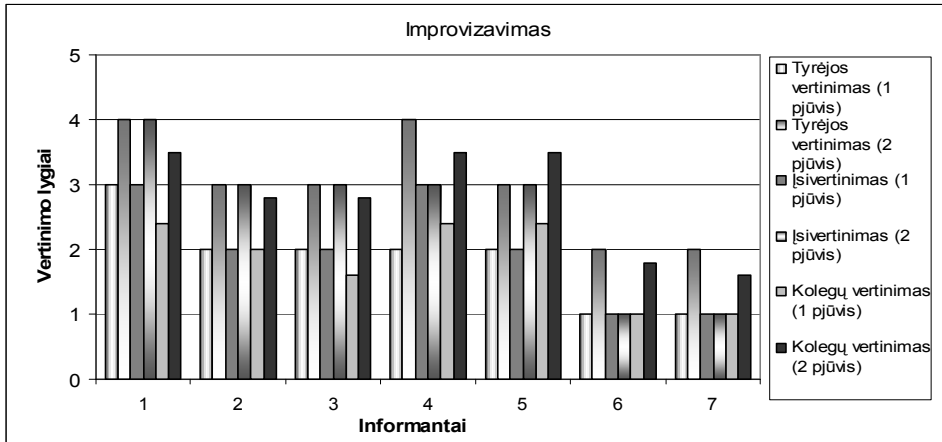
kriterijus tinkamai įvertino save ir patvirtino eksperimento pradžioje esant vidutiniškai *žemo* ir *labai žemo improvizavimo* lygio rezultatams. Tai buvo akivaizdu, nes studentai nemokėjo improvizuoti.

Nepakankamą *kolegų vertinimo* suderinamumą *eksperimento pradžioje* parodė silpna koreliacija su *tyrėjos* vertinimu ( $r = 0,23$ ) ir *įsivertinimu* ( $r = 0,27$ ). Studentai vienas kitą vertino labai skirtingai: vieni improvizavimą vertino adekvačiai per aukštai, kiti – adekvačiai per žemai. Tai galėjo būti siejama su tuo, jog eksperimento pradžioje ne visi gerai suprato vertinimo kriterijus (žr. 4.5.2 priedą *Improvizavimo vertinimas*). Be to, per žemas studentų vienas kito vertinimas galėjo būti susijęs su konkurencija grupėje, per aukštas – siekiant parodyti kai kurių kolegų palaikymą.

*Po* eksperimento *improvizavimo* lygio *įsivertinimas* silpniau ( $r = 0,32$ , kai  $p < 0,05$ ) koreliavo, lyginant su *tyrėjos* vertinimu. Postuluojant, kad *tyrėjos* vertinimas yra tinkamas, galima daryti išvadą, jog nesutapimo tendencijos tarp *tyrėjos vertinimo* ir *įsivertinimo* rodo nepakankamą studentų *įsivertinimo* objektyvumą. Vieni studentai aukščiau įsivertindami savo bendro improvizavimo pokyčius (melodinius, ritminius, harmoninius, stilistinius prioritetus), manė pasiekę tam tikrų rezultatų, todėl savo improvizavimą įvertino geriau nei eksperimento pradžioje. Kiti – priešingai: nepakankamai įvertino savo pasiekimus šiose srityse. Tai galima laikyti tyrimo metodikos tobulintina grandimi – bakalauro studijų programoje reikėtų daugiau dėmesio skirti savęs vertinimo klausimams, kad patys studentai galėtų geriau valdyti mokymosi procesą.

*Kolegų vertinimo* ir *tyrėjos vertinimo* panašumą tyrimo *pabaigoje* rodo aukštesnis koreliacijos koeficientas ( $r = 0,65$ , kai  $p < 0,01$ ). Vadinasi, studentai, įgiję daugiau improvizavimo gebėjimų, vertindami vieni kitus, tapo objektyvesni. Remiantis koreliacinio tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, jog studentai išmoko geriau vertinti vienas kito improvizavimą.

Taikant Spirmeno (*Spearman's*) koreliacijos koeficientą nustatyta, kiek *B grupės kolegų vertinimas* atitinka *įsivertinimą*, *tyrėjos vertinimą*. Improvizavimo lygio vertinimo rezultatai pateikti 4.6.1.2.8 pav.



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas

**4.6.1.2.8 pav.** B grupės improvizavimo lygio vertinimo rezultatai: tyrėjos vertinimas, įsivertinimas, kolegų vertinimas (N = 7)

B grupės improvizavimo muzikine tema įsivertinimas koreliavo su tyrėjos vertinimu: prieš eksperimentą – labai stipriai ( $r = 0,975$ , kai  $p < 0,01$ ), po eksperimento – stipriai ( $r = 0,896$ ), kai  $p < 0,01$ ). Tai parodo šios srities vertinimo sutapimą ir tai, jog bendras improvizavimo lygis tiek tyrimo pradžioje, tiek jo pabaigoje buvo įvertintas gana objektyviai. Eksperimento rezultatų vertinimo sutapimą patvirtina ir kolegų vertinimas po eksperimento, kuris koreliavo su tyrėjos vertinimu ( $r = 0,704$ , kai  $p < 0,01$ ).

Pažymėtina, jog eksperimento pabaigoje koreliacijos ryšys tarp kolegų vertinimo ir įsivertinimo išaugo nuo silpno (eksperimento pradžioje, kai  $r = 0,297$  ( $p < 0,05$ )) iki stipraus (kai  $r = 0,835$  ( $p < 0,05$ )). Tai liudija, jog magistrantai vienas kitą įvertino žymiai adekvačiau nei tyrimo pradžioje ir parodo išaugusį improvizavimo ir vertinimo gebėjimų lygį.

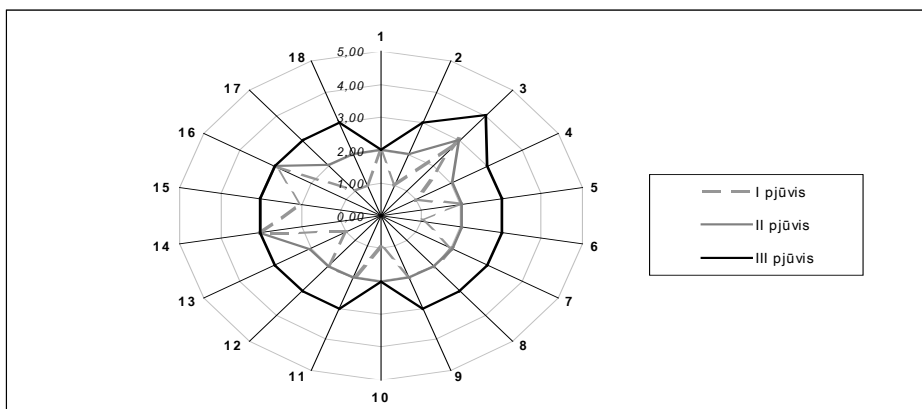
#### 4.6.1.3. Kūrybinė užduotis – improvizuotas akompanavimas

Improvizuoto akompanavimo pagal harmonines funkcijas pokyčiams atskleisti eksperimento pradžioje, viduryje ir pabaigoje studentai atliko kūrybinę užduotį – mokyklinės dainos<sup>66</sup> akompanimentą. Pasinaudojant melodi-

66 Panaudotos mokyklinės dainos iš vadovėlių *Muzika. V–X klasėms* (Balčytis, 1999–2002).



ja ir natose nurodytomis harmoninėmis funkcijomis<sup>67</sup>, reikėjo akompanuoti solistui, duetui arba trio. Akompanavimas buvo vertintas penkiais lygiais (žr. 4.5.5 priedą *Improvizuoto akompanavimo vertinimas*). Tyrimo pradžioje dominavo *labai žemas, žemas įsivertinimo (vertinimo)* lygiai (žr. 4.6.1.3.1 pav.). Šie rezultatai sutapo su *tyrėjos vertinimu*. Pirmojo diagnostinio pjūvio metu studentai visai neturėjo šios srities gebėjimų, todėl *ekspertų komisija* akompanavimą tik stebėjo.



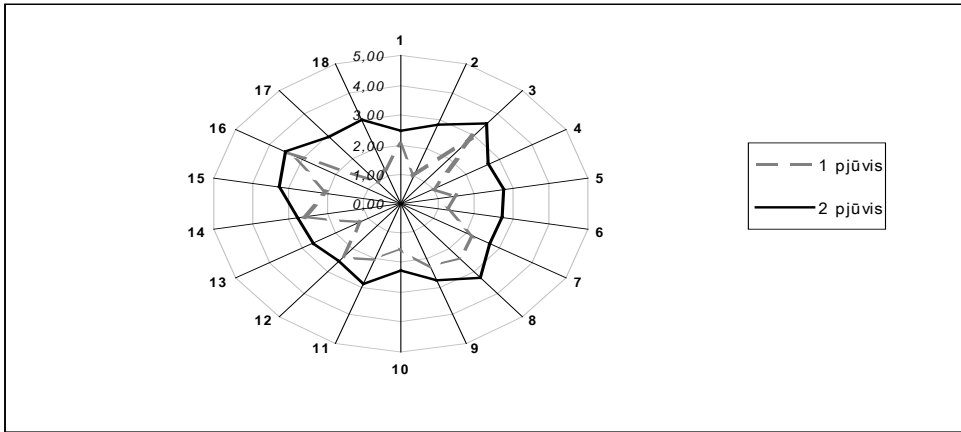
Pastaba \*: skaičiais **1; 2; 3; <...> 18** žymimi tiriamieji; *1,00* – labai žemas lygis; *2,00* – žemas lygis; *3,00* – vidutinis lygis; *4,00* – aukštas lygis, *5,00* – labai aukštas lygis.

#### 4.6.1.3.1 pav. A grupės akompanavimo pagal harmonines funkcijas įsivertinimo dinamika (N = 18)

*Pirmojo pjūvio* metu dominavo *žemas* ir *labai žemas improvizuoto akompanavimo* įsivertinimo lygiai, antrojo pjūvio metu pastebėti nedideli teigiami poslinkiai. Lyginant trijų pjūvių rezultatus, trečiojo pjūvio rezultatai išaugo: penkiolika (Nr. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) grupės dalyvių savo akompanavimą įsivertino *vidutiniu* lygiu, vienas (Nr. 3) – *aukštu* lygiu, Nr. 10 dalyvio akompanavimas kilo nuo *labai žemo* iki *žemo* lygio, Nr. 1 dalyviui pokyčių nepavyko pasiekti. Didesnė dauguma studentų savo akompanavimo pažangą pastebėjo antrojo semestro metu. Ir tai yra natūralu, nes akompanuojant pagal harmonines funkcijas reikalingos ne tik teorinės žinios, bet ir įgūdžiai, kurie išsiugdomi per ilgesnį laiką.

Improvizuoto akompanavimo *kolegų vertinimo* vidurkiai tyrimo *pradžioje* ir *pabaigoje* išaugo nuo 1,88 iki 2,86, t. y. vidutiniškai nuo *žemo* iki *vidutinio* lygio (žr. 4.6.1.3.2 pav.).

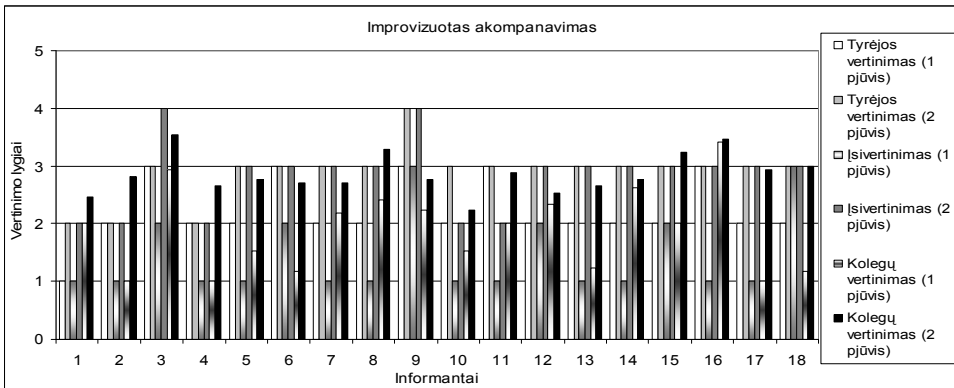
<sup>67</sup> žr. 4.6.1.3.1 priedą *Natų pavyzdys improvizuotam akompanavimui pagal harmonines funkcijas*.



Pastaba \*: skaičiais **1; 2; 3; <...>18** žymimi tiriamųjų koduoti duomenys. *1,00* – labai žemas lygis; *2,00* – žemas lygis; *3,00*– vidutinis lygis; *4,00* – aukštas lygis, *5,00* – labai aukštas lygis.

**4.6.1.3.2 pav.** *A grupės akompanavimo pagal harmonines funkcijas kolegų vertinimo dinamika (N = 18)*

Lyginant tyrimo rezultatus tarp *tyrėjos*, *kolegų vertinimo*, *įsivertinimo* eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje*, matomi pokyčiai (žr. 4.6.1.3.3 pav.).



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas

**4.6.1.3.3 pav.** *A grupės improvizuoto akompanavimo tyrėjos vertinimo, įsivertinimo, kolegų vertinimo rezultatai (N = 18)*

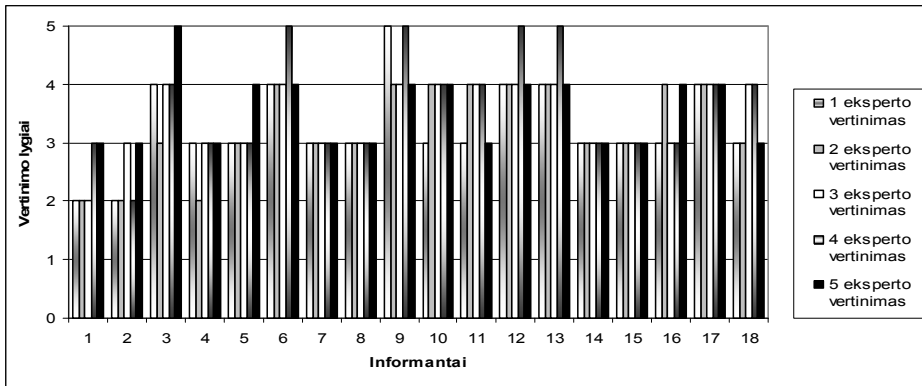
*A grupės improvizuoto akompanavimo pagal harmonines funkcijas lygio prieš eksperimentą įsivertinimas* vidutiniškai teigiamai koreliavo su *tyrėjos* vertinimu (kai  $r = 0,52$ ,  $p < 0,05$ ). Tai rodo *tyrėjos* ir *įsivertinimo* sutapimą

eksperimento pradžioje ir liudija esant vidutiniškai *žemam* ir *labai žemam improvizuoto akompanavimo* lygiui. Silpna koreliacija ( $r = 0,25$ ) prieš eksperimentą rodo nepakankamą *įsivertinimo* sutapimą lyginant su *kolegų vertinimu*. Kaip parodyta 4.6.1.3.3 pav., studentų *vertinimas (įsivertinimas)* balansavo tarp *žemo* ir *labai žemo* lygio. Nesutapimo tendencijos galėjo būti susijusios su tuo, jog akompanuoti pagal harmonines funkcijas dauguma nemokėjo, todėl vertindami vienas kitą nepastebėjo didelio skirtumo tarp *žemo* ir *labai žemo* lygio.

*Improvizuoto akompanavimo* lygio *įsivertinimas* po eksperimento stipriau koreliavo su *tyrėjos vertinimu* ( $r = 0,73$ , kai  $p < 0,01$ ). Vertinimo sutapimo tendencijos tarp *įsivertinimo* ir *tyrėjos vertinimo* rodo padidėjusį studentų *įsivertinimo* objektyvumą po eksperimento. Remiantis koreliacinio tyrimo rezultatais, galima konstatuoti, jog eksperimento metu studentai ne tik išmoko geriau akompanuoti pagal harmonines funkcijas, bet gebėjo ir adekvačiau tai įvertinti.

Pažymėtina tai, jog *tyrėjos, kolegų vertinimo, savo pačių įsivertinimo metu* akompanuoti *pagal harmonines funkcijas* reikėjo be išankstinio pasiruošimo. Tuo tarpu *improvizuoto akompanavimo* pristatymui projektų „Lietuviški aštuoniasdešimtųjų hitai“ (*A grupė*), „...nuo mokyklinės dainos iki džiazinės improvizacijos...“ (*B grupė*) metu studentai galėjo pasiruošti. Mokyklinių dainų *improvizuoti akompanimentai* buvo pristatomi koncerto forma. Jus vertino *ekspertų komisija*. Improvizuotame akompanavime *ekspertai* vertino *kūrybiškumo apraiškas* pagal muzikinio kūrybinio mąstymo parametrus (žr. 4.5.6 priedą Kūrybinio mąstymo akompanuojant pagal harmonines funkcijas vertinimas). Muzikinio kūrybinio mąstymo *originalumas, sintaksė, ritminis vaizdingumas, melodinis ir toninis vaizdingumas* (raiška) akompanuojant vertinti *kiekybiškai*, t. y. skiriant tam tikrą balų skaičių (nuo 1 iki 5).

Tam tikros sąlygos (studentų ilgesnis išankstinis pasiruošimas projekto pristatymui, repetavimas su iliustratoriumi ir kt.) galėjo lemti gana aukštus *A grupės improvizuoto akompanavimo ekspertų vertinimo* rezultatus (žr. 4.6.1.3.4 pav.). *Improvizuotuose akompanimentuose* buvo pastebėta kūrybiškumo apraiškas liudijančių muzikinių *originalių* idėjų: melodiškai plėtojamų motyvų, frazių (*melodinė raiška*), kontrastingų ritmų šablonų, sinkopių, užlaikytų natų, akcentų (*ritminė raiška*), logiškai, įtaigiai panaudotų muzikinės struktūros elementų, kontrastų, pasikartojimų (*sintaksė*) ir kt.



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas.

4.6.1.3.4 pav. *A grupės improvizuoto akompanavimo ekspertų vertinimas (II pjūvis) (N = 18)*

Paiškėjo, jog kiekvienas studentas pasiekė tam tikrą individualios pažangos lygį, kuris priklauso ne tik nuo darbo grupėje, įgytų žinių ir įgūdžių, bet ir nuo kiekvieno asmeninių pastangų, gebėjimų. Tam buvo reikalingos ir tvirtos studentų muzikos teorijos žinios, gera atlikimo technika. Reikėjo ir tyrėjos kompetencijų – buvo naudotas demonstravimo metodas, su studentais dirbama individualiai, teikiami praktiški patarimai. Pučiamųjų, mušamųjų, styginių instrumentų specialybes baigusiems studentams keblumų kėlė kairės rankos boso partija. Šiems studentams buvo skiriami specifiniai pratimai kairės rankos technikai lavinti.

Aiškinantis *ekspertų* sutarimą vertinant *A eksperimentinės grupės* informantų *improvizuotą akompanavimą*, buvo taikytas Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientas<sup>68</sup> *W*. Pagal nustatytus kriterijus (žr. 4.5.6 priedą Kūrybinio mąstymo akompanuojant pagal harmonines funkcijas vertinimas) kiekvienas ekspertas vertino kiekvieną studentą. Apskaičiavus Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientą<sup>69</sup>, nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai, kai  $p < 0,0001$  (žr. 4.6.1.3.1 lentelę).

68 Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientas *W* naudojamas daugiau negu dviejų ranginių kintamųjų priklausomybei įvertinti. Jis dar vadinamas *ekspertų vertinimo testu*, nes juo yra nustatomas grupės ekspertų sutarimas. Koeficientas *W* gali turėti reikšmės intervale tarp nulio (nėra sutarimo) ir vieneto (visiškas sutarimas) (Pukėnas, 2005).

69 Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientas apskaičiuojamas pagal formulę:  $W = \frac{12\bar{S}}{k^2(n^3-n)}$  *S* rodo, ar ekspertų vertinimas skiriasi nuo bendrojo vidutinio vertinimo; *n* – imties didumas; *k* – Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficientą atitinkanti kritinė reikšmė (Čekanavičius, Murauskas, 2011).

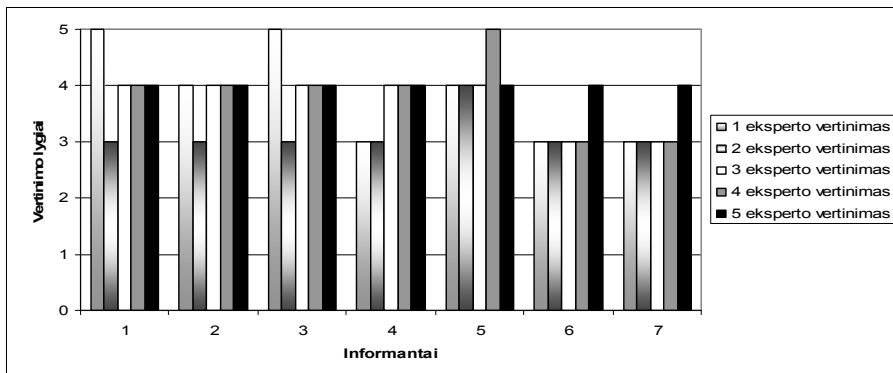
***Ekspertų vertinimo Kendalo (Kendall's) testo rezultatai vertinant improvizuotą akompanavimą (N = 18)***

N	18
<i>Kendall W</i>	W = 0,774
<i>Chi kvadratas</i>	65,8159
Laisvės laipsniai	17
<i>p</i>	0,0001

Gauta konkordacijos koeficiento reikšmė ( $W = 0,774$ ) rodo, kad penki ekspertai gana sutartinai vertino 18 studentų *improvizuotą akompanavimą pagal harmonines funkcijas*. Konkordacija yra statistiškai patikima, nes  $p = < 0,0001$ . Dėl mažos imties (N = 18) statistiškai reikšmingas skirtumas pasirinktas, kai  $p < 0,05$ . Tyrimo rezultatai parodė, jog *ekspertai* studentus vidutiniškai įvertino aukštesniu lygiu nei *kolegos*. Tai gali būti paaiškinama tuo, jog pristatant akompanavimą pagal harmonines funkcijas platesnei klausytojų auditorijai, studentai buvo geriau pasirengę nei *baigiamojo pjūvio* metu.

**B eksperimentinės grupės** informantai atliko tokią pat kūrybinę užduotį. Lyginant *tyrėjos* vertinimo rezultatus eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje*, akompanavimas pagal harmonines funkcijas vidutiniškai vienu lygiu išaugo nuo vidutinio iki aukšto lygio.

Projekto „...nuo mokyklinės dainos iki džiazinės improvizacijos...“ metu kūrybiškumo apraiškas, atliekant *improvizuotą akompanavimą*, vertino *ekspertų komisija* (žr. 4.6.1.3.5 pav.).



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas.

**4.6.1.3.5 pav. B grupės akompanavimo pagal harmonines funkcijas ekspertų vertinimas (II pjūvis) (N = 7)**

Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficiento reikšmė ( $W = 0,585$ ) rodo, jog penki ekspertai gana sutartinai vertino 7 magistrantų *akompanavimą pagal harmonines funkcijas*. Konkordacija yra statistiškai reikšminga, nes  $p < 0,01$ . Dėl mažos imties ( $N = 7$ ) statistiškai reikšmingas skirtumas pasirinktas, kai  $p < 0,05$ .

Siekiant rezultatų validumo, buvo palygintas *ekspertų ir tyrėjos* vertinimas. Gana aukštą *ekspertų ir tyrėjos* vertinimo suderinamumą *improvizuoto akompanavimo* srityje rodo gauta Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficiento reikšmė ( $W = 0,627$ ). Konkordacija statistiškai reikšminga, kai  $p < 0,01$  (žr. 4.6.1.3.2 lentelę).

4.6.1.3.2 lentelė

***Ekspertų ir tyrėjos vertinimo Kendalo (Kendall's) testo rezultatai vertinant improvizuotą akompanavimą (N = 18)***

N	18
<i>Kendall W</i>	$W = 0,627$
Laisvės laipsniai	17
<i>p</i>	<i>0,01</i>

Apibendrinant galima teigti, jog eksperimento eigoje abiejų imčių informantai ne tik įgijo spontaniško *akompanavimo pagal harmonines funkcijas* gebėjimų, patobulino instrumento valdymo įgūdžius, bet ir buvo išryškintos *muzikinio kūrybinio mąstymo apraiškos* akompanuojant. Tai muzikos mokytojui yra ypač aktualu tiek dirbant bendrojo lavinimo mokykloje (pritariant įsidainavimo pratyboms, akompanuojant įvairios sudėties ansambliams), tiek meno (muzikos) mokykloje (muzikuojant kolektyvuose, ekspromtu pritariant mokiniams pamokoje ir kt.).

**4.6.1.4. Kūrybinė užduotis – džiazo standarto improvizacija (B grupė)**

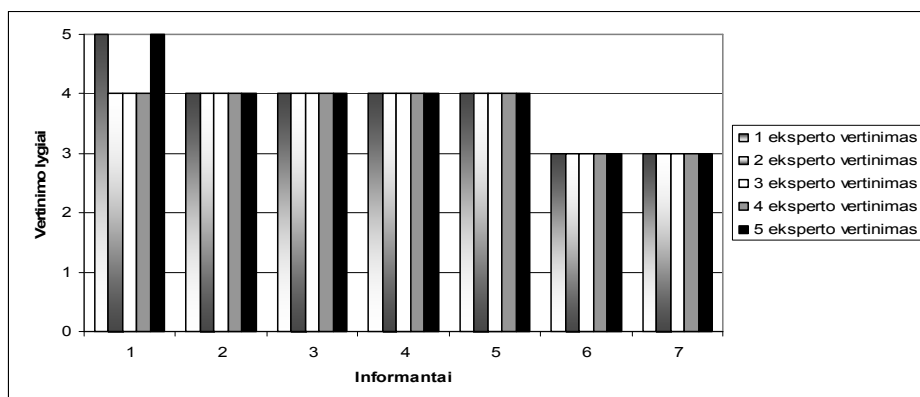
Kūrybinės užduotys yra patogus, produktyvus ir motyvuojantis būdas įvertinti, kaip studentai suprato naują teorinę medžiagą. Jas galima taikyti ne tik diagnostiniais, bet ir ugdymo tikslais. *B grupės* informantams (magistrantams) reikėjo atlikti *džiazo standarto improvizaciją*<sup>70</sup> pasirinktu instrumentu

<sup>70</sup> *Džiazo standartas* – tai populiariausios ir dažniausiai džiazo muzikantų naudojamos temos (Rimša, 2000, p. 22). Pasirinkti džiazo standartai: H. Hancock „Watermelon Man“, B. Strayhorn „Take a train“, G. Marks „All of me“, Th. Monk „Blue Monk“, R. Henderson „Bye bye blackbird“. Panaudotos instrumentinio trio (fortepijonas, kontrabosas, mušamieji) fonogramos iš *Džiazo temos improvizavimo studijoms* (Šiaučiulis, 1999) leidinio priedo, CD.

arba balsu su *instrumentiniu pritarimu*<sup>71</sup>. Improvizuojant buvo galima naudotis harmonine improvizavimo schema (žr. 4.5.4 priedą *Harmoninės improvizavimo schemas pavyzdys*). Pirmiausia reikėjo pademonstruoti temą, atliekant antrą kartą – temą varijuoti ir vystyti arba atlikti *solo sekciją* („*solo section*“). Kompozicijos kulminacija – temos sugražinimas („*head out*“). Kaip pažymi L. Rimša (2000), „džiazas – bliuzo ir europietiškos muzikos lydinys, todėl čia naudojamos visos priemonės ir viskas leidžiama, jei tai kūrybiška ir malonu ausiai“ (2000, p. 33). Džiaze galima tą pačią melodiją harmonizuoti kitaip, jos nesudarkant.

*Kūrybiškumo apraiškos* improvizuojant *džiazo standarto* tema vertintos pagal muzikinio kūrybinio mąstymo parametrus: *muzikinį originalumą, ritminę, melodinę raišką, muzikinę sintaksę*. Vertinant *muzikinį originalumą*, buvo kreipiamas dėmesys į improvizacijose pateiktų motyvų, frazių savitumą, nestandartiškumą ir įtaigų jų panaudojimą. *Ritminė raiška* turėjo atsiskleisti per sukurtų ritminių elementų įvairovę, *melodinė raiška* – per melodijos varijavimą, panaudojant tam tikrus varijavimo būdus, *muzikinė sintaksė* – per gebėjimą manipuluoti muzikinės struktūros elementais (žr. 4.5.3 priedą *Muzikinio kūrybinio mąstymo improvizuojant vertinimas*).

Eksperto rezultatų validacijai pasitelktas *ekspertų vertinimas* (žr. 4.6.1.4.1 pav.).



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 1 – labai žemas, 2 – žemas, 3 – vidutinis, 4 – aukštas, 5 – labai aukštas

**4.6.1.4.1 pav.** *Džiazo standarto improvizacijos (B grupė) ekspertų vertinimas*  
(II pjūvis) (N = 7)

<sup>71</sup> Panaudotas mokomasis garso įrašas „minus vienas“ (*minus one*) iš S. Šiaučiulio knygos „Džiazo temos improvizacijos studijoms“ CD (1999).

*Pirmojo matavimo metu magistrantai džiazio standarto improvizacijai nebuvo pasirengę ir beveik nė vienam jų nepavyko gerai atlikti užduoties. Kadangi informantai nemokėjo improvizuoti ir neturėjo jokios improvizavimo patirties, ekspertų komisija pirmojo diagnostinio pjūvio metu jų improvizavimo nevertino – tik stebėjo.*

*Antrojo matavimo metu ekspertai vertino magistrantų, improvizuojančių džiazio standarto tema, kūrybiškumo apraiškas. Improvizacijos buvo atliekamos muzikinio edukacinio projekto „...nuo mokyklinės dainos iki džiazinės improvizacijos...“ metu.*

Vertinant grupės B (N = 7) džiazio standarto improvizaciją, Kendalo (*Kendall's*) konkordacijos koeficiento reikšmė  $W = 0,939$  rodo itin aukštą ekspertų vertinimo suderinamumą (žr. 4.6.1.4.1 lentelę). Konkordacija yra statistiškai reikšminga, nes  $p < 0,001$ .

4.6.1.4.1 lentelė

**Kendalo (*Kendall's*) testo rezultatai**

N	7
<i>Kendall W</i>	W = 0,939
<i>p</i>	0,001

Aukšti ekspertų vertinimo rodikliai tyrimo pabaigoje rodo maksimaliai pakitusių individualių gebėjimų raišką. Galima manyti, jog tokius rezultatus lėmė improvizacijose tikslingai pritaikytos teorinės žinios, įtikinamas melodijų performavimas, varijavimas, specifinio ritmo panaudojimas. Vadinasi, galima teigti, jog magistrantai suprato muzikinės improvizacijos kalbą ir logiką, kurią galės taikyti toliau tobulindami savo improvizavimo gebėjimus ir įgūdžius. Tikėtina, jog pastarieji gebėjimai bus naudingi pedagoginėje veikloje. Palyginus ekspertų vertinimo rezultatus, magistrantų improvizavimas džiazio standarto tema įvertintas aukštesniu lygiu nei *akompanavimas pagal harmonines funkcijas*. Tai galėjo nulemti magistrantų improvizacijose pritaikytos specifinės džiazio priemonės: harmonija (padidinti, sumažinti akordai), ritmika, stilistika, santykio akordas ir *dermė* prisilaikymas. Daugiausia buvo taikyta *modalinė* improvizacija, kurioje melodinė linija išlaiko specialų santykį su harmonija – improvizuojant melodiją, prie konkretaus akordo taikomi atitinkamų dermių garsiausiai. Magistrantų naudotos *dermės (modes)* pagyvino improvizacijas ir suteikė joms profesionalumo, pagerino jas spalviniu ir įvairovės atžvilgiu.



#### 4.6.1.5. Kūrybinė užduotis – akompanimento komponavimas

Improvizacija yra kompozicijos tipas, to paties kontinuumo seka, tik improvizacijai reikia daug didesnių kūrybinių ir pažinimo pastangų (Burnard, 2000; Gould, Keaton, 2000). Kaip buvo plačiau aprašyta 1.6 poskyryje, *komponuojant* muziką, rezultatą galima keisti, tobulinti laiko atžvilgiu. Kuriant kompozicijas, pirmiausia keliami muzikinė idėja, toliau ieškoma išraiškos priemonių idėjai įgyvendinti, planuojamas muzikinis vyksmas, koreguojamas muzikinis rezultatas, kūryba vertinama. *Aranžavimo* (*muzikos komponavimo rūšis*) metu pritaikoma tik kūrinio faktūra, tačiau kūrinys nėra laisvai perdirbamas, transformuojamas. Tuo tarpu *improvizuojant* kūrybos rezultatas sukuriamas tiesiog atlikimo metu.

Eksperto pabaigoje studentams reikėjo atlikti *muzikos komponavimo užduotį* – sukurti *mokyklinės dainos fortepijoninį akompanimentą* (*aranžuotę*) ir ją užrašyti (žr. 4.6.1.5.1 priedą *Mokyklinės dainos aranžuotės pavyzdys*). Auditorijoje buvo aptarti studentų pasirinktų dainų galimi akompanavimo, melodijos varijavimo, akordų išdėstymo, harmoninių funkcijų panaudojimo būdai, išraiškos priemonės, kūrinio charakteris ir kt. Užduotį studentai atliko savarankiškai. Pažymėtina, jog akompanimento kūrimui studentai pritaikė eksperimento metu įgytas muzikos teorijos žinias, improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas gebėjimus.

*Kūrybiškumo apraiškos* aranžuotėse atskleistos, jose išskiriant muzikinio kūrybinio mąstymo parametrus – *ritminę, melodinę, harmoninę raišką, originalumą, sintaksę* (žr. 4.5.7 priedą *Kūrybinio mąstymo komponuojant akompanimentą vertinimas*).

Išanalizavus *A grupės* (N = 18) sukurtus akompanimentus, pastebėta, jog studentai juose naudojo harmonines funkcijas siaurame, plačiame išdėstyme ir pateikė įvairių (arpedžio, triolių, laužyto arpedžio ir kt.) pavidalu. Darbuose aptikta *originalių* detalių, sukurtų varijuojant muzikos garsais savitu, unikaliu būdu (žr. 4.6.1.5.3 ir 4.6.1.5.4 priedus *Kūrybiškumo apraiškos komponuojant akompanimentą*). Daugiausia studentai naudojo akompanimento tipą *bosasakordas* (*harmoninė funkcija*), paįvairindami ritmą „vaikščiojančio boso“ linija, užlaikytomis natomis, sinkopėmis (Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 17). Išsiskyrė darbai (Nr. 6, 10, 18), kuriuose harmoninė funkcija išskaidyta ilgojo, trumpojo arpedžio triolėmis, aštuntinėmis. Įkomponuota originalių melodinių motyvų, pereinamų garsų (Nr. 12, 13). Nr. 8, 14 studentai, dubliuodami melodiją, sukūrė ritminę įvairovę boso partijoje.

Tą pačią užduotį atliko ir magistrantai. Analizuojant *B grupės* (N = 7) aranžuotes nustatyta, jog magistrantai, palyginti su bakalauro studentais, jose pritaikė žymiai platesnį muzikinės išraiškos priemonių spektrą, sukūrė daugiau *originalių* muzikinių idėjų (žr. 4.6.1.5.4 priedą *Kūrybiškumo apraiškos komponuojant akompanimentą, B grupė*). Visų magistrantų darbuose buvo struktūruotai operuojama motyvais, panaudojami įvairūs junginių sudarymo būdai<sup>72</sup> (muzikinė sintaksė). Pastebėti melodiškai plėtojami motyvai (toninė raiška), frazės (Nr. 3, 5), naudojami ritmų šablonai, sinkopės, užlaikytos natos, akcentų kaita (ritminė raiška) (Nr. 1, 2, 5, 7). Keičiantis harmoninėms funkcijoms, pritaikomi pereinamieji akordai, natos (Nr. 5).

*Galima daryti išvadą, jog abiejų grupių informantai, kurdami akompanimentą, pasireiškė kūrybiškai – operuodami muzikine medžiaga, panaudodami originaliai sukurtus ritminius, melodinius, harmoninius elementus, pritaikydami akompanavimo principus.*

**Muzikinio kūrybiškumo įsivertinimas.** Pasak D. Grakauskaitės-Karkockienės (2006), *požiūrio* arba *nuostatos į savo kūrybiškumą* komponentai yra vieni reikšmingiausių kūrybiškumui turinčių įtakos veiksnių. Kūrybiškumui neigiamos įtakos turi nepakankamas savo kūrybiškumo vertinimas. Autorė, remdamasi P. J. Silvia ir A. G. Philips (2004) tyrimo duomenimis, teigia, kad įsitikinimas, jog esi kūrybiškas, gali sušvelninti kūrybiškumui kenkiančią neigiamo savęs vertinimo įtaką.

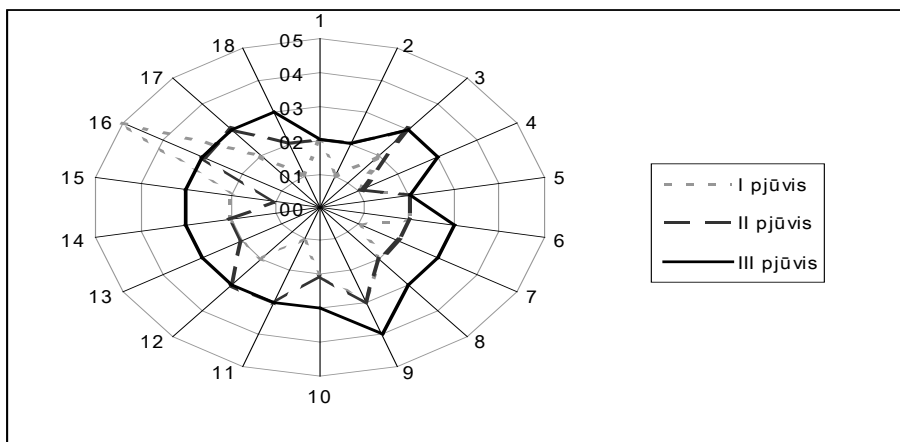
Buvo pasidomėta, kaip abiejų grupių informantai vertina savo muzikinį kūrybiškumą, atliekant visas eksperimento metu pateiktas kūrybines užduotis *prieš* ir *po* eksperimento (žr. 4.6.1.5.5 priedą *Muzikinio kūrybiškumo įsivertinimas*).

Po eksperimento pakilo *A grupės* kūrybiškumo *komponuojant*<sup>73</sup> muziką *įsivertinimo* lygis (žr. 4.6.1.5.1 pav.).

---

72 Motyvo pasikartojimas, transponavimas, kai kurių jo natų alteravimas, pakartojant jį kitoje takto vietoje ir kt. (Rimša, 2000).

73 Vertintas *kūrybiškumas komponuojant (improvizuojant, akompanuojant, aranžuojant)* muziką.



Pastaba \*: vertinimo lygiai: 01 – labai žemas, 02 – žemas, 03 – vidutinis, 04 – aukštas, 05 – labai aukštas

#### 4.6.1.5.1 pav. *A grupės kūrybiškumo komponuojant muziką įsivertinimo dinamika (N = 18)*

Tyrimo pradžioje 6 studentai savo muzikinį kūrybiškumą vertino *labai žemu* lygiu, 9 – *žemu*, 1 – *aukštu* lygiu. Veiklos pabaigoje 14 studentų muzikinio kūrybiškumo *įsivertinimo* lygis pakilo iki *vidutinio* lygio, 3 – nuo *labai žemo* iki *žemo*, 1 – nuo *vidutinio* iki *aukšto*. *Labai aukštu* kūrybiškumo lygiu įsivertinęs dalyvis (Nr. 16) *pirmo pjūvio* metu, *po* eksperimentinės veiklos save vertino dviem pozicijomis žemiau. Žemesnis įsivertinimo lygis galėtų reikšti tai, jog informantas įvertino savo kūrybiškumą instrumento (mušamieji) valdymo ir improvizavimo šiuo instrumentu srityje. Atliekant eksperimento metu pateiktas kūrybines užduotis, kuriuose reikėjo muzikinių teorinių pagrindų išmanymo, grojimo fortepijonu gebėjimų, informanto (Nr. 16) kūrybiškumo *įsivertinimo* lygis sumažėjo.

*A grupės* informantų kūrybiškumo muzikos komponavimo srityje įsivertinimo vidurkiai eksperimento *pradžioje* ir *pabaigoje* buvo palyginti, taikant *t kriterijų priklausomoms imtims (Paired-Samples T Test)*. Rezultatai rodo, jog studentų muzikinio kūrybiškumo *įsivertinimo* lygis pakilo: eksperimento pabaigoje nustatyti didesni kūrybiškumo įverčiai. Pokyčiai statistiškai reikšmingi ir tenkina sąlygą  $p < 0,001$  (žr. 4.6.1.5.1 lentelę).

**A grupės I ir II pjūvių rezultatai lyginant pagal muzikinio kūrybiškumo įsivertinimo lygį (N = 18)**

Pjūviai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida	Statistinio reikšmingumo lygmuo $p$
Muzikinis kūrybiškumas eksperimento pradžioje	1,94	0,94	0,22	0,001
Muzikinis kūrybiškumas eksperimento pabaigoje	2,89	0,47	0,11	

Studentai, dalyvaudami eksperimentinėje veikloje, turėjo galimybę atskleisti savo kūrybiškumą įvairaus pobūdžio muzikinėje veikloje (improvižuodami, akompanuodami, aranžuodami, interpretuodami) ir realiai jį įsivertinti. Kūrybiškumo įsivertinimas siejamas ir su improvizaciniais gebėjimais. Kaip buvo atskleista, po eksperimentinės veiklos padidėjus *improvizavimo* lygiui, informantai save vertino kaip labiau kūrybiškus.

Pakilo ir magistrantų kūrybiškumo *komponuojant* muziką įsivertinimo lygis. Lyginant muzikinio kūrybiškumo įsivertinimo vidurkius pagal *t* kriterijų priklausomoms imtims (*Paired-Samples T Test*) eksperimento pradžioje ir pabaigoje kūrybiškumo lygis statistiškai reikšmingai skyrėsi, kai  $p < 0,005$ . Tyrimo pradžioje 3 magistrantai savo muzikinį kūrybiškumą vertino *žemu*, 3 – *vidutiniu*, vienas – *aukštu* lygiu. Veiklos pabaigoje trijų informantų muzikinio kūrybiškumo įsivertinimas pakilo nuo *žemo* iki *vidutinio* lygio, 1 – nuo *vidutinio* iki *aukšto*, 2 – išliko nepakitęs. Analizuojant muzikinį kūrybiškumą *kolegų vertinimo* aspektu, vidutiniškai fiksuoti teigiami pokyčiai nuo *žemo*, *labai žemo* iki *aukšto*, *labai aukšto* lygio. Vadinasi, magistrantai, mokydamiesi improvizuoti, ne tik ugdė improvizacinius, kūrybinius gebėjimus, bet keitėsi ir jų pačių *muzikinio kūrybiškumo įsivertinimo* nuostatos.

*Apibendrinant galima teigti, jog po ugdomosios veiklos, kurioje buvo taikyta muzikinė improvizacija, pakilo abiejų grupių studentų muzikinių teorinių žinių lygis. Improvizavimas padėjo labiau pajusti muzikinės kalbos specifiką, geriau suvokti muzikos struktūrą. Kurdami studentai geriau suprato ir įsivertino kūrybai būtinų priemonių svarbą, o džiazio dermį, prasmingų alteracijų panaudojimas atvėrė platesnių improvizavimo, dainavimo, grojimo instrumentu galimybių.*

*Buvo pasiekta aukštesnių improvizacinių gebėjimų. Remiantis kiekybinio tyrimo rezultatais, kūrybinių užduočių – improvizavimo, improvizuoto akompanavimo – atlikimo įverčiai pradinio ir baigiamojo pjūvių metu statistiškai reikš-*

mingai skiriasi. Tai rodo, jog eksperimentinės veiklos patirtis prisidėjo prie būsimųjų muzikos mokytojų praktinių akompanavimo įgūdžių vystymo, kokybiškai pasirenkant tonacijas, metrą, stilių, ritmą, harmoniją ir kt. Ryškiausi pokyčiai užfiksuoti vertinant kūrybinę užduotį – improvizuotą akompanavimą, žemiausi – melodinės ir harmoninės improvizacijos srityse.

Tyrimas parodė, jog muzikinė improvizacija gali padėti ugdant būsimųjų muzikos mokytojų kūrybinį mąstymą. Studentai, atlikdami tas pačias kūrybines užduotis eksperimento pradžioje ir pabaigoje, po ugdomosios veiklos pademonstravo žymiai aukštesnį kūrybinio mąstymo lygį, kuris pasireiškė per improvizavimo, improvizuoto akompanavimo originalumą, toninę, ritminę, harmoninę, stilistinę raišką. Kurdami akompanimentą, studentai kūrybiškai pasireiškė struktūruotai operuodami muzikine medžiaga, panaudodami originaliai sukurtas detales.

Pažymėtina teigiama kūrybiškumo įsivertinimo dinamika. Po veiklos padidėjęs studentų muzikinio kūrybiškumo įsivertinimo lygis suponuoja prielaidą, jog muzikinė improvizacija yra efektyvus kūrybiškumo skatinimo veiksnys, galintis esmingai pagerinti muzikos mokymą(si) ar muzikavimą įvairiuose su muzikine veikla susijusiuose kontekstuose.

#### **4.6.2. Ugdomojo eksperimento rezultatai, identifikuoti kokybiniais vertinimo instrumentais**

Kokybinių tyrimų metodologija grindžiama interpretacine-konstruktivistine paradigma (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Denzin, Lincoln, 2011). Konstruktyvistinės tikrovės pažinimo objektas – veikla kuriant, kurią pažinti įmanoma kokybiškai. *Kokybinis tyrimas* buvo nukreiptas į informantų patyrimo, įgyto eksperimento metu, vertinimą, veiksenų įvairovės ir prasmės atskleidimą. Siekiant nustatyti eksperimento metodikos taikymo poveikį, atskleisti pasiektus rezultatus bei veikloje iškilusias problemas, *A ir B eksperimentinių grupių* informantai rašė refleksijas, atsakydami į pateiktus klausimus<sup>74</sup>. Pagrindinės *A grupės* informantų refleksijų temos: *naujų žinių, gebėjimų įsivertinimas; mokymosi veiklos procesų ir veiklos rezultatų reflektavimas*. Duomenys buvo renkami I ir II semestrų pabaigoje. *B grupės* informantai turėjo įvertinti savo improvizavimo patirtį, įgytą *iki* eksperimento ir *eksperimento metu*. Duomenys buvo renkami II semestro *pradžioje* ir *pabaigoje*. Refleksijoms analizuoti taikyta *klasikinė turinio analizė* („content“

<sup>74</sup> Klausimai buvo orientuoti į studentų sampratą apie muzikinės improvizacijos integravimo į studijų dalykų turinį galimybes ir jos taikymo pedagoginėje veikloje naudingumą.

*analizė*) (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Kardelis, 2007). „*Content*“ *analizė* – tai formalizuotas dokumentų tyrimo būdas, kuris numato vertinimą, remiantis svarbiais tyrėjui požymiais, kuriuos galima apibendrinti atskirų tekstinių prasminių vienetų skaičiavimais, teksto elementų ryšių tyrimais. „*Content*“ *analizės* paskirtis – atskleisti, susisteminti ir apibendrinti informaciją, objektyviai ir sistemiškai išnagrinėti teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas. Refleksijų turinio analizė buvo atliekama keturiais žingsniais: informantų aprašų skaitymu ir esminių aspektų išskyrimu; prasminių elementų nustatymu; prasminių elementų suskirstymu į kategorijas, subkategorijas (kategorijų sritis) ir pasikartojimo dažnio skaičiavimu; turinio duomenų interpretavimu (Bailey, 1987). Duomenų analizė padėjo atskleisti muzikinės improvizacijos integravimo į studijų dalykų turinį reikšmę, ugdant studentų kūrybiškumą, besimokančiųjų požiūrį į muzikinės improvizacijos svarbą pedagoginėje praktikoje, studentų asmenines savos patirties interpretacijas.

#### 4.6.2.1. A grupės informantų patirties refleksija

*A grupės* (N = 18) refleksijos buvo rašomos paskaitų metu. Siekiant įvertinti *A grupės* informantų įgytą patirtį eksperimento metu, jų refleksijose pateikti teiginiai turinio analizės metodu buvo suskirstyti į 6 kategorijas ir 24 subkategorijas. *Pliuso* ženklu žymima *teigiama* nuomonė, *minuso* – *neigiama* (žr. 4.6.2.1.1 lentelę).

4.6.2.1.1 lentelė

#### Kategorijos ir subkategorijos (N = 18)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorijos	Teiginių dažnis (teigiamas/neigiamas(+/-) vertinimas)	
			I semestras	II semestras
1.	<b>Naujų žinių, gebėjimų įgijimas</b>	1. Naujos žinios	12/+	15/+
		2. Nauji gebėjimai	7/+	3/+
2.	<b>Dalykinės kompetencijos tobulinimas</b>	1. Dainavimas	5/+	2/+
		2. Akompanavimas	3/+	6/+
		3. Grojimas instrumentu	4/+	-
		4. Improvizavimas	4/+	2/+
		5. Interpretavimas	2/+	4/+
		6. Kolektyvinis muzikavimas	3/+	3/+

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorijos	Teiginių dažnis (teigiamas/neigiamas(+/-) vertinimas)	
			I semestras	II semestras
3.	Edukacinė reikšmė	1. Turinio ( <i>curriculum</i> ) integralumas	7/+	5/+
		2. Pritaikomumas praktikoje	13/+	15/+
		3. Motyvacijos skatinimas	2/+	2/+
		4. Pasitikėjimas savimi	2/+	3/+
5.	Bendrųjų gebėjimų ugdymas	1. Komandinis darbas	5/+	5/+
		2. Kūrybiškumo ugdymas	5/+	2/+
		3. Saviugda	1/+	3/+
		4. Saviraiška	2/+	3/+
6.	Įsivertinimas	1. Rezultato įsivertinimas	6/+	7/+
		2. Įdėtų pastangų įsivertinimas	7/-	2/-
		3. Savimokos įgūdžių įsivertinimas	9/-	6/-
		4. Požiūrio į mokymą(si) kaitos įsivertinimas	5/+	6/+

Kiekvieno semestro pabaigoje studentai raštu atsakė į klausimus, kurie buvo susiję su naujai įgytų žinių, gebėjimų, požiūrio į mokymąsi kaitos, mokymosi veiklos procesų ir veiklos rezultatų vertinimu.

**Kategorija „Naujų žinių ir gebėjimų įgijimas“** jungia teiginius apie įgytas teorines žinias ir gebėjimus (*subkategorijos „Naujos žinios“, „Nauji gebėjimai“*). Informantai pažymi, kad, mokydamiesi improvizuoti, įgijo muzikos teorijos, harmonijos, solfedžio, džiaz improvizacijos žinių:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	12	<p>„Pagerėjo muzikos stilstikos, improvizavimo teorinių pagrindų išmanymas“.</p> <p>„Įgijau daug naujų ir vertingų žinių, kurios man padės ateityje“.</p> <p>„Įgijau naujų solfedžio žinių, džiazinės harmonijos pagrindų“.</p> <p>„Įgijau žinių apie ansamblio repertuarą“.</p> <p>„Pagilintos žinios improvizacijos ir džiaz srityje“.</p> <p>„Mokėmės džiaz pradmenų“.</p>

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
II	15	<p>„Įgavau žinių, kaip sudaryti įvairių rūšių septakordus, džiazo harmonijoje naudojamus akordus įvairiose tonacijose“.</p> <p>„Aš meno kolektyvų studijoje daug ko išmokau: pagilinau žinias, išmokau naujų dalykų apie koncertavimą ir repertuaro ansambliui parinkimą“.</p> <p>„Įgijau naudingų žinių, t. y. išmokau džiazo akordus, jų apvertimus“.</p> <p>„Naujos žinios praturtino mano patirtį, gavau žinių apie džiazą ir improvizavimo meną, apie vokalinį ansamblį“.</p> <p>„Pagerėjo muzikos stiliškos, harmonijos, solfedžio, improvizavimo teorinių pagrindų išmanymas“.</p> <p>„Visos įgytos žinios buvo naudingos“.</p>

Subkategorijos „**Nauji gebėjimai**“ turinys atskleidė įgytų gebėjimų įvairovę. Studentų minimi teiginiai susiję su teorinių žinių praktiniu taikymu, kuriant vokales, instrumentines aranžuotes, fortepijoninius akompanimentus, improvizuojant:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	7	<p>„Mokėmės groti iš funkcijų, kurti akompanimentus dainoms, pritaikydami įvairius akordus“.</p> <p>„Susipažinau, kaip atlikti džiazo kūriniai“.</p> <p>„Dainuoti vokaliniam ansamblyje, kuriam pritarė instrumentinis ansamblis, iki šiol dar neteko“.</p> <p>„Įgijome ansamblinio dainavimo gebėjimų ir kt.“</p> <p>„Mokėmės dainuoti ansamblyje, groti iš funkcijų, sukurti akompanimentą dainoms, pritaikydami trigarsius, septakordus“.</p> <p>„Galiu dainuoti ansamblyje, pritaikyti įvairias tonacijas akompanuodamas“.</p>
II	3	<p>„Įgijau projekto kūrimo gebėjimų“.</p> <p>„Įgijau grojimo patirties, kai vokalinis ansamblis dainuoja.“</p> <p>„Gebu dainuoti ansamblyje, bet kokiaje tonacijoje pagroti pagrindinius akordus“.</p>

Refleksijų analizė padėjo atskleisti eksperimento metu įgytą patirtį, kuri susijusi su muzikos mokytojo *dalykinės kompetencijos* sritimis. Muzikos mokytojo dalykinė kompetencija apima *žinių, muzikinių gebėjimų, igūdžių ir gebėjimo juos taikyti praktikoje visumą, organizacinę, projektinę veiklą, kultūrinį aktyvumą, komunikacinius, reflektavimo gebėjimus* ir kt. (Lasauskienė, 2007, Girdzijauskienė, 2013). Dalykinės kompetencijos struktūrą sudaro



sudėtinės vertybinės orientacijos, muzikinių edukacinių projektų valdymas, vadovavimas muzikos kolektyvui, muzikos interpretavimas, muzikos komponavimas, muzikos vertinimas, muzikos teorijos ir istorijos išmanymas (Lasauskienė, 2007). Kategoriją „Dalykinės kompetencijos tobulinimas“ (subkategorijos: „Dainavimas“, „Akompanavimas“, „Grojimas instrumentu“, „Improvizavimas“, „Interpretavimas“, „Vadovavimas meno kolektyvui“, „Kolektyvinis muzikavimas“) jungė teiginiai, siejami su atlikėjiškos veiklos plėtojimu, vadovavimo ansambliui gebėjimais:

Semestras	Subkategorija	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	Dainavimas	5	„Igjiau naujų dainavimo gebėjimų“. „Igjiau vokalinės patirties“. „Ansamblyje man patiko dainuoti“. „Patobulinau gebėjimus dainavimo srityje“. „Igjime ansamblinio dainavimo gebėjimų“.
	Akompanavimas	3	„Padidėjo akompanavimo gebėjimai“. „Pradėjau mokytis akompanavimo, išmokau naujų funkcijų“. „Igjiau grojimo iš funkcijų, pritarimo kūrimo gebėjimų. Tai padeda plėsti koncertinę patirtį“.
	Grojimas instrumentu	4	„Igjiau instrumentinės patirties“. „Man patiko groti, aranžuoti“. „Igjiau naujų grojimo gebėjimų“. „Patobulinau grojimo gebėjimus“.
	Improvizavimas	4	„Igjime improvizavimo gebėjimų“. „Igjiau daug improvizavimo praktikos ansamblyje“. „Igjiau improvizavimo įgūdžių“. „Nors ne viską įsisavinau, ko buvo reikalaujama, tačiau jaučiuosi daugiau pažengusi improvizacijoje“.
	Interpretavimas	2	„Išmokome meniškai atlikti kūrinius“. „Igjiau gebėjimą meniškai pasireikšti ansamblyje, dainuodama solo“.
	Kolektyvinis muzikavimas	3	„Igjiau žinių apie koncertavimą, repetavimą su ansambliu“. „Padidėjo ansamblinio muzikavimo patirtis“. „Supratau, kad, vadovaujant ansambliui, labai svarbus kūrinio pasirinkimas“.

Semestras	Subkategorija	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
II	Dainavimas	2	„Igjiau daugiau vokalo pagrindų“. „Sugebu dainuoti vokaliniame ansamblyje“.
	Akompanavimas	6	„Išmokome pritaikyti dainai akompanimentą“. „Išmokau sukurti akompanimentą, pritaikydama harmonines funkcijas“. „Gebu pritaikyti funkcijas dainai, jai sukurti akompanimentą“. „Gebu akompanuoti, rašyti akompanimentus, bet taip pat norėčiau toliau tobulėti“.
	Improvizavimas	2	„Gavome pakankamai improvizacijos gebėjimų“. „Išmokau improvizavimo, aranžavimo, moduliacijų, nukrypimų“.
	Interpretavimas	4	„Gebu meniškai atlikti kūrinį“. „Gavau meniško kūrinų atlikimo, interpretavimo patirties“. „Igyti gebėjimai meniškai atlikti, interpretuoti kūrinį balsu“. „Išmokau meniškai atlikti kūrinį instrumentiniame ansamblyje.“
	Kolektyvinis muzikavimas	3	„Vėjo kalėdinis koncertas, kuriame dainavome vokaliniame kolektyve ir pritarė instrumentinis ansamblis. Tai nauja patirtis“. „Igjiau vadovavimo meno kolektyvui gebėjimų“. „Sužinojau, kaip suinstrumentuoti kūrinį, sudaryti instrumentinį ansamblį“.

Kategoriją „Ugdomoji reikšmė“ sudarė subkategorijos: „Turinio (curriculum) integralumas“, „Pritaikomumas praktikoje“, „Motyvacijos skatinimas“, „Pasitikėjimas savimi“.

Improvizuojant reikalingos muzikos teorijos, harmonijos, solfedžio žinios ir kt. Turint tvirtą teorinį pagrindą, galima konstruoti kuo įdomesnes, spalvingesnes improvizacijas. Reikalingos integralios žinios ir muzikiniai įgūdžiai. Refleksijose išskirta *subkategorija „Turinio (curriculum) integralumas“* jungė į muzikos pedagogikos studijų *curriculum* įeinančias problemas:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	7	<p>„Buvo lavinami įvairūs gebėjimai: akompanavimo iš klausos, iš funkcijų, skaitymo iš lapo, pritarimo kūrimo ir daug kt. dalykų“.</p> <p>„Ansamblyje panaudojome ir šokio, ir teatro elementus, atlikdami kūrinis“.</p> <p>„Ansambliškumas, judesiai, teatrališkumas – viskas buvo sujungta“.</p> <p>„Įgytos muzikos teorijos, solfedžio žinios, gebėjimai meniškai atlikti, interpretuoti kūrinį balsu, pritaikyti šokio elementus“.</p> <p>„Meno kolektyvo studijoje realizavau save visose veiklose: grojau, dainavau, kūriau šokio judesius, siūliau muzikos atlikimo įvairoves“.</p> <p>„Ansamblyje man patiko dainuoti, groti, aranžuoti“.</p> <p>„Koncertas ir buvo rezultatas, dėl kurio darėme daug įvairių procesų“.</p>
II	5	<p>„Meno kolektyvo studijoje buvo lavinami mano įvairūs gebėjimai: vokaliniai, akompanavimo iš klausos, grojimo iš funkcijų, skaitymo iš lapo, pritarimo kūrimo ir daug kitų dalykų“.</p> <p>„Pagerėjo muzikos stilstikos, harmonijos, solfedžio, improvizavimo teorinių pagrindų išmanymas“.</p> <p>„Išmokau improvizavimo, aranžavimo, moduliacijų, nukrypimų“.</p> <p>„Įgijau gebėjimų improvizuoti, meniškai atlikti partijas, pritaikyti šokio elementus dainuojant, akompanuojant, grojant iš funkcijų, skaitant iš lapo.“</p> <p>„Įgyti gebėjimai pritaikyti šokio elementus“.</p>

Ekspirimentinė veikla, kurioje buvo taikyti improvizacijos ir kiti aktyvaus mokymosi metodai, užtikrino besimokančiųjų iniciatyvą ir įsitraukimą į mokymosi procesą, aktyvino žinių kaupimą, labiausiai buvo siejama su praktiniu pritaikymu pedagoginėje veikloje. **Subkategorijos „Pritaikomumas praktikoje“** turinis atskleidė teorijos ir praktikos dermę:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	13	<p>„Įgijau solfedžio žinių, džiazio harmonijos pagrindų. Šias žinias panaudojau (panaudoju) praktikos su mokiniais metu“.</p> <p>„Naujos žinios buvo panaudojamos praktiškai“.</p> <p>„Naujos žinios man padėjo mokykloje vedant pamokas“.</p> <p>„Visa tai panaudojome praktiškai, dainų akompanavimas padėjo pasiruošti praktikai“.</p> <p>„Sunku buvo įsisavinti džiazio teorinius pagrindus, bet pradėjus praktiškai atlikti, pasidarė aiškiau“.</p> <p>„Muzikos teoriją praktiškai pritaikiau, kurdama akompanimentus.“</p> <p>„Sugebu improvizaciją pritaikyti praktikoje“.</p>
II	15	<p>„Muzikos teoriją praktiškai pritaikiau kurdama akompanimentus“.</p> <p>„Panaudojau įgytus gebėjimus dainuodama, koncertinėje kolektyvo veikloje“.</p> <p>„Išmokau pritaikyti kūriniam akompanimentą“.</p> <p>„Išmanau muzikos teorijos, harmonijos, džiazio improvizacijos teorinius pagrindus ir galiu pritaikyti tai kurdamas improvizuotus akompanimentus dainoms“.</p> <p>„Gebu pritaikyti savo žinias kurdamas akompanimentus“.</p> <p>„Įgijau grojimo iš funkcijų, pritarimo kūrimo gebėjimų. Tai padeda plėsti muzikinę kultūrą, koncertinę patirtį“.</p> <p>„Gebu pritaikyti muzikos teorijos žinias praktikoje“.</p> <p>„Manau, jog viskas, ko čia mokėmės, yra labai reikalinga, tai palengvina praktiką mokykloje“.</p>

Veikloje siekta glaudaus teorijos ir praktikos ryšio. Beveik visi informantai pažymėjo įgiję akompanavimo, grojimo pagal harmonines funkcijas, improvizavimo gebėjimų, kurie susiję su darbu pagal specialybę – reikalingi vedant pamokas mokykloje, koncertuojant su mokykliniais kolektyvais, naudingi popamokinėje veikloje. Studentai pažymi, kad veikla buvo įdomi, skatinanti pasireikšti kūrybiškai, todėl lengviau buvo mokytis, siekti pažangos.

Studentai pateikė argumentų išreikšti nuomonei apie motyvacijos kilimą (*subkategorija „Motyvacijos skatinimas“*):

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	2	„Padidėjo motyvacija tobulėti“. „Džiaugiuosi, kad save realizavau kitose srityse, padariau tai, ko seniau nemokėjau“.
II	2	„Įdomi veikla žadina motyvaciją mokytis“. „Kai galima išreikšti save kūrybiškai, įdomiau mokytis“.

Veiklos įvairiapusiškumas, daugiaplaniškumas, susidomėjimas nauja medžiaga sudarė sąlygas informantų mokymosi motyvacijai atsirasti.

Duomenų analizė atskleidė pozityvaus savęs vertinimo aspektus (*subkategorija „Pasitikėjimas savimi“*). Rengiant projektus, atliekant kūrybines užduotis, improvizuojant pakilo studentų pasitikėjimas savimi, įgyta drąsos pasireikšti, pripažinimo kolektyve.

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	2	„Kolektyve įgijau daugiau pasitikėjimo savo jėgomis“. „Pajutau pripažinimą kolektyve“.
II	3	„Norėdama išvengti kritikos, buvau pasyvi, vėliau viskas pasikeitė“. „Seniau nepasitikėdavau savo jėgomis, dabar – daug paprasčiau“. „Trūko pasitikėjimo savimi, drąsos pasireikšti. Veiklos eigoje pasiūliau keletą interpretavimo variantų“.

Kategorija „**Bendrieji gebėjimai**“ apjungė subkategorijas „**Komandinis darbas**“, „**Kūrybiškumo ugdymas**“, „**Saviugda**“, „**Saviraiška**“.

Daugiau kaip penktadalis informantų, vertindami veiklą, akcentavo sugebėjimo dirbti susitelkus, siekiant bendro tikslo galimybę (*subkategorija „Komandinis darbas“*). Buvo nustatyta, jog mokantis komandoje, tarpusavyje bendradarbiaujant išryškėjo minčių, veiklos derinimo, mąstymo stereotipų laužymo įgūdžiai:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	5	<p>„Diskutuojant su grupės draugais, eksperimentuojant, galima atrasti geriausią sprendimo variantą“.</p> <p>„Įgijau daug darbo kolektyve patirties“.</p> <p>„Išmokau dirbti kolektyve, dainuoti ansamblyje“.</p> <p>„Man labai patinka dirbti kolektyve“.</p> <p>„Pastebėjau, jog pavyksta sulaužyti mąstymo stereotipus“.</p> <p>„Buvo galima pasimokyti iš kolegų, dėstytojos patirties“.</p>
II	5	<p>„Manau, kad sugebėjau įsilieti į kolektyvą“.</p> <p>„Ėmiau dar lanksčiau dirbti kolektyve“.</p>

*Subkategorijos „Kūrybiškumo ugdymas“* turinys siejamas su muzikos komponavimu (dainų akompanimentų kūrimu), supratimu apie kūrybišką mokymąsi ir yra grindžiamas teiginiais:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	5	<p>„Sukūriau mokyklinių dainų akompanimentus“.</p> <p>„Padidėjo kūrybos gebėjimai“.</p> <p>„Supratau, kad mokymasis gali būti kūrybiškas, įdomus“.</p> <p>„Kūrybiškai mokantis, įdomiau tai daryti“.</p> <p>„Susipažinau su džiazu harmonija. Tai padės akompanuojant, kuriant aranžuotes“.</p>
II	2	<p>„Anksčiau bijodavau parodyti savo kūrybą, bet, pasirodo, visai neblogai išeina kurti“.</p> <p>„Naujos žinios suteikia galimybę kurti, viskas yra daug aiškiau“.</p>

Atsiskleidė besimokančiųjų asmeninės atsakomybės už savo mokymąsi priėmimo, kryptingo domėjimosi vykdoma veikla aspektai (*subkategorija „Saviugda“*):

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	1	„Kad viską suprasčiau, reikėjo gilintis savarankiškai“.
II	3	„Iš pradžių buvo sunku, po to suvokiau, kad tai labai reikalinga, tik reikėjo įdėti daugiau pastangų“. „Ankstesni improvizacijos gebėjimai buvo gana menki, bet, manyčiau, idėjome pastangų suprasti visą dėstomą improvizacijos meną“. „Idėjome daug pastangų dirbdami su ansambliu“.

Aptikta nuomonė apie saviraiškos poreikio tenkinimo galimybę (*subkategorija „Saviraiška“*):

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	2	„Veikloje galėjau įvairiapusiškai pasireikšti“. „Nauji gebėjimai man padėjo originaliai praveisti pamoką praktikos metu“.
II	3	„Aukštai vertinu savo šokio, teatro elementų panaudojimo galimybes, atliekant kūrinius“. „Atsiskleidė kiekvieno saviraiškos galimybės“.

Teigiamai įvertinta abiejų semestrų veikla (**Kategorija „Veiklos vertinimas“**). Eksperimento dalyviai atkreipė dėmesį į pasiektus rezultatus (*subkategorija „Rezultato vertinimas“*):

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	6	„Mokymosi veiklos proceso rezultatas – sėkmingas pasirodymas kalėdiniame koncerte“. „Pasiekėme gerą tikslo pabaigą“. „Koncertas ir buvo tas rezultatas, dėl kurio darėme daug įvairių procesų“. „Viskas buvo įgyvendinta, koncertas įvykdytas“.
II	7	„Pasiektas rezultatas džiugino, nes pamačiau, kad galima atlikti daug įdomių veiklų“. „Veiklos procesai aiškūs, tikslas pasiektas, viskas buvo kryptinga“. „Mokymosi rezultatai pasiekti puikiai“. „Bendros kūrybos rezultatas tapo prasmingas, nes jis buvo pripažintas“.

Vertinant individualias pastangas (*subkategorija „Įdėtų pastangų įsivertinimas“*), išreikštas kritinis požiūris:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	7	<p>„Savarankiškų pastangų įdėta nepakankamai“.</p> <p>„Viską suvokiu, tik reikia daugiau savarankiško darbo“.</p> <p>„Siekiau žinių sistemingumo, tik reikėtų daugiau savo pastangų ir daugiau paskaitų“.</p> <p>„Manyčiau, ne visai pakankamai išmokau, kas buvo pateikta, bet supratimą turiu. Visa tai svarbu praktikoje, kolektyve. Tik reikėtų kitokio požiūrio ir daugiau savo pastangų“.</p>
II	2	<p>„Reikia dar daugiau savarankiškų pastangų“.</p> <p>„Iš pradžių buvo sunku, po to suvokiau, kad tai labai reikalinga, tik reikia daugiau pastangų“.</p>

Nemaža dalis informantų pripažino, jog savarankiškai dirbta per mažai (*subkategorija „Savimokos įgūdžių įsivertinimas“*):

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	9	<p>„Viską gan lėtai įsisavinau, nes gana sunku, tačiau reikalinga ir todėl stengsiuosi toliau“.</p> <p>„Buvo galima išmokti labai naudingų dalykų, kurie mums bus reikalingi dirbant mokykloje, tik ne viską sugebėjau įsisavinti“.</p> <p>„Kai kurios naujos žinios – džiazo harmonija, solfedžio teorija – man buvo per sunkios suprasti“.</p>
II	6	<p>„Reikia daug mokytis praktiškai, kartoti“.</p> <p>„Buvo galima išmokti daug, bet įgijau per mažai, nes neturiu pagrindų, todėl buvo sunku įgyti puikias žinias“.</p> <p>„Susipažinau su džiazo harmonija, ir ją man tikrai dar reikia labai tobulinti ir praktiškai atlikti“.</p>



Dalis studentų išvelgė požiūrio į mokymąsi kaitos perspektyvą (*subkategorija „Požiūrio į mokymą(si) kaita“*). Refleksijose atsispindėjo būsimųjų muzikos mokytojų asmeninė kaita, išryškėjo veikloje konstruojama pozicija:

Semestras	Teiginių dažnis	Teiginių pavyzdžiai
I	5	<p>„Teigiamai vertinu mokymosi kaitą“.</p> <p>„Požiūris į mokymosi kaitą teigiamas“.</p> <p>„Pradžioje dauguma dirbo ganėtinai pasyviai. Kai pamatėme veiklos rezultatus, teigiamai pasikeitė požiūris į veiklą“.</p> <p>„Igyti nauji gebėjimai praturtina patirtį, suteikia naują matymą“.</p> <p>„Igjiau kitokį supratimą apie mokymąsi“.</p>
II	6	<p>„Požiūris į mokymąsi pasikeitė, nes kai pamatai, kad gali padaryti kažką gražaus, įdomaus, supranti, kad stengdamasis viską gali išmokti.“</p> <p>„Buvo daug naujų dalykų, grojimų. Į didelį kiekį naujos informacijos reagavau labai objektyviai: jeigu mokysies ir išmoksi“.</p> <p>„Prasiplėtė akiratis“.</p> <p>„Pradeda aiškėti, kokie turi būti kūrybinės veiklos rezultatai, tai teigiamai keičia požiūrį į veiklos procesus“.</p> <p>„Daug labiau suprantu vykdomą veiklą“.</p> <p>„Teigiamai vertinu mokymosi pokyčius“.</p>

Apibendrinant galima konstatuoti, jog studentai pozityviai įvertino eksperimentinės veiklos, kurioje buvo taikyta muzikinė improvizacija, integravimo galimybes į studijų programą.

Taikyta kokybinė prieiga – nestruktūruotos refleksijos raštu ir jų turinio („content“) analizė – padėjo apibrėžti informantų įgytas patirtis ugdomojo eksperimento metu, atskleisti muzikinės improvizacijos panaudojimo efektyvumą. Remiantis eksperimentinio tyrimo rezultatais, atskleista ugdomoji muzikinės improvizacijos reikšmė, kuri siejama su turinio („curriculum“) integralumu, įgytos patirties pritaikomumu praktikoje, motyvacijos skatinimu, saviraiška.

Veiklos turinys, integruojant muzikinę improvizaciją į muzikos pedagogikos dalykų turinį, išryškino būsimųjų muzikos mokytojų įgytą patirtį, kuri yra susijusi su būsimųjų muzikos mokytojų dalykinės kompetencijos sričių (akompanavimo, improvizavimo, interpretavimo, instrumento valdymo, kolektyvinio muzikavimo) plėtojimu, bendrųjų gebėjimų tobulinimu, mąstymo autentiškumo, kūrybiškumo skatinimu.

*Refleksijų turinio analizė padėjo išryškinti muzikinės improvizacijos taikymo veiksmingumą, apibrėžė dalyvių įgytas patirtis. Edukacinė veikla, rengiant meninius edukacinius projektus, sužadino informantų susidomėjimą išbandyti naujas kūrybines idėjas, veikiant kartu. Panaudodami įgytą improvizavimo patirtį, studentai galėjo ne tik disponuoti anksčiau įgytomis teorinėmis, praktinėmis žiniomis, bet ir savarankiškai pasireikšti kuriant, aranžuojant kūrinius, suteikiant jiems naujų, vis kitokių prasmių, patikrinti siūlomų idėjų (aranžuotų, akompanimentų, sceninio judesio, kūrinių atlikimo ir interpretavimo, improvizavimo ir kt.) efektyvumą. Atskleisti ne tik teigiami, bet ir neigiami aspektai, galintys turėti įtakos mokymui(si). Būsimųjų muzikos mokytojų silpnosios savybės, akcentuojamos refleksijose, yra įdėtų pastangų ir savimokos įgūdžių stoka.*

#### **4.6.2.2. B grupės informantų patirties refleksija**

Semestro pradžioje magistrantams buvo pateiktas klausimas apie improvizavimo patirtį *iki eksperimento*, jo pabaigoje reikėjo aprašyti patirtį, įgytą *eksperimento metu*. Magistrantai refleksijose akcentavo improvizacinės veiklos trūkumą ankstesnėse muzikinio ugdymo įstaigose (meno (muzikos) mokyklose, konservatorijose), nurodė nepakankamus savo improvizacinius gebėjimus:

„Su improvizacijos galimybėmis studijų metais iki šiol dar nėra tekę susipažinti. Pabaigus meno mokyklą buvo sudėtinga net elementariai pritarti dainelėms pagal duotas funkcijas kvintakordais“.

„Pats improvizavimo terminas buvo girdėtas, bet praktiškai nenaudojamas pedagoginėje veikloje, nes neturėjau jokių žinių bei pagrindų. Esu baigusi muzikos mokyklą, konservatoriją, kurios orientuotos į klasikinį atlikimą ir nesupažindina studentų su improvizacijos galimybėmis. Studijuojant aukštojoje mokykloje teko susidurti tik su spontanišku improvizavimu, kuris nereikalavo jokių teorinių žinių, gilesnio suvokimo ir supratimo. Taigi šią discipliną pradėjau nuo visiško nulio, tačiau labai sistemingai ir nuosekliai“.

„Tokio dalyko kaip improvizacija nei muzikos mokykloje, nei konservatorijoje nebuvo dėstoma, nebuvo apie tai ir kalbama <...>, improvizacijos mokiausi iš savo patirties.“

„Savo improvizacijos patirtimi anksčiau negalėjau niekam pasigirti. Mano pirmieji pabandymai nebuvo tobuli. Iš šono girdėdavosi tik kažkoks chaosas. Pradėjau nusivilti savo gebėjimais ir nustojau ieškoti muzikinės tiesos improvizavime. Baigiau fortepijono skyrių muzikos mokykloje, bet ten apie improvizavimą nebuvo net užsiminta. Tikriausiai tokio dalyko išvis neturėjome. Mano kieme nemažai vaikų lankė muzikos mokyklą, bet jie, kaip ir aš, galėjo tik sausiai pagroti iš natų, ir atlikti mokytojos pateiktas užduotis (pirštuotė, muzikavimas, ritmika, dinamika). Iš tikrųjų pasakius, niekas nemokėjo iš klausos parinkti žinomos mėgstamos melodijos pritarimo. Dažniausiai mokiniai, įstoję į muzikos mokyklą, kaip robotai vykdo mokytojų nurodymus ir kovoja dėl pažymio.“

„Mokiausi muzikos mokykloje ir ten su improvizacija visiškai nebuvo susidūręs, nes mano vokalo ir specialybės mokytojai manęs su improvizacija nesupažindino. Nors, mano manymu, turėjo to būti mokoma, kad mokiniai išmoktų išsisukti iš bet kurios situacijos ir kt.“

„Visada turėjau slaptą svajonę išmolti ar bent susipažinti su džiaz improvizacijos pagrindais. Deja, besimokydama bendrojo lavinimo mokykloje bei muzikos mokykloje neturėjau galimybių įgyti improvizavimo patirties. Baigusi muzikos mokyklą pradėjau groti meno saviveiklos kolektyvuose, kur grojimas iš klausos ir improvizavimas buvo didelis privalumas, teko pačiai to mokytis, nes, kaip bebūtų gaila, niekada neturėjau jokio praktinio ir teorinio pavyzdžio, kaip tai reiktų teisingai daryti.“

Refleksijos raštu padėjo atskleisti dalyvių nuostatas, požiūrį į eksperimento metu vykdomą veiklą. Magistrantai aprašė, interpretavo asmeninę patirtį, atskleidė įgytą supratimą, į ugdymo procesą žiūrėdami jau iš tam tikros profesinio patyrimo perspektyvos.

Išanalizavus refleksijų turinį, buvo suformuotos šios kategorijos ir subkategorijos (žr. 4.6.2.2.1 lentelę).

4.6.2.2.1 lentelė

### Kategorijos ir subkategorijos (N = 7)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių dažnis
1.	<b>Kognityviniai interesai</b>	1. Naujos žinios ir supratimas	5+
2.	<b>Dalykinės kompetencijos tobulinimas</b>	1. Improvizavimas	4+
		2. Akompanavimas	5+

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorija	Teiginių dažnis
3.	<b>Ugdomoji reikšmė</b>	1. Pasitikėjimas savimi	6+
		2. Motyvacijos skatinimas	2+
		3. Turinio ( <i>curriculum</i> ) integralumas	2+
		4. Pritaikomumas praktikoje	7+
		5. Giluminis mokymasis	2+
4.	<b>Bendrieji gebėjimai</b>	1. Kūrybiškumo ugdymas	5+
5.	<b>Vertinimas</b>	1. Pasiiekto rezultato vertinimas	3+
		2. Įdėtų pastangų įsivertinimas	3+
6.	<b>Dėstymo stilius</b>		2+
7.	<b>Paskaitų informatyvumas</b>		7+

### Kategorijos ir subkategorijos

Kategorijos „**Kognityviniai interesai**“ turinyje akcentuojama įgytų naujų žinių svarba. Studijų dalyko metu buvo suteikta muzikinių teorinių žinių apie padidintų, sumažintų akordų sandarą, dermes, jų santykį su akordais ir kt. Šios žinios buvo taikomos improvizacijose (*subkategorija* „**Naujos žinios ir supratimas**“):

„Išmokome dermių ir akordų, todėl galima sukurti gana vertingą kūrinį ar akompanimentą, kuris skambėtų, lyg tu jį grotumei iš natų, o iš tikrųjų – improvizuoti“.

„Po šios paskaitos prasiplėtė žinios apie dermes, akordus, o svarbiausia – apie dermių pritaikymo ir improvizacijos panaudojimo galimybes. Tapo įdomu kiekvienam akordui pritaikyti atitinkamą dermę, kažkokį ritminį piešinį“.

„Galiu pasidžiaugti tuo, kad prisiminiau, o gal net iš naujo išmokau groti dermes, kurios mokykloje buvo itin neaiškios. Sužinojau naujų septakordų žymėjimus ir kaip grojamos standartinės džiazinės ar bliuzinės pabaigos“.

„Visos šios įgytos žinios yra reikalingos ir, manau, kad pravers tolesnėje ateityje“.

„Mokėmės įvairių dermių gamas, kurios pravers mums visiems improvizuojant.“

Refleksijų turinys atskleidė, jog pasiteisino muzikinės improvizacijos integravimo į studijų dalykų turinį idėja. Dauguma magistrantų akcentavo džiazio priemonių svarbą. Į improvizacijas įkomponuojant dermes, padidintus, sumažintus akordus, sudėtingesnę ritmiką, magistrantų improvizavimas tapo spalvingesnis, įvairesnis, kokybiškesnis.

Muzikinės improvizacijos integravimas į studijų dalykų turinį padėjo tobulinti dalykinės kompetencijos (kategorija „**Dalykinės kompetencijos tobulinimas**“) sritis – *improvizavimą, akompanavimą*.

**Subkategorijos „Improvizavimas“** turinys atskleidė improvizacijos naudingumą pedagoginėje, popamokinėje veikloje:

„Manau, įgytos žinios suteiks daugiau galimybių laisviau ir įdomiau improvizuoti, ieškoti naujų sąskambių ir spalvų“.

„Visgi galiu pasakyti, jog tiek džiaz, tiek ir bet kokia kita improvizacija yra vienareikšmiškai naudinga ir būtina, nes ji padeda tobulėti, gerai valdyti savo instrumentą“.

„Improvizacija padeda ne tik pagyvinti, pagražinti, bet ir suteikti muzikos kūriniiui sielą“.

„Mokėti improvizuoti yra labai šaunu, vien dėl to, kad draugų kompanijoje tu gali sugroti visiems žinomus kūrinius, o tavo draugai gali dainuoti, kad vakaras neprailgtų. Improvizuoti yra tikrai labai svarbu vien dėl to, kad pats kaip asmenybė muzikaliai praturtėti ir savo muziką gali dovanoti aplinkiniams, kurie tave palaikys aplodismentų banga.“

**Subkategorija „Akompanavimas“** jungė teiginius, siejamus su improvizacinių gebėjimų panaudojimu akompanuojant pagal harmonines funkcijas:

„Pedagoginėje praktikoje išvis negalima apseiti be improvizavimo. Juk sunkiai parašytą akompanimentą ne kiekvienas gali sugroti, be to, apimti visas natas akorde ne visiems pavyksta. Dažnai improvizavimo pagalba pritaikant funkcijas galima supaprastinti sudėtingiausią akompanimentą ir padaryti jį įveikiamą bet kokiam muzikos atlikėjui.“

„Jei funkcijos neduotos, bet daina nėra labai sudėtinga (be moduliacijų), tai funkcijas galiu susirinkti pati.“

„Pradėdama improvizuoti, visų pirma gerai susipažįstu su melodija, vėliau, niūniuodama melodiją, pagroju duotas funkcijas, tada pagroju melodiją su funkcijomis.“

„Kiek mokinių trokšta pasirodyti scenoje, padainuoti iš knygelių ar išgirstą žinomą dainą, bet dažniausiai yra parašyti tiktai žodžiai, retkarčiais – melodija, o su melodija toli nenužingsniuosi. Todėl funkcijos ir akordai gali laisvai papuošti paprastą melodiją ir skambančios dainos atlikimą“.

„Anksčiau didelių problemų kildavo tada, kai reikėdavo akomponuoti mokiniams tik iš pateiktų funkcijų natose. Tiesą sakant, net vengdavau tokius kūrinius duoti, nes bijojau groti pati. Tačiau dabar, kai gavau visą kompleksą žinių ir praktinių įgūdžių studijų metu, tokia baimė dingo, nes dabar puikiai suvokiu, kas tai yra, kaip tai atlikti ir kaip tai paaiškinti kitiems“.

**Kategoriją „Ugdomieji aspektai“** sudarė teiginiai, kurie atskleidė muzikinės improvizacijos galimybes, ugdant savo vertės pajautimą (**subkategorija „Pasitikėjimas savimi“**), skatinant motyvaciją (**subkategorija „Motyvacijos skatinimas“**), siekiant kokybinės mokymosi sampratos, kai siekiama teoriją sieti su praktika (**subkategorija „Improvizacijos pritaikomumas praktikoje“**), užtikrinant besimokančiųjų iniciatyvą, išitraukimą į mokymosi procesą, veiklą, aktyvinant žinių kaupimą (**subkategorija „Giluminis mokymasis“**).

Duomenų analizė atskleidė studentų *pasitikėjimo savimi* (**subkategorija „Pasitikėjimas savimi“**) didėjimo pokyčius. Pažymėtina, jog eksperimenti-

nė veikla padėjo įveikti improvizavimą varžančius veiksnius: scenos baimę, abejojimą savimi, nerimą dėl klaidų ar netikėtumų:

*„Išklausiusi šį kursą įgijau didelį pasitikėjimą savimi ir nebebijau improvizuoti, kurti ir džiaugtis visu šiuo procesu savo pedagoginiame darbe“.*

*„Galiu pasakyti, kad svarbiausia nebijoti sėstis prie savo instrumento bandyti groti iš klausos, ieškoti melodijos, prie jos taikytis. Toks mokymasis skatina greitesnį mąstymą ir ugdo pasitikėjimą savo grojimu.“*

*„Labai svarbu yra pasitikėjimas savimi ir nebijojimas suklysti. Šiuos veiksnius reikia ugdyti kaip galima anksčiau, nes aukštojoje mokykloje studentai būna dažniausiai jau susiformavę savo požiūrį į grojimą, į baimę, nepasitikėjimą. Todėl priversti juos laisvai improvizuoti, ypač džiaza, gana sudėtinga.“*

*„Manau, kad tai visiems besimokantiems šio dalyko buvo labai reikšminga, nes, mano manymu, improvizacija – tai galimybė įveikti savo kompleksus – kai turi groti, ir nesigėdyti, ką pagalvos ar pasakys aplinkiniai.“*

*„Labai gaila, kad šių žinių neįgijau anksčiau, kai ruošiausi pedagoginei praktikai, nes įgytos žinios būtų padėjusios nugalėti akompanavimo baimę, paskatinusios drąsiau kurti ir leidusios labiau pasitikėti savo jėgomis.“*

*„Improvizacija padeda ...<...> pasitikėti savimi ir nepasimesti bet kurioje situacijoje“.*  
*<...> improvizuodama pradėjau nugalėti savo baimes“.*

Informantai išreiškė nuomonę apie improvizacijos poveikį vidinių mokymosi paskatų (*motyvacijos*) žadinimui (**subkategorija „Motyvacijos skatinimas“**):

*„Tęsdama toliau mokslus magistrantūroje susidūriau su muzikos improvizavimu. Visas mūsų kursas sėdėjo ir klausėsi, kaip dėstytoja muzikuoja. Vėl užliejo banga emocijų ir ryžto, kad ir aš taip norėčiau išmokti“.*

*„Dingusios baimės dėl žinių ir praktikos stokos atvėrė platesnes galimybes renkant mokiniams repertuarą, motyvuojant mokinius groti fleita, atliekant įvairesnio pobūdžio kūrinis, turinant mokinių muzikines kompetencijas“.*

**Subkategorijos „Turinio („curriculum“) integralumas“** teiginiai atspindi, jog improvizacija jungia muzikinių dalykų (muzikos teorijos, harmonijos) žinias, instrumento valdymo įgūdžius:

*„Labai džiugu, kad ši disciplina padėjo man prisiminti tai, ką buvau užmiršusi besimokydama muzikos mokykloje, taip pat pagilinau žinias ir sužinojau daug naujo apie džiazinę improvizaciją (akordų apvertimai, dermės, džiazo harmonijos pagrindai ir t. t.)“.*

*„Džiazo improvizaciją, manau, galima pritaikyti pamokose. Bet norint tai pritaikyti, reikia gerai išmanyti harmoniją, džiazo pagrindus, gerai mokėti teoriją, gerai valdyti instrumentą ar balsą“.*

**Subkategorija „Improvizacijos pritaikomumas praktikoje“** atskleidė teorijos ir praktikos ryšį veikloje. Buvo iškelti įvairūs muzikinės improvizacijos panaudojimo praktikoje aspektai:

„Su didžiausiomis viltimis ir nerimu pasinėriau į teoriją. Kaip ir visada, kad teoriją tinkamai panaudoti praktikoje, reikia laiko ir patirties. Nuo pirmos paskaitos gautą medžiagą panaudojau savo pedagoginėje veikloje. Mano septynerių metų mokinės vokalo pamokose jau mokosi dainuoti dermes – bliuzo, pentatoniką, chromatinę, pilnų tonų. Tikiuosi, kad ir mano akompanimentas dirbant su vaikais kasdien tobulės. Šios studijos mane paskatino improvizuoti ir ne visai man pavaldžiais instrumentais – išilgine fleita, kai kuriais sudėtingesniais perkusiniaisiais instrumentais.“

„<...> savo improvizavimo gebėjimus gali pritaikyti visur. Improvizavimas padeda ir atlikime scenoje. Grojant įžymaus kompozitoriaus kūrinį visada viduje apima jaudulys, ir tas noras atlikti jį tobulai. Bet, susijaudinus reikšmingoje kūrinio vietoje, galima pamiršti natų seką, tad improvizuojant galima laisvai išsisukti net iš kebliausios padėties, gėdos ar kūrinio nutraukimo“.

„Net sunku įsivaizduoti, kokia gali būti nauda tik iš teorinių žinių, nenaudojant jų praktiškai. Visą gautą teorinę medžiagą teko taikyti ne tik paskaitų metu, bet ir pedagoginėje veikloje“.

„Aš manau, kad improvizacija yra gerai, nes galima visur tai pritaikyti, tik gerai reikia tai išmanyti ir suprasti. Reikia jausti harmoniją ir kt. Aš irgi labai norėčiau tai išmanyti, kad galėčiau visa tai pritaikyti aranžuodamas kokį nors kūrinį. Manau, jog galėtų atsiskleisti visai kita kūrinio spalva“.

„Pedagoginėje veikloje improvizaciją taikau, kiek tenka akompanuoti arba rašant vieną kitą aranžuotę“.

„Improvizaciją galima pritaikyti mokykloje pamokose ir popamokinėje veikloje bei saviveikloje“.

„Labai džiugu, jog besimokydama Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos katedroje magistrantūros studijų metu ir vėl susidūriau su džiazine improvizacija, bei jos praktiniu pritaikymu, juolab kad šį kartą įgijau žymiai daugiau teorinių žinių, turėjau galimybę visa tai pritaikyti praktiškai.“

Improvizacija siejama su giluminiu<sup>75</sup> mokymusi, kuri sukuria aktyvios, mąstymo užduotys (**subkategorija „Giluminis mokymasis“**). Gilusis mokymasis suvokiamas kaip savarankiškas mokymasis, prisiimant atsakomybę už mokymosi efektyvumą, pereinant nuo kiekybinės prie kokybinės mokymo(si) sampratos. Giluminis mokymasis užtikrina požiūrį, akcentuojantį prasmingą mokymąsi. Tai nėra tobulas išmuktų dalykų atkartojimas, bet tai yra išitraukimo, problemų sprendimo ir pasiekimų patyrimas, kuri lydi asmeninio pasitenkinimo ir malonumo jausmas (Ramsden, 2000). Besimokantysis turi žinoti, kaip įgytas žinias panaudoti, atliekant užduotis, jas sintezuojant, pa-verčiant funkcionaliomis.

<sup>75</sup> Gilusis mokymasis labiau susijęs su kitais ir tarpusavyje, labiau apibendrintas, integruotas (Petty, 2008).

*„Džiazinis improvizavimas reikalauja intensyvaus mąstymo, reikalaujančio iš anksto numatyti kelis grojimo ėjimus į priekį. Harmonijos bei solfedžio žinios turi būti itin aukštos. Tačiau, kaip parodė praktika, kryptingai mokantis, jau po kurio laiko galima atlikti nesudėtingą improvizacinę atkarpą ar melodiją.“*

*„Norint tinkamai atlikti užduotis, reikia nemažai repetuoti, kad suteiktos žinios iš sąmonės pereitų į pasąmonę ir taptų įsisavinta medžiaga, kurią bus galima naudoti ir tobulinti ateityje. Improvizavimas priverčia daug mąstyti, kurti ir gautas žinias sujungti į visumą“.*

**Kategorija „Bendrieji gebėjimai“** jungė teiginius, kurie atskleidė, jog muzikinė improvizacija gali padėti stimuliuoti kūrybą, tobulinti saviraišką, padėti įprasminti kūrybines mintis ir idėjas (**subkategorija „Kūrybiškumo ugdymas“**):

*„Visas šio dalyko kursas – tai neaprėpiama medžiaga, su kuria aš galėsiu tobulėti pati ir padėsiu tobulėti vaikams – skatinsiu jų kūrybiškumą, vesdama jų improvizacijos profesionaliais pagrindais“.*

*„Iš vaikų visose veiklose labai dažnai reikalaujama akiai tikslaus atlikimo, netgi draudžiama improvizuoti. Tad muzikos pedagogams atitenka ypač svarbus vaidmuo – su muzika skatinti vaiką improvizuoti, lavinti jo kūrybines galias“.*

*„Ši spontaniška kūryba be galo žavi, uždeganti, įtraukianti – „kartą paragavęs negali sustot.“ Atrodo, kad siela palaimoje nuo kūrybinio džiaugsmo. Taip, juk tai mūsų prigimtine savybė – kurti.“*

*„Improvizavimas skatina mūsų kūrybiškumą. Dirbu neformaliojo švietimo įstaigoje, taigi kūrybiškumas yra labai reikalingas, norint sudominti ir pritraukti aplinkinius, tenka kurti bei improvizuoti, nes niekada nežinai, ko tikėtis. Dirbant tokį darbą improvizavimas tampa neatskirama šio darbo dalis, deja, turėjau praktinių fortepijono valdymo bei improvizavimo spragų“.*

*„Improvizavimo paslapčių pradėjau mokyti savo mokinius, skatinti jų kūrybiškumą“.*

**Kategorija „Vertinimas“** jungė dvi subkategorijas: **„Rezultatų vertinimą“** ir **„Įdėtų pastangų įsivertinimą“**. Buvo atskleisti ir pasiekti veiklos rezultatai:

*„Reikia tik pasidžiaugti, kad teko susidurti su džiazo improvizacijos teoriniu ir praktiniu pritaikymu, tai be galo svarbi patirtis, kuri man labai pravers ateityje“.*

*„Savo rezultatais pasigirti negaliu, tačiau įvertinau savo kolegų, kurso draugų pasiekimus. Kai kurie išties pasistiebė, įgijo drąsos, tapo laisvesni, kai kas ir pirmame etape nesibaimino atsisėsti prie instrumento, tačiau jo improvizacijos kokybė stipriai pakito po teorijos įvaldymo. Mano pačios pasiekimai bus matyti vėliau. Norisi tai įvaldyti profesionaliai, tvirtais pagrindais“.*

Atskleista, jog siekiant išmokti improvizuoti, reikalingos individualios mąstymo pastangos (**subkategorija „Įdėtų pastangų įsivertinimas“**).



„Norint tinkamai atlikti užduotis, reikia nemažai repetuoti, kad suteiktos žinios iš sąmonės pereiną į pasąmonę ir taptų įsisavinta medžiaga, kurią bus galima naudoti ir tobulinti ateityje. Improvizavimas priverčia daug mąstyti, kurti ir gautas žinių sujungti į visumą“.

„Manau, svarbiausia – individualus darbas bei kryptingas mokymasis. Smagu, jog turėjome galimybę visa tai, ką sužinojome ir išmokome, pademonstruoti kompetentingai komisijai“.

„Driščiau teigti, jog tai gana sudėtingas darbas su savimi“.

Magistrantai atkreipė dėmesį į mokymo(si) pobūdį (**subkategorija „Dėstymo stilius“**):

„Mokymasis vyko labai nuosekliai ir sistemingai“.

„Toks mokymas būtų ypač naudingas muzikos (meno) mokyklose, kuriose mokiniai įgiję patirties improvizuoti, aukštojoje mokykloje gana lengvai pereiną prie džiazinės improvizacijos.“

Išryškėjo **subkategorija „Paskaitų informatyvumas“**. Refleksijose paminėti aspektai rodo studentams įgijus naujos ir įvairios informacijos eksperimento metu. Pateikta argumentų, kuo įgyta informacija buvo naudinga:

„Ši disciplina leido plačiau ir įdomiau pažvelgti į kūrinio atlikimą ir improvizavimą. Dabar pati drąsiai improvizuoju, o savo kūrybą užrašau natomis“.

„Visa informacija, žinios, kurias gavau, man be galo reikalingos tiek moksluose, tiek darbuose, nes labai dažnai tenka groti iš klausos ar turint tik pagrindinius akordus ir akomponuojant“.

„Tenka apgailestauti, kad šio dalyko paskaitų buvo itin mažai, ir jų tikrai trūko“.

„Visos gautos teorinės ir praktinės žinios pagerino mano darbą, įnešė naujų idėjų, kurios naudingos ne tik man, bet ir mano mokiniams.“

„Džiazinės improvizacijos teorinių bei praktinių pagrindų lig šiol visai neturėjau. Norint aktyviau pritaikyti džiazą improvizaciją darbe, akomponuojant ar aranžuojant, šio dalyko paskaitos turėtų vykti visas 2 metus trukusiančias magistrantūros studijas. Tada, manau, būtų galima labiau gilintis į džiazą pagrindų taikymą pedagoginėje veikloje, akomponuojant ar aranžuojant.“

„Nors paskaitos tęsėsi trumpą laiką, bet per jas gavome nemažai žinių, išpūdžių ir patyrimo. Visos šios įgytos žinios yra reikalingos ir, manau, kad pravers ateityje.“

„Išmokome tai, ko nemokėjome, ir ar kada mokėtume, jei neturėtume šios paskaitos. Paskaitų metu gavome daug patyrimo, informacijos ir išpūdžių“.

Remiantis B grupės informantų nestruktūruotų refleksijų turinio analize, buvo nustatyta, jog iki eksperimento pradžios dauguma magistrantų neturėjo improvizavimo patirties arba turėjo – tik iš dalies. Muzikinio ugdymo įstaigoje (muzikos (meno) mokyklose, konservatorijose) didžiąjai daliai informantų su improvizacija nebuvo tekę susipažinti, jiems stigo improvizavimo metodikos žinių.

*Panaudota kokybinė prieiga padėjo atskleisti su muzikinės improvizacijos taikymu susijusios veiklos efektyvumą. Muzikinės improvizacijos integravimas į muzikos pedagogikos dalyko turinį leido pasiekti kryptingų pokyčių muzikinės veiklos srityse – plėtojant dalykinę kompetenciją, tobulinant bendruosius gebėjimus. Išskirti muzikinės improvizacijos taikymo edukaciniai aspektai, kurie siejami su turinio („curriculum“) integralumu, jos pritaikomumu praktikoje, giluminiu mokymu(si), motyvacijos skatinimu.*

*Patobulėjo grojimo instrumentu įgūdžiai, improvizavimo, improvizuoto akompanavimo gebėjimai ir kt. Improvizuojant buvo gilinamos ir pritaikomos muzikos teorijos, harmonijos žinios ir kt. Gauti eksperimento rezultatai patvirtino, jog po ugdomosios veiklos, kurioje buvo panaudota muzikinė improvizacija, pakilo studentų kūrybinių gebėjimų lygis, padidėjo pasitikėjimas savimi. Naudodami muzikinę improvizaciją, informantai pasireiškė kūryboje.*

## 4.7. Idiografinio vertinimo rezultatai

### 4.7.1. A imties informantų idiografinis vertinimas

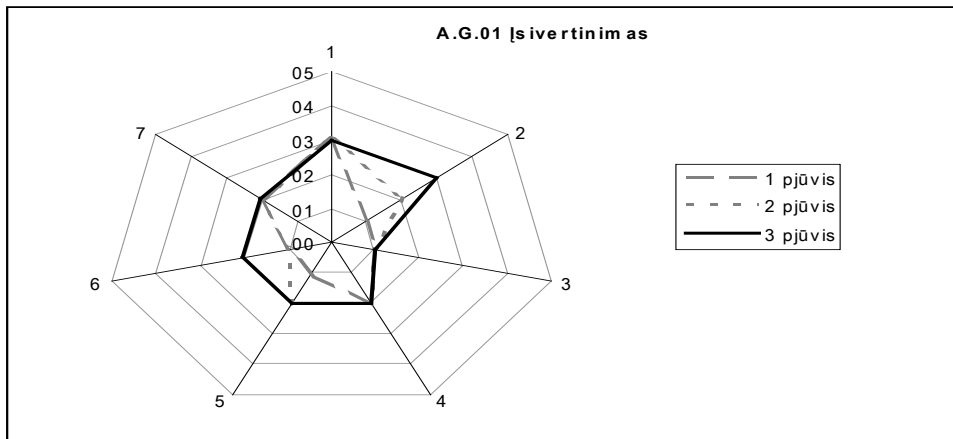
Taikant **idiografinį** vertinimą (individualios pažangos vertinimas), buvo palyginti informantų pasiekimai eksperimento *pabaigoje* ir *pradžioje*, stebima ir vertinama daroma individuali pažanga. Siekiant papildyti *kolegų vertinimu*, *įsivertinimu* gautą informaciją, buvo taikytas *stebėjimo* metodas.

**Informantė A. G. 01** baigė smuiko specialybę meno mokykloje ir dainavimo specialybę konservatorijoje. Eksperimento pradžioje *improvizavimo*, *improvizuoto akompanavimo pagal harmonines funkcijas* gebėjimų visai neturėjo ir su improvizacija nei bendrojo lavinimo, nei meno mokykloje nebuvo susipažinusi.

Informantė išmoko naujų harmoninių funkcijų, tačiau žinias įsisavino tik *iš dalies*. Silpni buvo grojimo instrumentu įgūdžiai, todėl *improvizavimo*, *akompanavimo* pasiekimai minimalūs. Atlikdama *akompanimento komponavimo* užduotį, informantė pritaikė pagrindines harmonines funkcijas, panaudojo keletą ritminių elementų. Įvyko minimalūs *ritminės, harmoninės, melodinės, stilistinės* raiškos *improvizuojant, akompanuojant pokyčiai*. Galima teigti, jog informantė susipažino su improvizacijos pagrindais, įgijo improvizuoto akompanavimo pradmenų, sukūrė akompanimentą. Stigo instrumento valdymo įgūdžių, kuriems susiformuoti reikalingas laikas ir intensyvus individualus darbas. Ženklesniems improvizavimo rezultatams pasiekti trukdė muzikinio

teorinio mąstymo, žinių trūkumas, įdėtų pastangų stoka. Nors studentė instrumentu improvizavo pasyviai, tačiau eksperimentinės veiklos eigoje kūrybiškai reikėsi *dainuodama* ir savo pasiūlymais prisidėjo prie kūrybiškos *interpretacijos*. Atlikdama vokalo partijas, scenoje buvo artistiška, nesusikausčiusi, išraiškingai perteikė kūrybiškos nuotaiką. Projekto rengimo metu nuo *pasyvaus stebėtojo* pereita prie *aktyvaus dalyvio vaidmens* kolektyve.

Minimalią pažangą patvirtina ir pačios informantės *įsivertinimas* (žr. 4.7.1.1 pav.<sup>76</sup>).



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.1 pav. Informantės A. G. 01 individualios pažangos įsivertinimas

Analizuojant *įsivertinimo* rezultatus, ryškiausi pokyčiai pastebėti *harmoninės improvizacijos* srityje (pakilo dviem lygiais). Eksperimento pabaigoje vienu lygiu pakilo *improvizavimo, improvizuoto akompanavimo* įsivertinimas. Pokyčių neužfiksuota *ritminės, melodinės raiškos* improvizuojant, *kūrybiškumo* srityse.

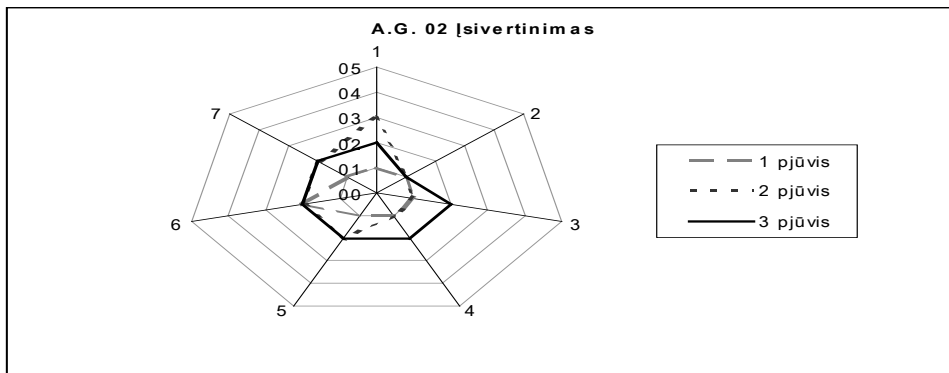
**Informantė A. G. 02** baigė dainavimo specialybę konservatorijoje ir smuiko specialybę meno mokykloje. Pažymėtina, jog viso eksperimento metu pasiekta vienos pakopos pažanga beveik visose srityse, išskyrus *harmoninę raišką*. Tai galėjo būti susiję su per maža studentės motyvacija mokantis mu-

76 4.7.1.1 pav. iliustruojama individualių pokyčių dinamika eksperimento *pradžioje, viduryje, pabaigoje*.

zikos teorijos, nes ši veiklos sritis reikalauja didesnių individualių pastangų, nei jų buvo įdėta.

Informantė eksperimento metu dalyvavo muzikinės veiklos srityse: improvizavo, akompanavo, komponavo muziką, pasirodė scenoje. Geri vokaliniai duomenys leido išraiškingai, laisvai jaustis scenoje, gerai atlikti vokalines partijas, įtaigiai meniškai interpretuoti projektuose pristatomus kūrinus. Studentė gana gerai susidorojo su *akompanavimo pagal harmonines funkcijas* užduotimi, kur daugiau pasireiškė *ritminėje, stilistinėje* srityse. Improvizuodama daugiau varijavo *ritminiais, harmoniniais* elementais. Sukurtame dainos *akompanimente* vyravo trafaretiniai ritminiai dariniai, buvo panaudotos aštuntinės, ketvirtinės, pusinės natos ir pauzės, klasikinė harmonija. Projekto pradžioje buvo *pasyvi stebėtoja*, vėliau buvo imtasi *aktyvaus dalyvio* vaidmens kolektyve. Apibendrinant galima teigti, jog informantė įgijo muzikos teorijos žinių, reikalingų improvizacijai, akompanavimui pagal harmonines funkcijas, sukūrė akompanimentą, kūrybiškai reiškėsi interpretavimo srityje.

Eksperimentinio tyrimo pabaigoje buvo įgyta žinių apie padidintų, sumažintų akordų sudarymą, kurios buvo pritaikytos praktiškai – akompanuojant ir kuriant akompanimentą. Be to, informantė įvertino savo dainavimo gebėjimus: *gebu meniškai atlikti kūrinį balsu, <...> panaudojau savo sugebėjimus dainavime*. Improvizavimo *įsivertinimo* pokyčiai eksperimento metu minimalūs (žr. 4.7.1.2 pav.).

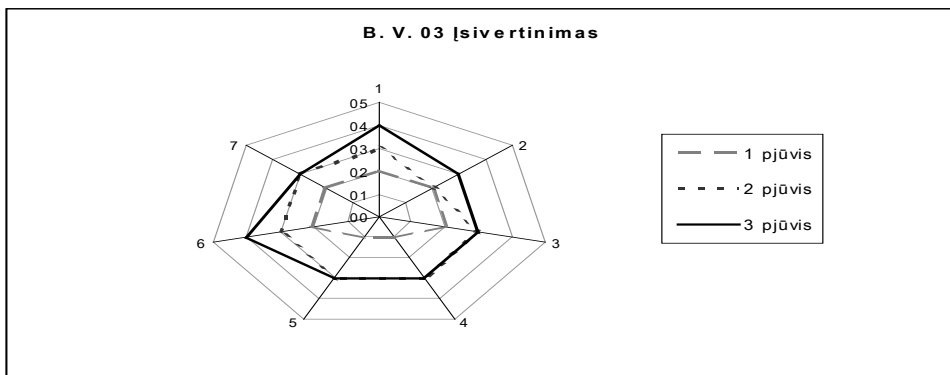


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

4.7.1.2 pav. Informantės A. G. 02 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantas B. V. 03** baigė dainavimo specialybę muzikos mokykloje. Labai aktyviai reikšėsi *improvizuodamas, akompanuodamas, komponuodamas akompanimentą*, balsu interpretuodamas kūrinį. Improvizuodamas muzikine tema, pasižymėjo *harmoninės, melodinės improvizacijos* srityse. Sukūrė akompanimentą, kuriame išskirtinos šios *kūrybiškumo apraiškos*: pateikta įvairių su muzikine tema (melodija) susijusių muzikinių idėjų, naujai panaudota medžiaga, įtraukti melodiškai plėtojami motyvai, frazės, panaudoti ritmų šablonai, sinkopės, užlaikytos natos. Viso projekto metu studentas pasireiškė kaip *aktyvus dalyvis*, pasižymėjo iniciatyvumu, pasiūlė keletą kūrinio interpretavimo variantų.

*Savęs vertinimo* pokyčių dinamika akivaizdi: vienu lygiu pakilo *harmoninė, melodinė raiška* improvizacijoje, *kūrybiškumas*; dviem lygiais padidėjo *ritminės, stilistinės raiškos, akompanavimo, improvizavimo* įsivertinimas (žr. 4.7.1.3 pav.).



Pastaba: \*1 – *ritminė raiška improvizacijoje*; 2 – *harmoninė raiška improvizacijoje*; 3 – *melodinė raiška improvizacijoje*; 4 – *stilistinė raiška improvizacijoje*; 5 – *improvizavimo pokyčiai*; 6 – *improvizuoto akompanavimo pokyčiai*; 7 – *muzikinio kūrybiškumo pokyčiai*. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

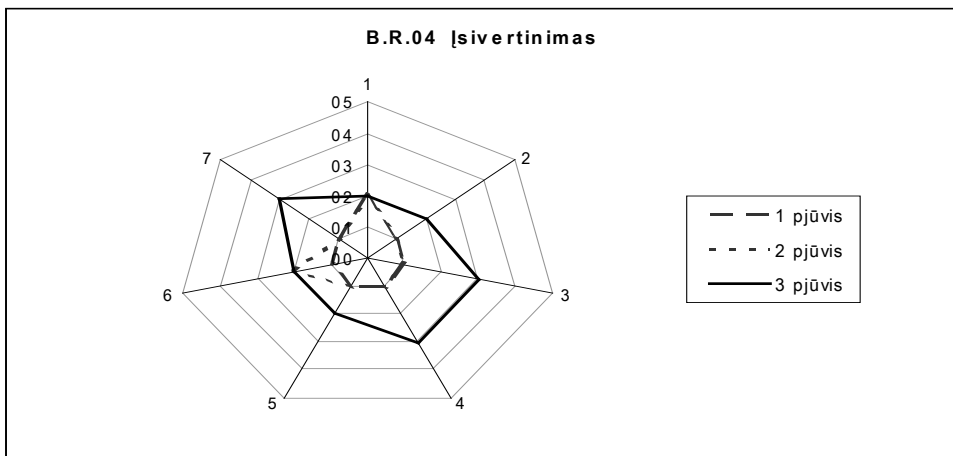
#### 4.7.1.3 pav. Informanto B. V. 03 individualios pažangos įsivertinimas

Informantas pažymi, kad įgyti džiazio teoriniai pagrindai naudingi, jie buvo pritaikyti mokyklinės praktikos metu: *nauji gebėjimai man padėjo originaliai praveisti pamoką*. Teigiamai informanto įvertinta įgyta *kolektyvinio darbo, meniško kūrinių atlikimo, interpretavimo* patirtis projekto rengimo metu.

**Informantė B. R. 04** baigė trimito specialybę meno mokykloje. Projekto metu sukūrė aranžuotę trimitui ir šiuo instrumentu atliko kūrinį, kurie buvo rengiami pasirodymams. Improvizuodama muzikine tema labiau išskyrė *me-*

*lodinius* ir *stilstinius* prioritetus. Improvizuoti trukdė silpni fortepijono valdymo įgūdžiai, muzikinių teorinių pagrindų stoka. *Akompanuodama* rėmėsi *ritiniu*, *harmoniniu* variavimu. Kuriamas *akompanimentas* nepasižymėjo originalumu, jame vyravo akompanavimo būdas „bosas-akordas“. Tinkamai, sklandžiai buvo panaudoti muzikinės struktūros elementai: harmoninės funkcijos, boso linijos perėjimai. Stilius atitiko dainos nuotaiką, charakterį. Studentė eksperimento metu grojo instrumentinėje grupėje, vedė projektą, organizavo papildomas repeticijas, todėl jai galima priskirti *lyderio* vaidmenį kolektyve.

Studentė daugiausia pasiekė *melodinės* ir *stilistinės raiškos* srityse improvizuodama. Tai rodo *įsivertinimo* rezultatai (žr. 4.7.1.4 pav.). Eksperimento pabaigoje *dviem pozicijomis aukščiau* įsivertino muzikinį *kūrybiškumą*. Mažesni *akompanavimo*, *ritinės*, *harmoninės* improvizacijos pasiekimai. Tik vienu lygiu aukščiau įvertintas *bendras improvizavimo lygis*. Kaip pažymi informantė, *žinių įgijau per mažai, nes neturiu pagrindų; sunku buvo viską įsisavinti, bet pradėjus praktiškai atlikti, pasidarė aiškiau*.



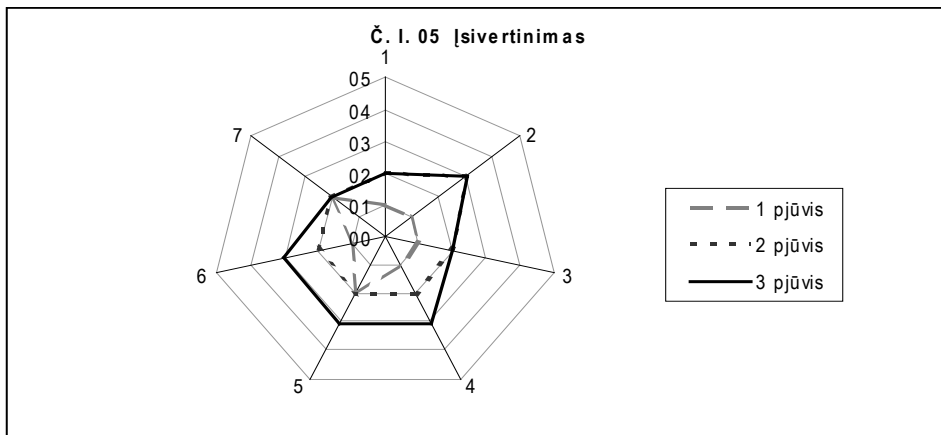
Pastaba: \*1 – *ritinė raiška improvizacijoje*; 2 – *harmoninė raiška improvizacijoje*; 3 – *melodinė raiška improvizacijoje*; 4 – *stilistinė raiška improvizacijoje*; 5 – *improvizavimo pokyčiai*; 6 – *improvizuoto akompanavimo pokyčiai*; 7 – *muzikinio kūrybiškumo pokyčiai*. Įsivertinimo lygiai: 01 (*labai žemas*); 02 (*žemas*); 03 (*vidutinis*); 04 (*aukštas*); 05 (*labai aukštas*)

4.7.1.4 pav. Informantės B. R. 04 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė Č. I. 05** baigė 4 saksofono klases meno mokykloje. Instrumentiniame ansamblyje grojo saksofonu. Šiam instrumentui sukūrė originalių partijų, kurios įtaigiai papildė dainos atlikimą. Studentė buvo imli

naujai informacijai, kūrybiškai atliko užduotis. *Improvizuodama išsiskyrė harmoninės ir stilistinės raiškos srityse. Akompanuodama pagal harmonines funkcijas, labiau išryškino ritminį piešinį. Komponuodama akompanimentą naudojosi įprastu akompanavimo būdu „bosas-akordas“, trafaretiniais ritminiais dariniais, aštuntinėmis, ketvirtinėmis natomis ir pauzėmis. Projekto metu pasireiškė kaip aktyvi dalyvė.*

Studentė teigiamai vertina savo įdėtas pastangas *dirbant kolektyve, įgyjant instrumentinės ir vokalinės patirties, meniškai atliekant kūrinis instrumentiniame ansamblyje. Dviem pozicijomis išaugo harmoninė ir stilistinė raiška improvizuojant, bendras improvizavimo lygis, improvizuoto akompanavimo gebėjimai (žr. 4.7.1.5 pav.). Vienu lygiu pakilo ritminės, melodinės raiškos improvizuojant vertinimas. Teigiamai įvertinti veiklos rezultatai: pasiektas rezultatas džiugino, nes pamačiau, kad galima atlikti daug įdomių veiklų; jei kūrybiškai mokysimės, bus daug įdomiau tai daryti.*



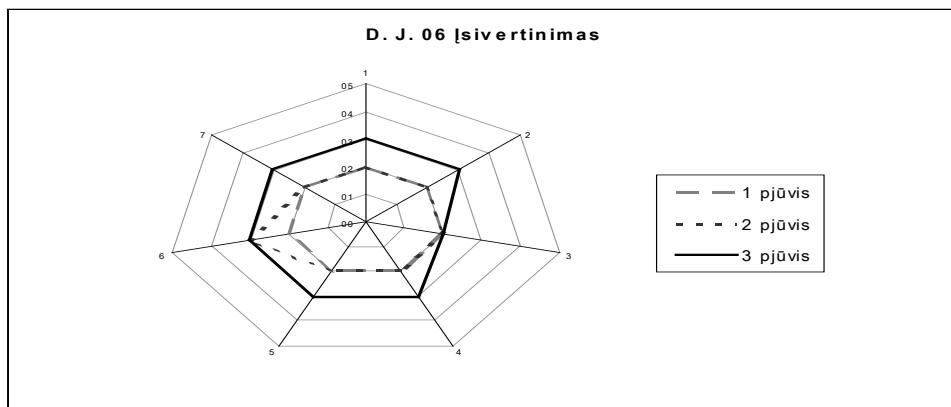
Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas)

4.7.1.5 pav. Informantės Č. I. 05 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantas D. J. 06** mokėsi chorinio dainavimo ir trimito specialybių meno mokykloje. Pademonstravo gerus trimito ir fortepijono, gitaros valdymo įgūdžius. *Improvizavimas išsiskyrė ritmine, harmonine, stilistine raiška. Akompanuodamas pagal harmonines funkcijas laisvai operavo ritmu, harmonija. Kurdamas akompanimentą pateikė įvairių su muzikine tema (melodija)*

susijusių muzikinių idėjų, panaudojo užlaikytas natas, akcentų kaitą, pateikė skirtingų muzikinės medžiagos variantų. Visą laiką atliko *vadovaujančiojo* vaidmenį, pristatė projektą ir kūrybiškai reiškėsi visose muzikinės veiklos srityse.

*Įsivertinimo* aspektu patobulėjo *improvizavimas, improvizuotas akompanavimas* (žr. 4.7.1.6 pav.).



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas)

#### 4.7.1.6 pav. Informanto D. J. 06 individualios pažangos įsivertinimas

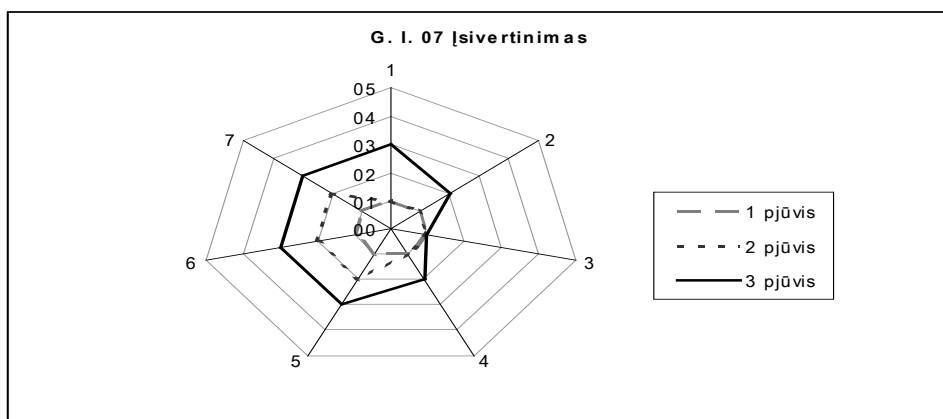
Išryškėjo *ritminės, harmoninės, stilistinės raiškos* improvizuojant pokyčiai. Pakilo muzikinio *kūrybiškumo* įsivertinimas. Nepavyko patobulėti *melodinės* improvizacijos srityje. Informantas pagilino žinias, įgijo ir naujų *kompetencijų*: *įgydamas šias žinias bei kompetencijas, atlikdamas pateiktas užduotis aš panaudojau ir anksčiau turėtas žinias – vokalo, harmonijos, solfedžio ir kt.* Rezultatą vertina palankiai: *tikslas įgyvendintas, reiškia, veikla buvo kryptinga...*

**Informantė G. I. 07** baigė fortepijono specialybę muzikos mokykloje, dainavimo specialybę konservatorijoje. Kadangi eksperimento pradžioje improvizavimo, akompanavimo gebėjimų neturėjo, apsiribojo *pasyvios stebėtojos* vaidmeniu. Įgijusi naujų žinių, gebėjimų, *improvizuodama* pasireiškė *ritminėje, harmoninėje, stilistinėje* srityse. Improvizuodama bandė plėtoti naujas ritmines, melodines idėjas, įtraukė pavienių chromatinių, pereinamųjų elementų. Buvo susitelkta į daugybę pavienių tarpusavyje nesusijusių improvizacijos komponentų. *Akompanuodama pagal harmonines funkcijas, toly-*



giai palaikė 4/4 ritmą lygiomis aštuntinėmis natomis be ritminio motyvacinio vystymo. Projekto pristatymo metu išraiškingai iliustravo dainas, meniškai įtaigiai interpretavo kūrinis. Veiklos eigoje *pasyvios stebėtojos* vaidmenį pakeitė *aktyvios dalyvės* pozicija.

Ekspерimento metu savo įgytas žinias ir gebėjimus *įsivertino* teigiamai: *įgijau grojimo pagal harmonines funkcijas gebėjimų. Tai padeda plėsti muzikinę kultūrą, koncertinę patirtį; parengėme kūrybinį-educacinį projektą, išmokome meniškai atlikti kūrinis, pritaikyti dainai akompanimentą...* Informantės *improvizavimo, improvizuoto akompanavimo* įsivertinimo lygis pakilo nuo *labai žemo* iki *vidutinio* (žr. 4.7.1.7 pav.). Tai rodo gana ryškia pokyčių dinamiką.

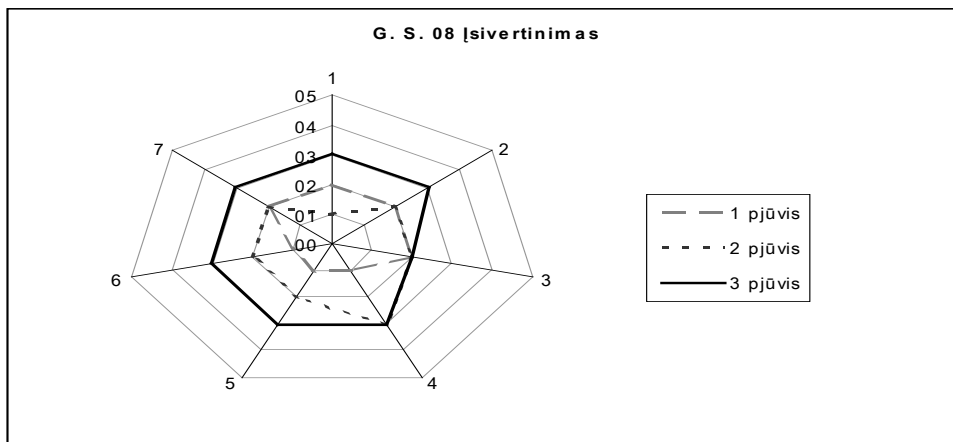


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai  
 Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas)

#### 4.7.1.7 pav. Informantės G. I. 07 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė G. S. 08** baigė chorvedybos specialybę konservatorijoje. Nors mokėsi fortepijono specialybės meno mokykloje, gerais grojimo įgūdžiais nepasižymėjo. Ekspерimento pradžioje viską *pasyviai stebėjo*. Besimokant *improvizacijos*, užfiksuota tam tikra *ritminės, harmoninės, stilistinės* improvizacijos pažanga. Pakilo improvizuoto *akompanavimo pagal harmonines funkcijas* lygis. *Akompanuojant* buvo panaudota naujų *ritminių, melodinių* motyvų, įtraukta pavienių pereinamųjų garsų. Studentė labiau reiškėsi dainuodama, scenoje pasirodė išraiškingai. Veiklos eigoje keitėsi vaidmuo kolektyve: *pasyvios stebėtojos* vaidmenį keitė *aktyvios dalyvės* vaidmuo.

Palankiai įsivertino savo įgytas žinias, gebėjimus: *daug praktikos igijau ansamblyje, improvizavau*. Teigiamų pokyčių dinamika fiksuota visose srityse. Labiausiai pakilo *improvizavimo, akompanavimo gebėjimai, kūrybiškumo lygis, ritminė, stilistinė raiška* improvizuojant (žr. 4.7.1.8 pav.).

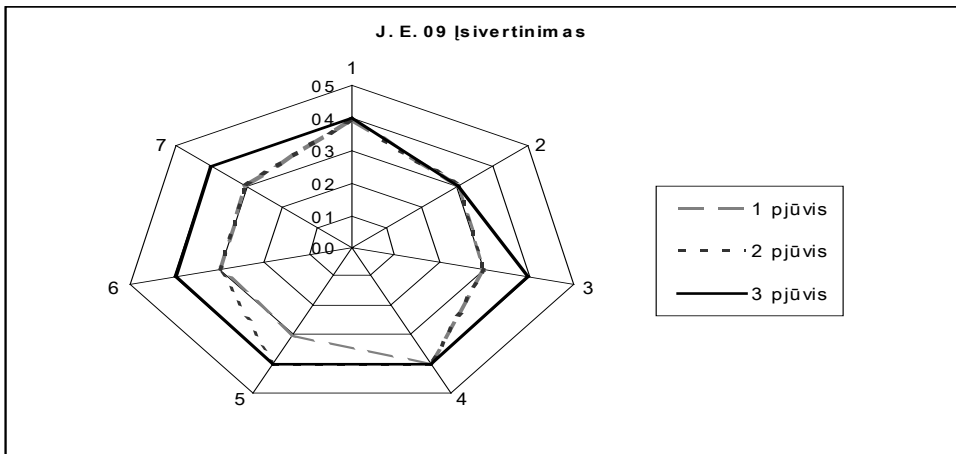


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai  
 Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas)

#### 4.7.1.8 pav. Informantės G. S. 08 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė J. E. 09** baigė smuiko specialybę meno mokykloje. Turi gerus muzikinius duomenis, puikią klausą. Tai eksperimento metu padėjo pasiekti žymesnių pokyčių visose veiklos srityse. Pakilo *melodinės raiškos improvizacijose* lygis. *Akompanuodama pagal harmonines funkcijas* studentė įjungė naujų *ritminių, melodinių* idėjų; įtraukė pavienių chromatinių, pereinamųjų garsų. Išraiškingai pasirodė scenoje dainuodama. Viso eksperimento metu atliko *vadovaujančiojo* vaidmenį.

Teigiamai įsivertino savo įgytas žinias ir patirtį eksperimento metu: *igijau daug naujų ir vertingų žinių, kurios man padės ateityje, džiaugiuosi, kad save realizavau kitose srityse, padariau tai, ko seniau nemokėjau, supratau, kad mokymasis gali būti kūrybingas ir įdomus*. Studentė akcentuoja galimybę visapusiškai dalyvauti veikloje: *meno kolektyvo studijoje realizavau save visose veiklose: grojau, dainavau, kūriau šokio judesius, siūliau muzikos atlikimo įvairoves*. Pakilo *melodinės raiškos* improvizuojant įsivertinimas, bendras *improvizavimo, akompanavimo, kūrybiškumo* lygis (žr. 4.7.1.9 pav.).

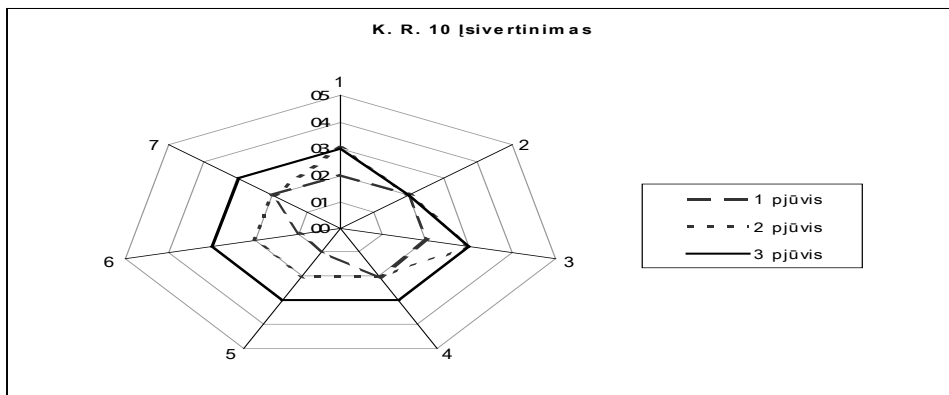


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.9 pav. Informantės J. E. 09 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė K. R. 10** mokėsi fleitos specialybės meno mokykloje, baigė chorinio dirigavimo specialybę konservatorijoje. Grojo instrumentinėje grupėje, pati sukūrė fleitos partiją pritarimui. Pasirodymo metu kūrinįs įtaigiai interpretavo. *Improvizuodama* muzikine tema pasiekė ritminės, melodinės raiškos pokyčių. *Akompanuodama melodiškai* plėtojo motyvus, frazes, naudojo įvairius ritmų šablonus, sinkopes, užlaikytas natas, akcentų kaitą. *Komponuodama akompanimentą*, varijavo ritmą, melodiją, harmoniją. Eksperimento metu reiškėsi kaip *aktyvi dalyvė, ieškanti sprendimų*.

Įsivertindama pasiektą pažangą eksperimento metu, aukščiausiai vertino savo *akompanavimo, bendro improvizavimo* gebėjimus. Vienu lygiu kilo *ritminė, melodinė, stilistinė raiška* improvizuojant (žr. 4.7.1.10 pav.).

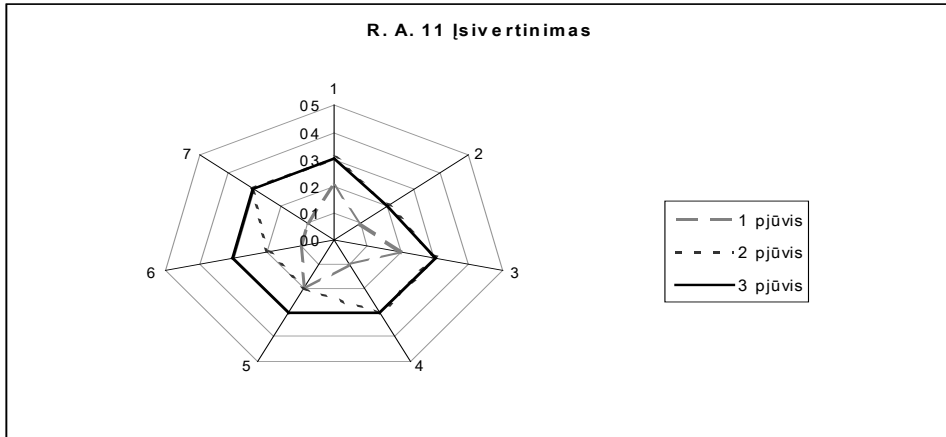


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas)

#### 4.7.1.10 pav. Informantės K. R. 10 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė R. A. 11** baigė chorinio dainavimo specialybę muzikos mokykloje. Pažengė *improvizavimo* ir *akompanavimo pagal harmonines funkcijas* srityse. Pastebėta akivaizdžių *ritminės, harmoninės, melodinės, stilistinės* raiškos pokyčių. Studentė aktyviai dalyvavo pristatydama projektus kaip iliustratorė, ansamblio vokalistė. *Pasyvios dalyvės* vaidmenį eksperimento pradžioje keitė *aktyvios dalyvės, ieškančios sprendimų* vaidmuo eksperimento pabaigoje.

Jos pačios *įsivertinimu, gavau daug informacijos...; idėjome daug pastangų, dirbdami su ansambliu...; patobulinau dainavimo ir grojimo gebėjimus*. Informantė pažymėjo savo improvizavimo pasiekimus: *nors ne viską įsisaivinau, ko buvo reikalaujama, tačiau jaučiuosi daugiau pažengusi improvizacijoje...* Eksperimento pabaigoje patobulėjo *ritminė, harmoninė, melodinė* raiška improvizuojant, *bendras improvizavimas* vienu lygiu, *stilistinė raiška, kūrybiškumas* – dviem lygiais (žr. 4.7.1.11 pav.).

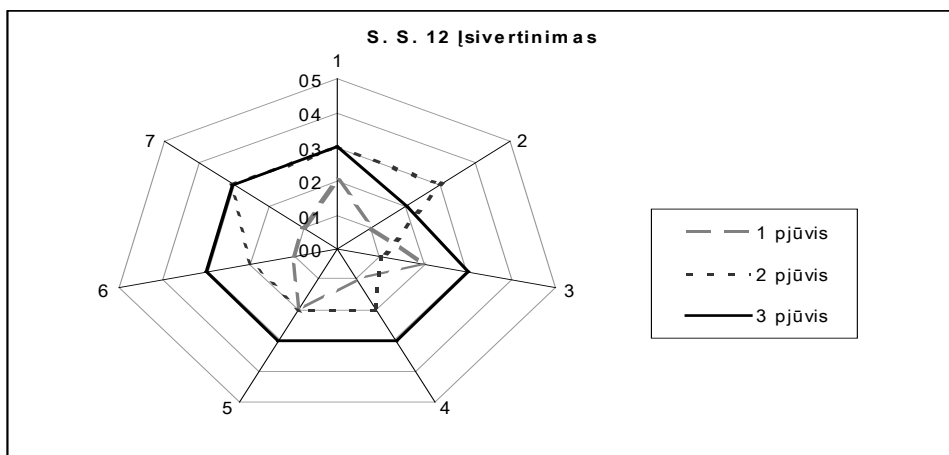


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

**4.7.1.11 pav.** Informantės R. A. 11 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė S. S. 12** baigė chorinio dirigavimo specialybę meno mokykloje. Nors neturėjo gerų instrumento valdymo įgūdžių, tačiau labai stengėsi, todėl daugiau pasiekė *improvizuodama, akompanuodama*. Užfiksuota *melodinės, ritminės, harmoninės, stilistinės* srities pažanga. Pasirodymų metu dainavo ansamblyje, didesniu išraiškingumu scenoje nepasizymėjo.

Teigiamai *įsivertino* pasiektą *kūrybiškumo, akompanavimo, stilistinės raiškos* pažangą, kuri eksperimento metu pakilo *dviem lygiais*. Bendras *improvizavimas, ritminė, harmoninė, melodinė raiška* padidėjo vienu lygiu (žr. 4.7.1.12 pav.). Išskyrė veiklos visapusiškumo aspektus: *išmokau dar lanksčiau dirbti kolektyve, sužinojau, kaip suinstrumentuoti kūrinius, sudaryti instrumentinį ansamblį, pritaikyti muzikos teorijos žinias praktikoje, kurti mokyklinių dainelių akompanimentus*.

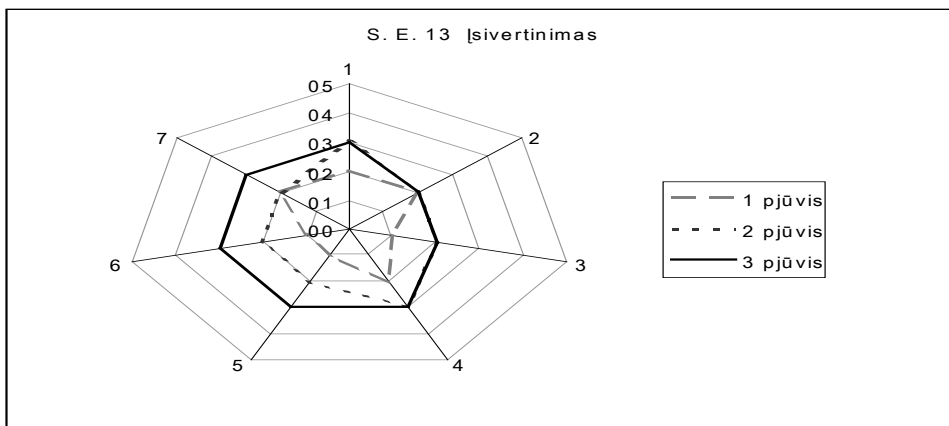


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.12 pav. Informantės S. S. 12 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė S. E. 13** baigė akordeono specialybę meno mokykloje. Informantės *improvizavimas, akompanavimas* eksperimento metu gerokai pakilo. Sunkiau sekėsi *melodinė* improvizacija. Neblogai pavyko *akompanuoti pagal harmonines funkcijas*, kur dominavo ritminė pulsacija. *Komponuodama akompanimentą* panaudojo „bosas-akordas“ struktūrą. Eksperimento metu dalyvavo visose muzikinėse veiksenose, reiškėsi kaip *aktyvi dalyvė*.

Įsivertindama įgytą patirtį, akcentavo naujų žinių svarbą: *naujos žinios pagerino mano patirtį, gavau žinių apie džiazą ir improvizavimo meną; įgytos žinios sistemingos ir pritaikomos praktikoje; naujos žinios suteikia galimybę kurti, viskas yra daug aiškiau*. Didžiausių rezultatų pasiekė *improvizuodama, akompanuodama pagal harmonines funkcijas*, šiek tiek mažesnių – *ritminės, melodinės, stilistinės raiškos srityse*. Sunkiausiai sekėsi *melodinė* improvizacija (žr. 4.7.1.13 pav.).

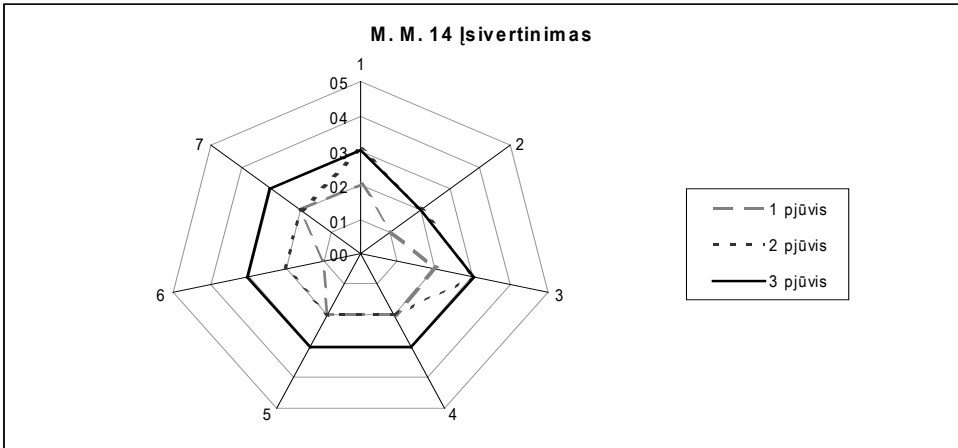


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.13 pav. Informantės S. E. 13 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantas M. M. 14** baigė kontrabosinės birbynės specialybę konservatorijoje. Improvizavimo gebėjimų eksperimento pradžioje visai neturėjo. Veiklos eigoje susipažino su improvizavimo pagrindais. *Improvizuodamas* pasireiškė *ritminių, harmoninių, melodinių, stilistinių* interesų srityse. *Akompanuodamas* dubliavo melodiją, pritardamas akordais pusinėmis natomis. Tuo pačiu principu (kai melodijai pritariama siauro išdėstymo akordais) buvo užrašytas ir *akompanimentas*. Informantas pats sukūrė kontrabosinės birbynės partiją instrumentiniam pritarimui. Apsiribojo *aktyvaus dalyvio* vaidmeniu kolektyve viso projekto metu.

Didesni improvizaciniai *įsivertinimo* pokyčiai užfiksuoti antrojo semestro metu. Dviem pozicijomis pakilo *improvizuoto akompanavimo* įsivertinimas, vienu lygiu išaugo *ritminė, harmoninė, melodinė, stilistinė* raiška, *bendras improvizavimo, kūrybiškumo* lygis (žr. 4.7.1.14 pav.).



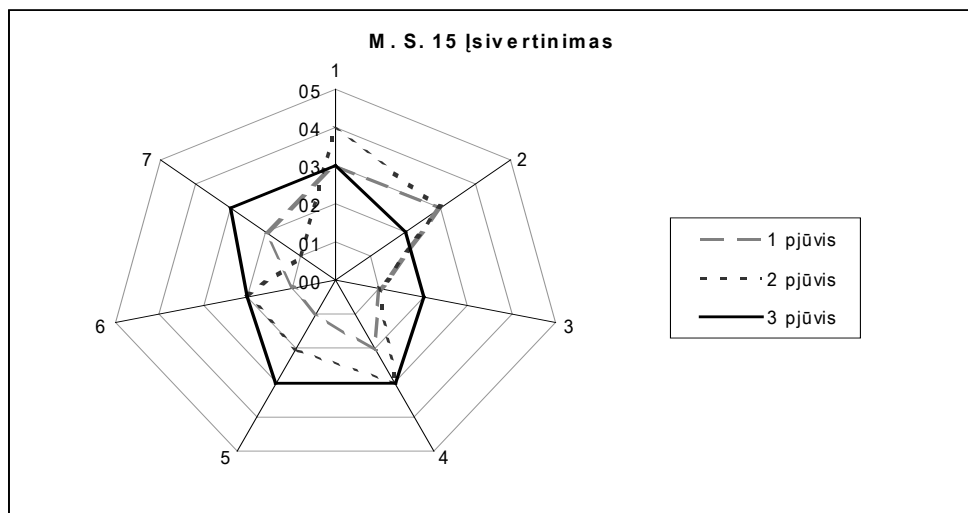
Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

**4.7.1.14 pav.** Informanto M. M. 14 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė M. S. 15** baigė dainavimo specialybę meno mokykloje. Turi puikius vokalinius duomenis. Pasirodymo metu scenoje atliko solo ir ansamblines vokalo partijas. Kadangi neturėjo tvirtų teorinių žinių ir instrumento valdymo įgūdžių, pasiekė minimalią *improvizavimo, akompanavimo* pažangą. Atliekant kūrybines užduotis, labiausiai pavyko pritaikyti *harmonijos ir stiliaus* elementus tiek *improvizuojant*, tiek *akompanuojant pagal harmonines funkcijas*. Kurdama *akompanimentą*, panaudojo natose nurodytas harmonines funkcijas, pritaikė trafaretinius ritminius darinius, naudojo aštuntines, ketvirtines, pusines natas ir pauzes. Eksperimento metu buvo *aktyvi dalyvė*, siūlė idėjų, kaip interpretuoti kūrinius. Scenoje buvo išraiškinga, meniškai įtaigiai atliko kūrinius.

Teigiamai vertina veiklos rezultatus: *manau, jog viskas, ko čia mokėmės, yra reikalinga, tai palengvina praktiką; gavome pakankamai improvizacijos gebėjimų, padidėjo patirtis ansamblyje, visa tai panaudojome praktiškai, dainų akompanavimas padėjo pasiruošti praktikai. Įsivertindama rezultatus, pastebėjo, kad eksperimento pabaigoje pakilo melodinės raiškos improvizacijoje, akompanavimo, kūrybiškumo lygis. Rezultatų nepavyko pasiekti ritminės, harmoninės (sumažėjo vertinimas) raiškos srityse (žr. 4.7.1.15 pav.). Kaip to priežastis įvardija idėjų pastangų trūkumą.*



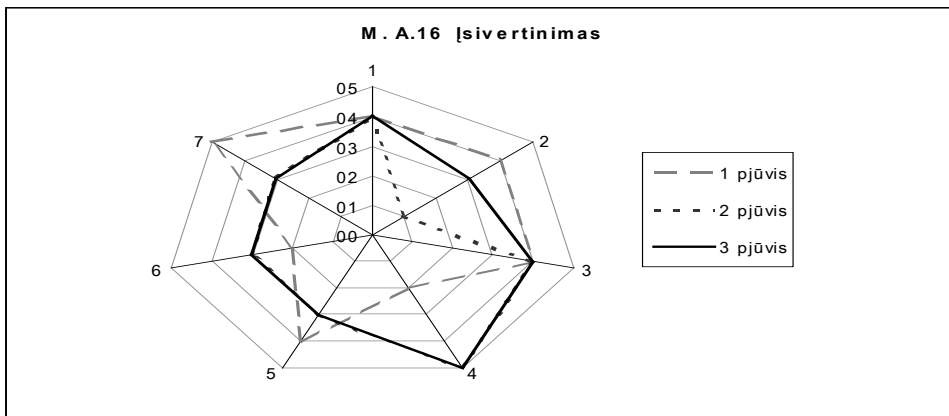


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

**4.7.1.15 pav.** Informantės M. S. 15 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantas M. A. 16** baigė mušamųjų specialybę konservatorijoje. Puikiai valdo mušamuosius instrumentus. Rengiant kūrinis projektui pristatyti, studentas grojo instrumentiniame ansamblyje, kuriame mušamaisiais kūrė ir atliko originalų ritminį akompanimentą. Atliekant kūrybines užduotis, kuriose reikėjo bazinių muzikos teorijos žinių ir fortepijono valdymo įgūdžių, pažangos lygis buvo žemesnis. Informantas sunkiai įsiminė naujas muzikos teorijos žinias, reikalingas improvizacijai, o silpni fortepijono valdymo įgūdžiai trukdė tai praktiškai pritaikyti. *Improvizuodamas, akompanuodamas pagal harmonines funkcijas*, studentas ryškiausiai atsiskleidė *stilistinėje* raiškoje. *Kuriant akompanimentą*, buvo elementariai pritaikytos harmoninės funkcijos siaurame išdėstyme, taikant darinį „bosas-akordas“. Projekto rengimo metu studentas užėmė *pasyvaus dalyvio* poziciją.

Kai kuriose srityse (*kūrybiškumo, bendro improvizavimo, harmoninės raiškos*) *įsivertinimo* įverčiai sumažėjo, tačiau pakilo *improvizuoto akompanavimo, stilistinės raiškos* lygis (žr. 4.7.1.16 pav.).

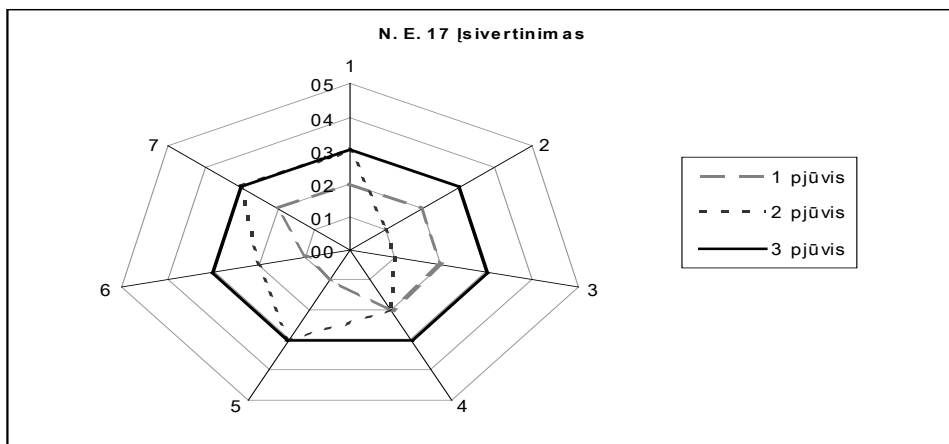


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

**4.7.1.16 pav.** Informanto M. A. 16 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė N. E. 17** baigė chorinio dainavimo specialybę muzikos mokykloje ir konservatorijoje. Eksperimento metu buvo *aktyvi dalyvė*. Studentė sistemingai mokėsi, todėl pasiekė pažangą visose *improvizacijos* srityse, išmoko *akompanuoti pagal harmonines funkcijas*, sukūrė *akompanimentą*, išraiškingai pasirodė scenoje.

Savo pažangą užfiksavo visose srityse (žr. 4.7.1.17 pav.). Daugiausiai pakilo *improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas* lygis. Sukūrė akompanimentą dainoms, teigia išmokusi *improvizavimo, aranžavimo, moduliacijų, nukrypimų, geba meniškai atlikti kūrinį*.

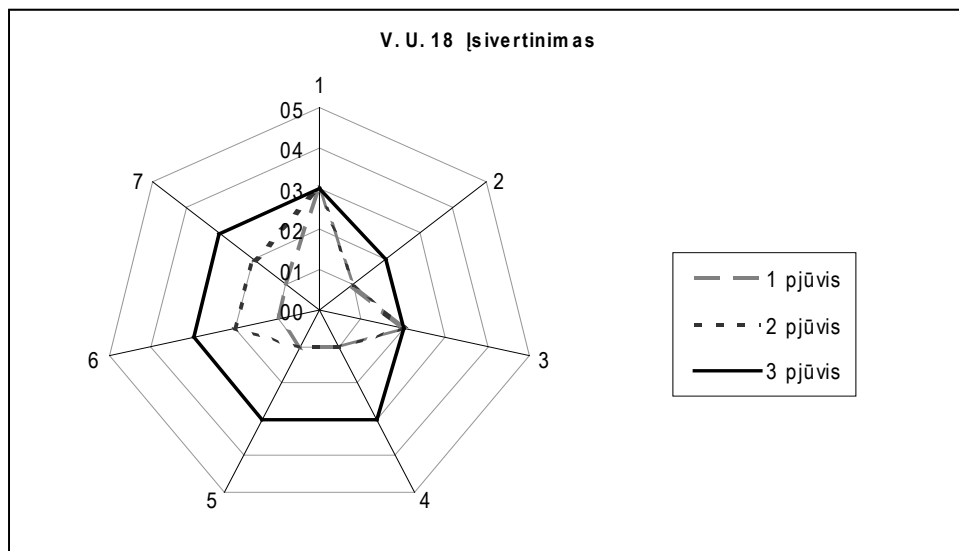


Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.17 pav. Informantės N. E. 17 individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė V. U. 18** baigė kanklių specialybę meno mokykloje. Eksperimentinės veiklos pradžioje nebuvo susipažinusi su improvizacija. Veiklos eigoje studentė labai stengėsi mokydama teorijos ir improvizavimo. Nors studentė eksperimento pradžioje improvizacinių ir akompanavimo gebėjimų visai neturėjo, veiklos pabaigoje pasiekė *improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas* pažangą. Labiausiai išryškėjo *ritminė, harmoninė, melodinė, stilistinė* raiška. *Improvizuojant* muzikine tema, pateikta *originalių* muzikinių idėjų. *Kurdama akompanimentą*, panaudojo darinį „bosas-akordas“, harmonines funkcijas pateikė arpedžio pavidalu. Eksperimento metu buvo *aktyvi dalyvė*, veiklos eigoje pasiūlė idėjų, kaip patobulinti sceninį pasirodymą. Atlikdama kūrinį scenoje, buvo išraiškinga.

Teigiamai *įsivertinti akompanavimo, improvizavimo, kūrybiškumo* pokyčiai (žr. 4.7.1.18 pav.). Vienu lygiu pakilo *harmoninė raiška*, dviem lygiais – *stilistinė* raiška improvizuojant. Studentės vertinimu, pakilo *kūrybiškumas: padidėjo gebėjimai akompanuojant, kuriant; anksčiau bijodavau parodyti savo kūrybą, bet, pasirodo, visai neblogai išeina sukurti. Pagerėjo muzikos stilstikos, harmonijos, solfedžio, improvizavimo teorinių pagrindų išmanymas; buvo galima išmokti labai naudingų dalykų, kurie mums bus reikalingi dirbant mokykloje.*



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – improvizuoto akompanavimo pokyčiai; 7 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai. Įsivertinimo lygiai: 01 (labai žemas); 02 (žemas); 03 (vidutinis); 04 (aukštas); 05 (labai aukštas).

#### 4.7.1.18 pav. Informantės V. U. 18 individualios pažangos įsivertinimas

*Apibendrinant A grupės idiografinio vertinimo rezultatus, galima teigti, jog visi studentai pasiekė tam tikrą individualios pažangos lygį improvizuodami, akompanuodami pagal harmonines funkcijas. Eksperimento metu įgytos žinios buvo pritaikytos komponuojant akompanimentą. Didžioji dauguma studentų pozityviai įsivertino savo kūrybiškumo pokyčius.*

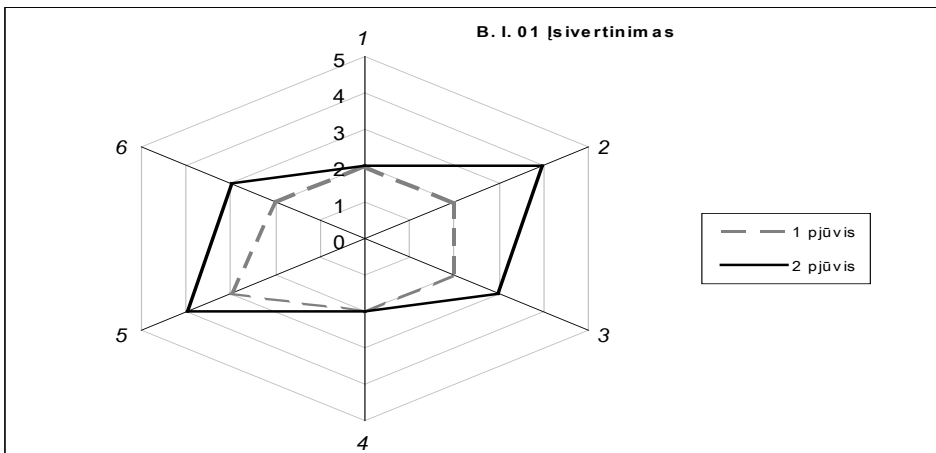
#### 4.7.2. B grupės informantų idiografinis vertinimas

**Informantė B. I. 01** baigė bendrojo lavinimo mokyklą su sustiprintu muzikiniu ugdymu ir fortepijono specialybę muzikos mokykloje, įgijo dramos aktorės profesiją Valstybinėje konservatorijoje (dabar LMTA).

Tyrėjos vertinimo aspektu, informantė **B. I. 01** buvo imli, kūrybinga, greitai mokėsi, todėl galėjo pasiekti tam tikrų pokyčių *akompanavimo pagal harmonines funkcijas, improvizavimo* srityse. Būdama profesionali aktorė, pasižymėjo išskirtiniais improvizaciniais gebėjimais, kuriuos sėkmingai pritaikė ir muzikinėse improvizacijose, akompanuodama, iliustruodama dainas,

pristatydamą projektą. Vertinant *improvizavimą džiaz standarto tema*, buvo galima pastebėti, jog informantė tikslingai naudojo džiaz improvizacijos teoriją (ritmiškas varijavimas dermių garsieiliais). Pagal atlikimo priemones magistrantė pasirinko vokalinę (*scat*) improvizaciją, pagal techniką panaudojo ornamentinį, ritminį varijavimą. Improvizavimas pasižymėjo *originalumu*, kuris pasireiškė temos plėtojimo būdų įvairove, tembriniu spalvingumu, išraiškingumu, stiliaus pojūčiu, savitu muzikinės išraiškos priemonių – dinamikos, štrichų – panaudojimu. Komponuojant akompanimentą, harmonines funkcijas pateikė trumpojo arpedžio pavidalu, boso partijoje išryškino melodinę liniją. Pažymėtina, jog eksperimento metu jos vaidmuo kolektyve nuo *aktyvaus dalyvio* išaugo iki *lyderio*.

Įsivertindama individualią pažangą pagal numatytus kriterijus, akcentavo savo *kūrybiškumą*, improvizacijos *harmoninėje*, *melodinėje raiškoje* pasiekimus (žr. 4.7.2.1 pav.). Su improvizavimu susipažino bendrojo lavinimo ir aukštojoje mokykloje: *mokydamasi dviejose muzikos mokyklose patyriau ir normatyviają pedagogiką, discipliną, ir turėjau muzikos mokytojų, kurie lavino kūrybines galias, skatino kurti*. Padidėjo improvizaciniai gebėjimai: *susipažinusi su džiazinės improvizacijos pagrindais, dermėmis ir akordais, praplėčiau savo suvokimą ir patirtį, muzikinėje improvizacijoje pasijaučiau tvirčiau*.



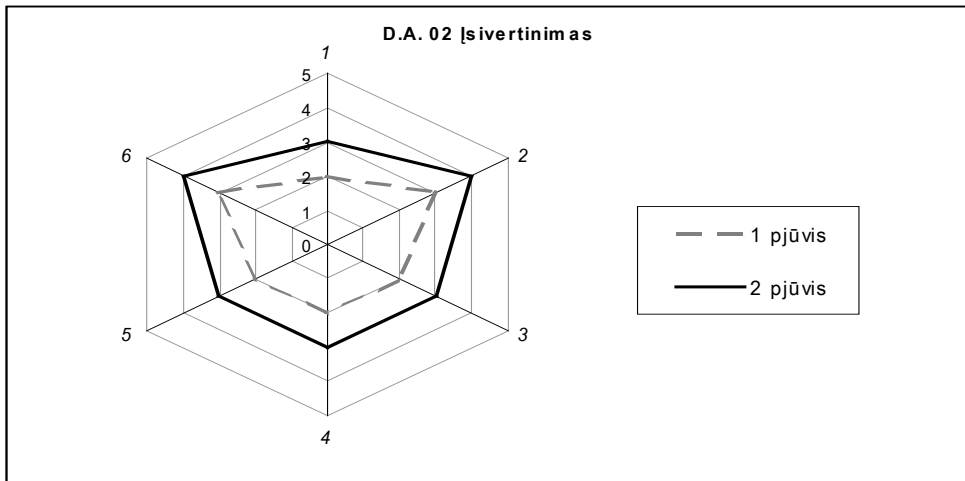
Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 1 (*labai žemas*); 2 (*žemas*); 3 (*vidutinis*); 4 (*aukštas*); 5 (*labai aukštas*)

**4.7.2.1 pav.** Informantės B. I. (01) individualios pažangos įsivertinimas

**Informantas A. D. 02** baigė akordeono specialybę muzikos mokykloje ir konservatorijoje. Iki eksperimento pradžios improvizacijos nesimokė, tačiau į šį meną gilinosi savo pastangomis. Eksperimento metu įgijęs naujų improvizavimo teorinių ir metodikos žinių, jas sėkmingai pritaikė *improvizuodamas muzikine tema, akompanuodamas pagal harmonines funkcijas, improvizuodamas džiaz standarto tema*. Pakilo *improvizavimo, improvizuoto akompanavimo* kokybė. Improvizacijoje muzikine tema patobulėjo *ritminė, stilistinė, melodinė, harmoninė* raiška. *Džiaz standarto improvizacijoje* ryškėjo *melodiniai* prioritetai. *Komponuojant akompanimentą*, ypač išryškėjo *ritminių prioritetų sritis*, kur buvo panaudoti ritmų šablonai, sinkopės, akcentų kaita. Projekto rengimo metu informantas buvo aktyvus, iniciatyvus, pasiūlė originalių idėjų, kaip interpretuoti kūrinis. Informantui galima priskirti *lyderio* kolektyve vaidmenį.

Nors iki eksperimento magistrantas improvizavimo patirties neturėjo (*tokio dalyko kaip improvizacija nei muzikos mokykloje, nei konservatorijoje nebuvo dėstoma, nebuvo apie tai ir kalbama; džiazinės improvizacijos teorinių bei praktinių pagrindų visai neturėjau*), jo metu įgijo naujų žinių ir patirties (*galiu pasidžiaugti tuo, kad prisiminiau, o gal net iš naujo išmokau groti dermes, kurios mokykloje buvo itin neaiškios; sužinojau naujų septakordų žymėjimus ir kaip grojamos standartinės džiazinės ar bliuzinės pabaigos; visos šios įgytos žinios yra reikalingos ir manau, kad pravers ateityje; džiaz, tiek ir bet kokia kita improvizacija yra vienareikšmiškai naudinga ir būtina, nes ji padeda tobulėti, gerai valdyti savo instrumentą, pasitikėti savimi ir nepasimesti bet kurioje situacijoje*). Visose *įsivertinimo* srityse pasiekta individualios pažangos (žr. 4.7.2.2 pav.). Tolygiai kilo *improvizavimo ir akompanavimo* gebėjimai.



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

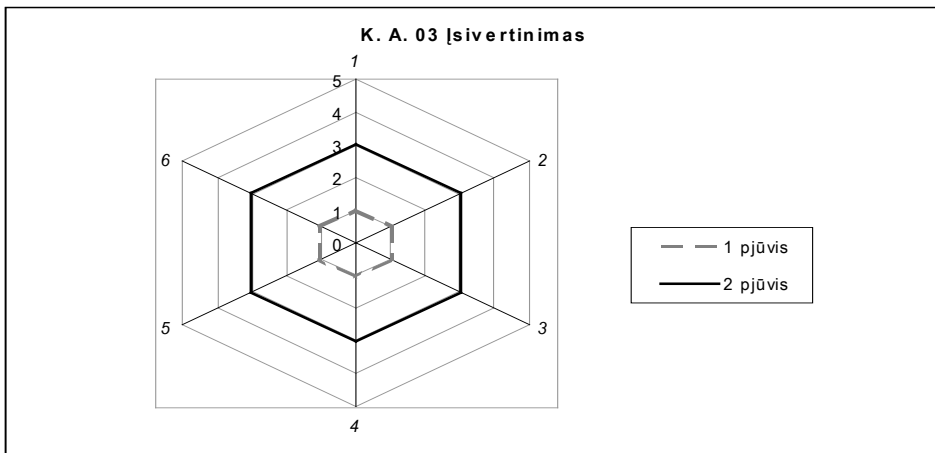
Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.2 pav. Informanto D. A. (02) individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė K. A. 03** baigė fleitos specialybę muzikos mokykloje ir konservatorijoje. Improvizavimo patirties iki eksperimento pradžios neturėjo: *pradėjusi šį kursą net nenučiuokiau, ką reikės daryti ir kaip žinias taikyti praktikoje. Pats improvizavimo terminas buvo girdėtas, bet praktiškai nevertojamas pedagoginėje veikloje, nes neturėjau jokių žinių bei pagrindų; taigi šią discipliną pradėjau nuo visiško nulio, tačiau labai sistemingai ir nuosekliai.* Eksperimento metu magistrantės individualios pažangos lygis augo visose srityse: *improvizuojant muzikine tema, akompanuojant pagal harmonines funkcijas, improvizuojant džiaz standarto tema, komponuojant akompanimentą.* Atliekant kūrybines užduotis, pakilo ritminės, harmoninės, melodinės, stilistinės raiškos lygis. Atliekant akompanimento komponavimo užduotį, buvo pateikta keletas originalių, su muzikine tema susijusių idėjų, naujai panaudota medžiaga; įtraukti melodiškai plėtojami motyvai, frazės, ritmų šablonai, akcentų kaita. Ypač išsiskyrė *improvizacija džiaz standarto tema* (improvizuojama fleita), kur buvo spontaniškai ir įdomiai plėtojama mintis, automatiškai, atsipalaidavus manipuluojama improvizacijos priemonėmis, varijuojama sąskambiais, meninės išraiškos priemonėmis. *Toninės raiškos srityje* melodija buvo papildyta išraiškingomis frazėmis, dinamika. *Ritminės raiškos srityje* panaudoti sudėtingi, įvairūs ritminiai dariniai, jaučiama ri-

tminė visuma. *Muzikinės sintaksės* srityje jaučiama sandara, vientisumas. Magistrantė eksperimentinio tyrimo metu buvo aktyvi, pristatė projektą, jai priskirtinas *lyderio* vaidmuo kolektyve.

Magistrantės individualios pažangos *įsivertinimo* lygis kilo visose tirtose srityse (žr. 4.7.2.3 pav.). Tolygiai padidėjo *improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas įverčiai, ritminė, harmoninė, melodinė, stilistinė raiška improvizuojant, muzikinio kūrybiškumo įsivertinimas*.



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.3 pav. Informantės K. A. (03) individualios pažangos įsivertinimas

Informantė pažymėjo įgytos patirties praktinio pritaikymo galimybę: *įgijau didelį pasitikėjimą savimi ir nebebijau improvizuoti, kurti ir džiaugtis visu šiuo procesu savo pedagoginiame darbe; visos gautos teorinės ir praktinės žinios pagerino mano darbą, įnešė naujų idėjų, kurios naudingos ne tik man, bet ir mano mokiniams. Dingusios baimės dėl žinių ir praktikos stokos atvėrė platesnes galimybes, renkant mokiniams repertuarą, motyvuojant mokinius groti fleita, atliekant įvairesnio pobūdžio kūrinius, turtinant mokinių muzikines kompetencijas.*

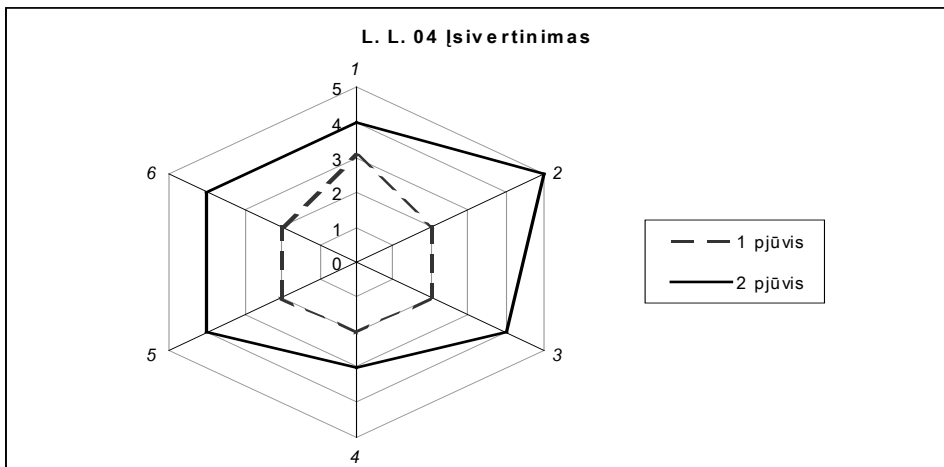
**Informantė L. L. 04** baigė smuiko specialybę meno mokykloje, chorvedybą konservatorijoje. Iki eksperimento su improvizacija nebuvo susidūrusi: *su improvizacijos galimybėmis studijų metais iki šiol dar nėra tekę susipažinti; visą harmonijos teoriją konservatorijoje ir bakalauro studijų metais daugiausia reikėdavo taikyti ir atsiskaityti atliekant užduotis raštu (harmo-*



nijos, aranžuotės ir instrumentuotės paskaitose), o praktiškai tai pritaikyti muzikuojant niekas nereikalavo.

Informantė iki eksperimento pradžios improvizacijos nesimokė, tačiau mėgino pati savarankiškai improvizuoti. Po eksperimentinės veiklos pasiekimai išaugo visose su improvizavimu susijusiose srityse: *improvizuojant muzikine tema, akompanuojant pagal harmonines funkcijas, improvizuojant džiazo standarto tema, komponuojant akompanimentą*. Pastebimi ženklūs *harmoninės, melodinės, stilistinės* raiškos pokyčiai, *improvizuojant muzikine tema*. Improvizacijoje *džiazo standarto tema* (improvizuojama pianinu) išsiskyrė *harmoninių, melodinių* prioritetų sritys. *Komponuodama akompanimentą* sukūrė melodiją lydinčių intarpų, keletą papildančių frazių, logišką boso liniją. Magistrantė gerai įsiminė dermių ir akordų santykį ir taikliai tai pritaikė improvizuodama. Projekto metu reiškėsi kaip *aktyvi dalyvė, ieškanti sprendimų*.

Įsivertinimo rezultatai eksperimento pabaigoje atskirose vertinamose srityse išaugo *vienu–trimis* lygiais (žr. 4.7.2.4 pav.). Labiausiai (net trimis lygiais) išaugo *harmoninė raiška*.



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.4 pav. Informantės L. L. (04) individualios pažangos įsivertinimas

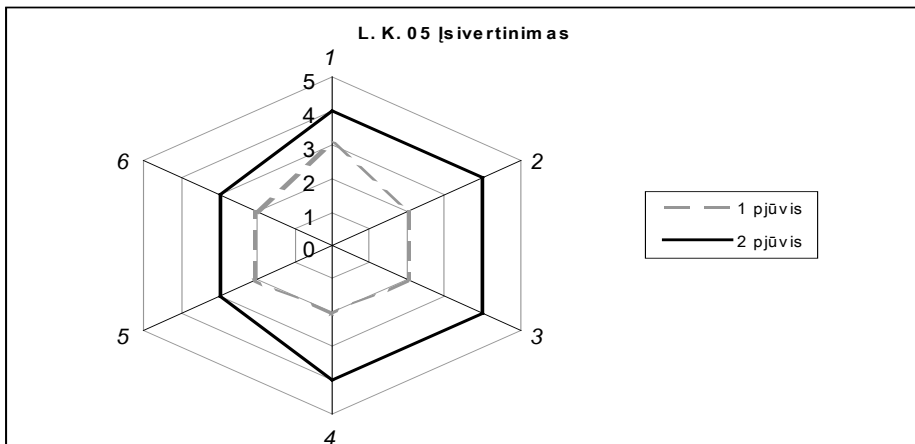
Magistrantė akcentavo įgytų žinių reikšmę: *studijuodama improvizaciją dabar, įgijau daugiau žinių apie improvizacijos pritaikymo galimybes, apie taisykles, kuriomis reikia vadovautis, siekiant improvizuoti. Praplėstos žinios*

apie dermes ir jų pritaikymo akordų funkcijoms galimybes. Manau daug naudos davė ir susipažinimas su įvairių akordų žymėjimo būdais skirtinguose leidiniuose. Ypač daug naudos davė praktinis darbas, užduočių atlikimas muzikuojant. Improvizuojant pagilėjo teorinės muzikinės žinios: patikrinti savo įgytas žinias padėjo testas, atliktas prieš pradėdant studijuoti improvizaciją ir jau gavus tam tikrą kiekį žinių. Nustebau pajutusi galimybę iš klausos skirti akordus (iki šiol man tai buvo vienas sudėtingiausių dalykų muzikos moksle). Pažymėtini žinių praktinio pritaikymo aspektai: suvokti žinių pritaikymo galimybes praktiškai padėjo akompanimento kūrimas dainelei iš mokyklinės literatūros ir improvizacija su instrumentiniu pritarimu pagal turimas funkcijas. Įgijus žinių ir praktikos, tapo įdomu eksperimentuoti, kiekvienam akordui pritaikyti kažkokią dermę, o ten kur improvizuojama grojant akordais, galima pritaikyti kažkokį ritminį piešinį. Informantė akcentavo tolesnio improvizavimo perspektyvą: manau, šios įgytos žinios suteiks daugiau galimybių laisviau ir įdomiau improvizuoti, ieškoti naujų sąskambių ir spalvų. Taip pat įgytos žinios leis kūrybiškiau kurti akompanimentą dainelėms; improvizaciją pritaikyti mokykloje pamokose ir popamokinėje veikloje bei saviveikloje.

**Informantė L. K. 05** baigė smuiko specialybę meno mokykloje. Improvizavimo pagrindų iki eksperimento neturėjo: visada turėjau slaptą svajonę išmokti ar bent susipažinti su džiazu improvizacijos pagrindais. Deja, besimokydama bendrojo lavinimo mokykloje bei muzikos mokykloje neturėjau galimybių įgyti improvizavimo patirties. Baigusi muzikos mokyklą, pradėjau groti meno saviveiklos kolektyvuose, kur grojimas iš klausos ir improvizavimas buvo didelis privalumas, teko pačiai to mokytis, nes, kad ir kaip būtų gaila, niekada neturėjau jokio praktinio ir teorinio pavyzdžio, kaip tai reiktų teisingai daryti...

Informantė labai atsakingai studijavo teoriją, visas kūrybines užduotis pa-  
baigdavo, labai stengėsi. Pavyko pasiekti ženklią improvizavimo muzikine tema pokyčių. Išskyrė harmoninę, melodinę, stilistinę sritys. Improvizuotas akompanavimas buvo pagerintas originaliomis ritminėmis, melodinėmis su tema susijusiomis idėjomis. Buvo jaučiamas akompanavimo stilius (*sambos*). Laisvai operavo harmoninėmis funkcijomis, perėjimais. Džiazu standarto improvizacijoje originaliai, spontaniškai, įdomiai išplėtojo mintį, taikliai manipuliavo improvizacijos priemonėmis, savaime, atsipalaidavusi varijavo sąskambiais, panaudojo meninės išraiškos priemones. Melodiją papildė išraiškingomis frazėmis, varijavo kartodama, transformuodama, alteruodama motyvus, frazes. Gerai jautė ritminę visumą, naudojo sudėtingus ritminius darinius. Gerai jautė kūrinio sandarą, vientisumą. Viso projektu metu užėmė lyderio poziciją.

Magistrantė, vertindama savo pažangą, išskyrė *harmoninę, melodinę, stilistinę sritis*, kuriose pavyko pasiekti didžiausių pasiekimų. Pakilo  *bendras improvizavimo ir kūrybiškumo lygis* (žr. 4.7.2.5 pav.).



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.5. pav. Informantės L. K. (05) individualios pažangos įsivertinimas

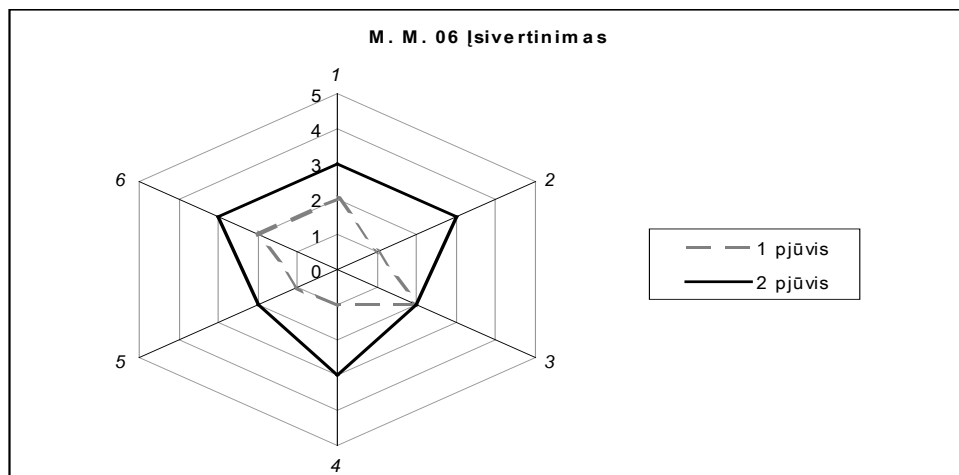
Akcentuota džiazo improvizacijos reikšmė: *labai džiugu, jog susidūriau su džiazine improvizacija bei jos praktiniu pritaikymu. Įgijau teorinių žinių ir turėjau galimybę visa tai pritaikyti praktiškai. Manau, kad tai visiems besimokantiems šio dalyko buvo labai reikšminga, nes, mano manymu, improvizacija – tai galimybė įveikti savo kompleksus – kai turi groti ir nesigėdyti, ką pagalvos ar pasakys aplinkiniai. Pažymimas kūrybiškumo skatinimas improvizuojant: kūrybiškumas yra labai reikalingas. Norint sudominti ir pritraukti aplinkinius, tenka kurti bei improvizuoti, nes niekada nežinai, ko tikėtis. Dirbant tokį darbą improvizavimas tampa neatskiriama šio darbo dalimi. Labai džiugu, kad ši disciplina padėjo man prisiminti tai, ką buvau užmiršusi besimokydama muzikos mokykloje, taip pat pagilinau žinias ir sužinojau daug naujo apie džiazinę improvizaciją (akordai, dermės, džiazo harmonijos pagrindai ir t. t.).* Informantė įvertina eksperimento poveikį tolesnės kūrybos stimuliavimui: *dabar pati drąsiai improvizuoju, o savo kūrybą užrašau natomis. Improvizavimo paslapčių pradėjau mokytį savo mokinius, skatinti jų kūrybiškumą, nugalėti savo baimes; labai gaila, kad šių žinių neįgijau anksčiau, kai ruošiausi pedagoginei praktikai. Įvertinta įgytos patirties reikšmė profesinėje veikloje: *belieka tik pasidžiaugti, kad teko susidurti su džiazo im-**

*provizacijos teoriniu ir praktiniu pritaikymu, tai be galo svarbi patirtis, kuri man labai pravers ateityje.*

**Informantas M. M. 06** baigė trimito, vokalo specialybės meno mokykloje. Iki studijų universitete improvizacinių gebėjimų neturėjo: *mokiausi muzikos mokykloje, kur su improvizacija visiškai nebuvo susidūręs, nes mano vokalo ir specialybės mokytojai manęs su improvizacija nesupažindino. Nors, mano manymu, turėjo tai būti; universitete teko improvizuoti iš paveikslų, įvairių sugalvotų situacijų, improvizavome ne tik fortepijonu, bet ir su įvairiais instrumentais, daiktais; sekėsi nelabai gerai, nes aš neturėjau ir, manau, neturiu pakankamai fortepijono įgūdžių, kad galėčiau laisvai reikšti savo mintis improvizacijoje. O su kitais instrumentais sekėsi daug geriau, nes jie nereikalavo itin didelių įgūdžių.*

Informantas aktyviai dalyvavo projekte, ypač atsiskleidė iliustruodamas dainas. Kadangi mokėsi trimito ir vokalo specialybių, fortepijono valdymo įgūdžių neturėjo. Nepakankamai tvirtos teorinės žinios apsunkino improvizavimo mokymąsi. Pavyko pasiekti nežymių improvizavimo pokyčių *harmoninėje, stilistinėje, ritminėje* raiškoje. Modalinėje improvizacijoje, kur reikalingi tvirti teoriniai pagrindai, pokyčių nebuvo. *Improvizuotam akompanimentui* ir jo *komponavimui* buvo panaudotas tos pačios priemonės, suteikiančios kūriniumi išbaigtumo, spalvingumo. Tai – dešinės rankos aštuntinių judėjimas ir boso linija kairėje rankoje. Informantas noriai dalyvavo rengiant projektą, tačiau originalių idėjų nepasiūlė. Užėmė *aktyvaus dalyvio* vaidmenį.

*Įsivertindamas* rezultatus, nurodė, jog didžiausia pažanga pasiekta improvizavimo *harmoninėje, stilistinėje raiškoje*, nepavyko pasiekti *melodinės raiškos* pokyčių (žr. 4.7.2.6 pav.). Viena pakopa kilo *improvizavimo, kūrybiškumo, ritminės improvizacijos* įsivertinimas.



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

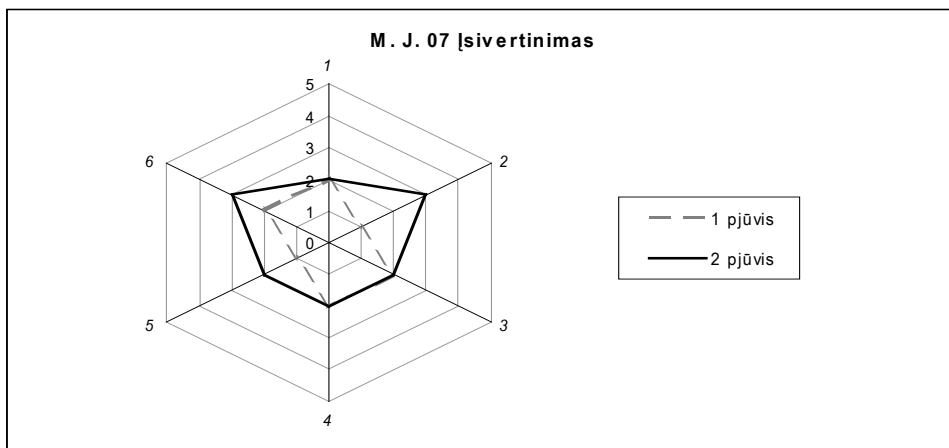
Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.6 pav. Informanto M. M. (06) individualios pažangos įsivertinimas

**Informantė M. J. 07** baigė fortepijono specialybę muzikos mokykloje. Iki studijų universitete improvizavimo patirties visai neturėjo: *savo improvizacijos patirtimi anksčiau negalėjau pasigirti. Baigiau fortepijono skyrių muzikos mokykloje, bet ten apie improvizavimą nebuvo net užsiminta, tokio dalyko išvis neturėjome. Įstojusi į Šiaulių universitetą, pirmą kartą susidūriau su improvizacija 4 kurse.*

Tyrėjos vertinimo aspektu, informantei problemų kėlė žemas teorinių žinių lygis, nepasitikėjimas savo jėgomis, scenos baimė. Visi šie faktoriai trukdė ir mokantis improvizacijos. Vertinant pokyčius eksperimento metu, labiausiai išsiskyrė *harmoninių prioritetų* sritis improvizuojant. Pasiekta minimali *ritminės, melodinės, stilistinės raiškos* pažanga. *Akompanuodama pagal harmonines funkcijas ir komponuodama akompanimentą* apsiribojo vienu ir tuo pačiu ritminiu piešiniu, kuris kartojosi per visą kūrinį. Eksperimento metu buvo *passyvi dalyvė*.

Įsivertindama pokyčių, pasiektų eksperimento metu, dinamiką, informantė daugiausiai paaugo *harmoninės improvizacijos srityje* (žr. 4.7.2.7 pav.).



Pastaba: \*1 – ritminė raiška improvizacijoje; 2 – harmoninė raiška improvizacijoje; 3 – melodinė raiška improvizacijoje; 4 – stilistinė raiška improvizacijoje; 5 – improvizavimo pokyčiai; 6 – muzikinio kūrybiškumo pokyčiai.

Įsivertinimo lygiai: 1 (labai žemas); 2 (žemas); 3 (vidutinis); 4 (aukštas); 5 (labai aukštas)

#### 4.7.2.7 pav. Informantės M. J. (07) individualios pažangos įsivertinimas

Anot magistrantės, paskaitų metu įgijo daug patyrimo, informacijos ir įspūdžių, išmoko dermes ir akordus, kurios padeda sukurti vertingą akompanimentą, kuris skambėtų lyg tu ji grotumei iš natų, o iš tikrųjų – improvizuoti. Nepavyko pasiekti ritminės, melodinės, stilistinės raiškos pokyčių improvizuojant. Minimaliai vienu lygiu pakilo muzikinio kūrybiškumo ir improvizavimo įsivertinimas. Tačiau gebėjimą improvizuoti vertina palankiai: mokėti improvizuoti yra labai šaunu dėl to, kad draugų kompanijoje tu gali sugroti visiems žinomus kūrinius, o tavo draugai gali dainuoti. Improvizuoti yra tikrai labai svarbu vien dėl to, kad pats, kaip asmenybė, muzikaliai patobulėji ir savo muziką gali dovanoti aplinkiniams, kurie tave palaikys aplodismentų banga.

Remiantis idiografinio vertinimo rezultatais, galima daryti išvadą, jog B grupės informantų improvizaciniai gebėjimai pakilo vienu dviem lygiais, išaugo muzikinio kūrybiškumo įsivertinimo lygis. Abiejų grupių informantų idiografinio vertinimo rezultatai leidžia teigti, jog studentai pasiekė tam tikrą improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas pažangą. Buvo atskleistos kūrybiškumo apraiškos improvizacijose, kurios pasireiškė per melodinių, harmoninių, ritminių, stilistinių prioritetų sritis.

#### 4.8. Pokyčiai, atlikus ugdomąjį eksperimentą, ir tyrimo apibendrinimas

Apibendrinant ugdomojo eksperimento rezultatus, galima teigti, jog integravus muzikinę improvizaciją į I ir II pakopos Muzikos pedagogikos studijų programų mokomųjų dalykų – *Muzikos kalba, Meno kolektyvų studijos, Kūrybiškumo ugdymas improvizacine raiška* – turinį, vyko kryptingas poveikis studentų improvizaciniam gebėjimams. Improvizavimas prisidėjo prie būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo plėtojimo: padėjo suvokti ir įvaldyti muzikinio kūrybinio mąstymo procesus, suprasti ir įsisavinti muzikinei kūrybai būtinų priemonių svarbą improvizuojant, akompanuojant, komponuojant muziką ir ją atliekant.

Diagnostiniais pjūviais nustatytas pakilęs studentų improvizavimo gebėjimų lygis. Pasiiekta pažanga improvizavimo ritminių, melodinių, harmoninių, stilistinių prioritetų srityse. Kūrybinių užduočių – improvizavimo ir improvizuoto akompanavimo – atlikimo įverčiai pradinio ir baigiamojo diagnostinių pjūvių metu statistiškai reikšmingai skiriasi. Tai rodo, jog įvykdyta eksperimentinė veikla akivaizdžiai patobulino būsimųjų muzikos mokytojų improvizavimo ir akompanavimo įgūdžius. Studentams įgijus improvizavimo gebėjimų, atsiveria naujų galimybių laisviau, originaliau reikšti muzikines mintis, idėjas. Panaudodami įgytą improvizavimo patirtį, eksperimento dalyviai galėjo ne tik disponuoti anksčiau įgytomis žiniomis, bet ir savarankiškai atsiskleisti kurdami, aranžuodami kūrinis, suteikdami jiems naujų, visokių prasmų ir patikrinti savo siūlomų idėjų (aranžuotų, akompanimentų, sceninio judesio, kūrinų atlikimo ir interpretavimo, improvizavimo) efektyvumą. Veikla, rengiant meninius edukacinius projektus, sužadino studentų susidomėjimą išbandyti naujas kūrybines idėjas.

Atliktas eksperimentas įrodo, kad, išaugus studentų muzikiniam kūrybiniam mąstymui, kuris pasireiškė improvizavimo, improvizuoto akompanavimo originalumu, tonine, ritmine, harmonine, stilistine raiška, gebėjimu struktūruotai operuoti muzikine medžiaga, pakilo kūrybinių užduočių atlikimo lygis. Po eksperimentinės veiklos išaugę studentų muzikinio kūrybinio mąstymo įverčiai suponuoja prielaidą, jog muzikinė improvizacija yra efektyvi priemonė, galinti suteikti gilesnį supratimą apie muziką, muzikinę kūrybą, skatinti mąstymo autentiškumą.

Improvizaciniu pagrindu grįsta veikla būsimųjų muzikos mokytojų rengimo programoje atskleidė muzikinės improvizacijos ugdomąją naudą. Atlikus pedagoginę „intervenciją“, kurioje buvo mokoma improvizuoti, pakilo stu-

dentų muzikinių teorinių žinių lygis. Kokybinio tyrimo rezultatai padėjo atskleisti muzikinės improvizacijos taikymo efektyvumą, kuris siejamas su įgytos improvizacinės patirties naudojimu praktikoje, saviraiška, turinio (*curriculum*) integralumu. Susipažinę su improvizavimo teorija, įgiję praktinių šios srities gebėjimų ir įgūdžių, studentai neabejotinai gebės pasinaudoti improvizacijos teikiamomis galimybėmis būsimoje profesinėje veikloje.



## IŠVADOS

1. Išanalizavus mokslinę (pedagoginę, psichologinę, filosofinę) literatūrą galima teigti, jog kūrybiškumas (*creativity*) būdingas kūrybiškai asmenybei, gali pasireikšti kiekvienoje gyvenimo sferoje, bet kurioje dalykinėje srityje. Kūrybiškumo fenomenas tyrinėjamas kaip kūrybinis mąstymas, kūrybos procesas, kūrybiniai gebėjimai, kūrybiškos asmenybės bruožų visuma.

2. Tinkama terpė kūrybiškumui skleistis yra vaizduojamieji, scenos menai, literatūra, muzika, šokis, teatras ir kt. Su muzikiniu kūrybiškumu susijusi veiklos sritis yra muzikinė kūryba, kurioje egzistuoja abstraktumo ir emocionalumo dermė. Kūrybiškumas muzikoje ir muzikiniame ugdyje gali būti išreiškiamas per muzikinės-kūrybinės veiklos sritis – interpretavimą, komponavimą (harmonizavimą, aranžavimą), improvizavimą, vertinimą. Taip pat – per akompanimentų, solinių intarpų kūrimą. Siekiant sukurti muzikinės kūrybos produktą (muzikinę kompoziciją, improvizaciją, interpretaciją kūriniui), atlikti kūrinio analizę (vertinimą) – reikalingas muzikinis kūrybinis mąstymas, kuris pasireiškia tam tikra kūrybos produkto forma.

3. Kūrybiškumui vertinti taikomi estetiniai, meniniai, moksliniai, techniniai ir kitokie kriterijai. Vertinant kūrybiškumą, būtina atsižvelgti į kūrybos sritį ir į tai, kokia psichologine ar filosofine koncepcija vadovaujama ją vertinant. Skirtingos žmogaus kūrybinės veiklos rezultatų vertinimui taikomi alternatyvūs kriterijai, todėl kūrybiškumą (į)vertinti žymiai sudėtingiau nei faktines žinias. Apie tai liudija autorių studijose akcentuojama įvairių sričių kūrybiškumo matavimo problematika, nes skirtinguose kontekstuose (mėnuose, technologijose ir kt.) nepakankamai atskleista kūrybiškumo raiškos specifikacija, o dažniausiai pasitelkiami kiekybiniai tyrimo instrumentai yra iš dalies riboti. Tenka konstatuoti, kad kūrybiškumo konstruktas iki šiol nėra detalai apibrėžtas, o kūrybiškumo metateorija išlieka rengimo stadijoje.

4. *Muzikinė improvizacija* apibrėžiama kaip muzikos kūrimo ir atlikimo tuo pačiu metu procesas. Improvizacijos kokybei įtakos turi žinios, profesionalumas, kompetencija. Improvizacija laikoma pagrindiniu muzikavimo principu džiaz muzikoje. Teoriškai išanalizavus mokslinę literatūrą, atskleistas muzikinės improvizacijos ir kūrybiškumo ugdyimo ryšys. Kūrybiškumas yra improvizacijos dalis. Improvizacija daro reikšmingą poveikį muzikinio kūrybiškumo, kūrybinio mąstymo vystymuisi. Improvizacija pasitelkiama muzikinei kūrybai stimuliuoti, kūrybinėms mintims ir idėjoms įprasminti. Muzikinė improvizacija, pagrįsta nuolat besikeičiančiomis struktūros tendencijomis, suteikia žinioms intersubjektyvumo, naujų prasmų ir skirtingo-

mis savo raiškos formomis sudaro galimybes ugdytinių kūrybinei saviraiškai skleistis. Improvizuojant išgyvenamas kūrybinis potyris, dėl kurio kinta individo kūrybinis mąstymas, gebėjimai.

5. Improvizavimo metu intensyviai vyksta konstruktyvus taisyklių perėmimo ir pritaikymo procesas, teorinės žinios siejamos su anksčiau išmoktais dalykais. Improvizacija sujungia visą muzikinį patyrimą, yra susijusi su giluminiu mokymusi. Atsiremiant į muzikinės idėjos, ritmikos branduolį, plėtojamos naujos siužetinės atšakos, tam tikrus elementus išsaugant ir pernešant į kitą plotmę. Pasirinkta muzikinė idėja, tema ar siužetinė linija „apauginama“ naujomis muzikinėmis struktūromis ir su dalinėmis modifikacijomis plėtojama ir vystoma. Vieni elementai negrįžtamai atkrinta, kiti, susijungdami su naujove, papildyti naujais elementais, – suponuoja kokybinį pokytį (gimsta naujos siužetinės linijos, pereinama į naują būvį).

6. Žvalgomojo tyrimo metu buvo sukaupta empirinės faktinės medžiagos, kuri rodo, jog didžioji dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų ir būsimųjų muzikos mokytojų palankiai vertina improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje galimybes, pripažįsta jos reikšmę muzikiniame ugdyme. Atskleistas muzikos pedagogų ir studentų improvizavimo poreikis, noras išmokti improvizuoti, teigiamas improvizacijos pritaikymo įvairiose muzikinėse srityse vertinimas. Nors mokytojai ir studentai išvelgia teigiamų improvizacijos elementų panaudojimo galimybių daugelyje muzikinės veiklos sričių (akompanuojant, aranžuojant, harmonizuojant, komponuojant, kuriant transkripcijas, grojant, mokant(is) dainavimo, solfedžiuojant ir kt.), tačiau atliktas tyrimas atskleidė nepakankamą tyrime dalyvavusiųjų pasirengimo improvizuoti lygį, lemiantį menką improvizacijos (ar jos elementų) pasitelkimą praktiniame darbe. Tyrimo rezultatai parodė, jog respondentams stinga improvizavimo gebėjimų, jų muzikos komponavimo žinios yra žemo lygio. Didžioji dalis tiriamųjų ankstesnėse muzikinio ugdymo įstaigose improvizuoti apskritai nesimokė. Tyrimas atskleidė dėmesio trūkumą improvizacijai, muzikos komponavimui, kūrybai aukštųjų mokyklų muzikos pedagogikos studijų programose. Tai rodo, jog studijų turinyje mažai aktualizuojama muzikinės improvizacijos reikšmė.

7. Ugdomasis eksperimentas, organizuotas natūraliomis sąlygomis, įrodė disertacinio tyrimo metu sukurtos eksperimento metodikos veiksmingumą.

- Rengiant metodiką, remtasi filosofinių doktrinų – postmodernizmo, konstruktyvizmo, pragmatizmo – postulatais.
- Metodikos sudedamosios dalys: 1) muzikinės improvizacijos teorinių žinių suteikimas; 2) improvizavimas, orientuotas į procesą; 3) improvi-

zavimas, orientuotas į rezultatą; 4) improvizacijos taikymai. Šių priemonių derinimas leido kryptingai siekti teigiamų improvizavimo, muzikinio kūrybiškumo pokyčių. Džiazo improvizacijos elementai, kaip metodikos dalis, pasitelkti, siekiant suteikti studentų improvizavimui daugiau galimybių, įvairovės, laisvės, spalvingumo.

- Taikyti ugdymo metodai (komandinio darbo, kūrybinių užduočių, demonstravimo, iliustravimo; individualių ir grupinių konsultacijų, individualaus darbo) leido pasiekti teigiamų rezultatų, improvizaciją pritaikant muzikinėje pedagoginėje veikloje: akompanuojant, aranžuojant, interpretuojant kūrinius, rengiant muzikinius edukacinius projektus.

8. Eksperimentinio ugdymo metu įvykusiems pokyčiams nustatyti buvo parengti vertinimo instrumentai: muzikinių žinių testas, improvizavimo, akompanavimo pagal harmonines funkcijas vertinimo (kolegų, ekspertų vertinimo, įsivertinimo) anketos. Improvizavimo, akompanavimo pokyčiams atskleisti buvo išskirti kriterijai: harmoniniai, ritminiai, melodiniai, stilistiniai prioritetai. Muzikinio kūrybinio mąstymo apraiškoms įvertinti, atliekant kūrybines (improvizavimo, akompanavimo, muzikos komponavimo) užduotis, pasitelkti empiriniai muzikinio kūrybinio mąstymo parametrai: originalumas, toninė, ritminė raiška, sintaksė. Parengti diagnostiniai instrumentai leido sisteminiu požiūriu palyginti studentų improvizavimo, muzikinio kūrybinio mąstymo pokyčius eksperimento pradžioje ir jo pabaigoje.

9. Atlikus natūralų eksperimentą su Šiaulių universiteto I ir II pakopų muzikos pedagogikos studentais ( $N = 25$ ), buvo sukaupta statistinės faktinės medžiagos, leidžiančios teigti, jog *hipotezė (H1)* pasitvirtino: muzikinės improvizacijos integravimas į muzikos pedagogikos dalykų turinį suponavo studentų kūrybiškumo raiškos pokyčius.

- Gauta faktinės medžiagos, leidžiančios tvirtinti, jog muzikinė improvizacija gali padėti, ugdant studentų muzikinį kūrybinį mąstymą. Per kūrybos rezultatą (muzikinį improvizavimą, akompanavimą, komponavimą) atskleistos kūrybiškumo apraiškos. Studentai, atlikdami tas pačias kūrybines užduotis eksperimento pradžioje ir pabaigoje, po ugdomosios veiklos pademonstravo aukštesnį muzikinio kūrybinio mąstymo lygį, kuris pasireiškė per improvizavimo, akompanavimo, sukurto akompanimento (aranžuotės) originalumą, melodinių, ritminių, harmoninių, stilistinių prioritetų sritis.
- Kūrybinių užduočių atlikimo įverčiai eksperimento pradžioje ir pabaigoje statistiškai reikšmingai skiriasi. Po eksperimentinės veiklos pakilęs

muzikinio kūrybinio mąstymo lygis suponuoja prielaidą, jog muzikinė improvizacija yra efektyvus kūrybiškumo skatinimo veiksnys, galintis esmingai pagerinti muzikos mokymą, mokymąsi ar muzikavimą įvairiuose su muzikine veikla susijusiuose kontekstuose.

10. Faktiniai argumentai patvirtino iškeltos *hipotezės (H2)* teisingumą: improvizaciniu pagrindu pagrįsta veikla būsimųjų muzikos mokytojų rengimo programoje – reikšminga muzikinio ugdymo sąlyga.

- Remiantis eksperimentinio ugdymo išdavoje sukauptais empiriniais faktais, galima teigti, jog muzikinę improvizaciją integravus į dėstomų dalykų turinį, pakilo abiejų grupių informantų muzikinių teorinių žinių lygis. Tikslingai mokantis muzikos teorijos, praktiškai panaudojant ankstesnę muzikinę patyrimą, susiejant ją su nauja teorine medžiaga čia ir dabar, pagilėjo supratimas apie muzikos struktūrą. Improvizavimas padėjo labiau pajusti muzikinės kalbos specifiką. Kurdami studentai geriau suprato ir įsisavino kūrybai būtinų priemonių svarbą, o džiazodermių, prasmingų alteracijų panaudojimas atvėrė platesnių galimybių improvizuojant, muzikuojant. Eksperimento eigoje įgytos muzikos teorijos žinios padėjo abiejų imčių informantų, kaip improvizatorių, augimui.
- Studentai įgijo muzikinio improvizavimo gebėjimų. Džiazos improvizacijos priemonių taikymas prisidėjo prie būsimųjų muzikos mokytojų praktinių improvizavimo, improvizuoto akompanavimo pagal harmonines funkcijas įgūdžių vystymo, pasirenkant tonacijas, metrą, stilių ritminiame, melodiniam, harmoniniame kontekstuose. Improvizacija, kaip muzikos kūrimo ir atlikimo vienu metu procesas, paskatino studentus imtis muzikinės kūrybos.
- Atskleisti pozityvūs vaidmenų kolektyve pokyčiai, pereinant nuo pasyvaus stebėtojo, klausytojo, informacijos priėmėjo link aktyvaus dalyvio, intensyviai veikiančio, ieškančio sprendimų ar vadovaujančiojo kūrybiniam procesui. Edukacinė veikla meninių projektų metu sužadino studentų susidomėjimą išbandyti naujas kūrybines idėjas. Bendrą kūrybos rezultatą lėmė kiekvieno komandos nario gebėjimai, mąstyse-na, asmeninės savybės. Tai reiškia, jog eksperimentinė veikla padėjo realizuoti studentų kūrybines galimybes. Veikiant kartu, buvo patikrinti ir pademonstruoti studentų kūrybos rezultatai – sukurta aranžuočių, akompanimentų, improvizacijų, kūrinių interpretacijų.

11. Kiekybiniu ir kokybiniu būdais gautos išvados vienos kitų nepaneigė, bet patvirtino ir papildė viena kitą. Atlikus eksperimentinio tyrimo rezultatų kokybinę analizę, konstatuotina, jog eksperimentinio ugdymo idėja ugdyti studentų kūrybiškumą padedant muzikinei improvizacijai pasiteisino. Taikyta kokybinė prieiga – pusiau struktūruotos refleksijos raštu ir jų turinio (*content*) analizė – padėjo apibrėžti eksperimentinio ugdymo procese įgytas patirtis. Bakalauro studentai ir magistrantai pozityviai įvertino veiklą, kurioje buvo naudota muzikinė improvizacija. Taikydami muzikinę improvizaciją, studentai įgijo gebėjimų transformuoti ar pajavairinti turimą muzikinę medžiagą ir tai įtaigiai pateikti klausytojui.

12. Remiantis bakalauro studentų (eksperimentinė A grupė) refleksijų analize, atskleista muzikinės improvizacijos ugdomoji reikšmė. Improvizacijos elementų įdiegimas į ugdymo procesą, skatina motyvaciją, saviraišką, padeda plėtoti dalykinės kompetencijos sritis, bendruosius gebėjimus, teigiamai paveikia muzikinį kūrybiškumą. Panaudodami įgytą improvizavimo patirtį, studentai galėjo ne tik disponuoti įgytomis teorinėmis, praktinėmis žiniomis, bet ir savarankiškai pasireikšti kurdami, aranžuodami kūrinis, suteikdami savo kūrybai naujų, vis kitokių prasmų.

13. Išanalizavus magistrantų (eksperimentinė B grupė) refleksijas, buvo nustatyta, jog dauguma magistrantų iki eksperimento pradžios jokios improvizavimo patirties neturėjo arba turėjo tik iš dalies. Muzikinio ugdymo įstaigose (muzikos (meno) mokyklose, konservatorijose) didžiąjai daugumai informantų su improvizacija nebuvo tekę susipažinti, jiems stigo improvizavimo metodikos žinių. Muzikinės improvizacijos integravimas į muzikos pedagogikos dalykų turinį leido pasiekti kryptingų pokyčių, plėtojant dalykinę kompetenciją, didinant pasitikėjimą savimi, skatinant motyvaciją. Išskirti muzikinės improvizacijos taikymo edukaciniai aspektai, kurie siejami su šios veiklos srities panaudojimu praktikoje, giluminiu mokymu(si).

14. Idiografinio vertinimo rezultatai padėjo atskleisti pasiektą abiejų grupių eksperimento dalyvių tam tikrą individualios pažangos lygį improvizuojant, akompanuojant pagal harmonines funkcijas. Muzikinio kūrybiškumo apraiškos atskleistos melodinių, harmoninių, ritminių, stilistinių prioritetų improvizacijose pavidalu.

## REKOMENDACIJOS

Tyrimas atskleidė, jog improvizacija, kaip muzikinės kūrybinės veiklos sritis, sudaro prielaidas studentų muzikinio kūrybiškumo ugdymui(si), savarankiškai muzikinei kūrybai ir kūrybiškesniam požiūriui į būsimąją profesinę veiklą. Galima teigti, jog muzikinė improvizacija pasitelktina kaip viena veiksmingesnių priemonių, siekiant tobulinti ir efektyvinti muzikos pedagogikos studijas aukštojoje mokykloje. Tyrimų duomenys rodo, jog studentai, išmokę improvizuoti, kūrybiškiau ir kokybiškiau veda pamokas, laisviau jaučiasi muzikuodami, geba nevaržomai manipuliuoti muzikine medžiaga, geriau sprendžia problemas naujoje situacijoje ir muzikines žinias pritaiko platesniame kontekste. Tikėtina, jog muzikinę improvizaciją integravus į muzikos pedagogikos dalykų turinį, įvaldžius improvizavimo meną, būsimieji muzikos mokytojai ne tik patys improvizuos, bet improvizaciją plačiai taikys muzikinėje pedagoginėje veikloje ir skatins savo mokinius improvizuoti ir kurti.

Šiuo tikslu rekomenduojama:

- 1) būsimuosius muzikos mokytojus rengiančioms institucijoms nuo pirmo kurso improvizaciją integruoti į muzikos pedagogikos studijų mokomųjų dalykų turinį;
- 2) ugdyti būsimųjų muzikos pedagogų kūrybiškumą, formuoti jų individualią improvizavimo manierą, taikant improvizacinės raiškos formų, metodų įvairovę;
- 3) supažindinti studentus su teoriniais džiaz improvizacijos pagrindais, mokyti juos improvizuoti, pasitelkiant džiaz improvizacijos priemones;
- 4) išnaudoti taikomasias muzikinės improvizacijos galimybes muzikos mokytojo dalykinės kompetencijos plėtojimui, šiuo tikslu skatinant studentus kurti, akompanuoti, aranžuoti; improvizavimą kūrybiškai taikyti pedagoginėje veikloje;
- 5) mokykloms ir meninio ugdymo institucijoms mokyti muzikinio improvizavimo pagrindų įvairaus amžiaus ugdytinius, skatinti vaikus improvizuoti nuo ankstyvojo amžiaus;
- 6) meno (muzikos) mokyklų pedagogams daugiau dėmesio skirti muzikinei improvizacijai, tuo tikslu įtraukiant improvizavimo elementus į specialybės, solfedžio pamokas, ansamblinį muzikavimą, taikant improvizacines-kūrybines užduotis mokinių individualiam ir kolektyviniam atlikimui;

- 7) bendrojo lavinimo mokyklų muzikos pedagogams ugdyti mokinių improvizacinius gebėjimus tiek pamokoje, tiek užklasinėje veikloje, skatinant improvizuoti įvairiais instrumentais, balsu;
- 8) kvalifikacijos kėlimą organizuojančioms institucijoms atsižvelgti į pedagogų poreikius tobulintis improvizavimo srityje.

Siūloma disertacinio tyrimo pagrindu toliau plėtoti kūrybiškumo ugdymo improvizacine raiška tyrimus ir praktinius eksperimentus.

## DISKUSIJA

Remiantis disertacinio tyrimo rezultatais, improvizacija muzikinio ugdymo įstaigose mažai taikoma. Tyrimas atskleidė palankų muzikos mokytojų ir šalies aukštųjų mokyklų studentų – būsimųjų muzikos pedagogų – vertinimą, muzikos improvizaciją taikant pedagoginėje veikloje. Buvo nustatyta, kad muzikinė improvizacija reikalinga, tačiau didžioji dauguma respondentų nežino, kaip improvizuoti, neturi improvizavimo patirties, jiems stinga metodikos žinių.

Atskleisti prieštaringi duomenys, vertinant muzikinės improvizacijos taikymo galimybes pedagoginėje veikloje. Iš vienos pusės, pastebėta ryški muzikos mokytojų ir studentų improvizavimo poreikio svarba, atskleistas teigiamas improvizacijos taikymo įvairiose muzikinėse srityse vertinimas, išreikštas noras išmokti improvizuoti. Kita vertus, nustatytas menkas respondentų improvizavimo lygis. Didžioji dauguma respondentų teigė, kad ankstesnėse ugdymo įstaigose improvizacijos nesimokė, todėl jiems stinga improvizavimo gebėjimų.

Atskleistas nepakankamas dėmesys improvizacijai, muzikos komponavimui, kūrybai aukštųjų universitetinių mokyklų muzikos pedagogikos studijų programose: nustatytas studentų muzikinių teorinių žinių, kūrybinių gebėjimų ir įgūdžių trūkumas, žemas pasirengimo improvizacinei ir kūrybinei veiklai įsivertinimo lygis. Respondentai, turintys daugiau improvizavimo žinių ir įgūdžių, geriau vertina savo muzikinius kūrybinius gebėjimus. Studentų požiūriu, improvizacija yra svarbi muzikinės veiklos sritis, ugdant kūrybiškumą, lavinant muzikalumą įvairiais aspektais.

Eksperimentinis tyrimas parodė, jog improvizavimas gali prisidėti prie studentų muzikinio kūrybiškumo, kaip kūrybinio mąstymo, ugdymo, padėti suprasti, įvaldyti muzikinei kūrybai būtinų priemonių svarbą. Tyrimas atskleidė, jog pritaikius specialią metodiką, per gana per trumpą laiką galima išmokti improvizuoti ir šią muzikinės veiklos sritį įvairiais pavidalais pritaikyti pedagoginėje veikloje. Tik tam reikalingas ugdytojo ir ugdytinio specialus dalykinis pasirengimas, papildomos laiko sąnaudos.

Disertacinio tyrimo rezultatai parodė, jog tikslinga plėsti būsimųjų muzikos pedagogų kūrybinės kompetencijos ribas, pasitelkiant improvizavimo priemones, aktualu supažindinti būsimuosius muzikos mokytojus su džiaz improvizacijos pagrindais.



## LITERATŪRA

1. Adomonis J. (2008). Nuo taško iki sintezės. Taikomosios dailės kompozicijos pagrindai. Vilnius: Dailės akademijos leidykla.
2. Aebersold J. (1975). *A New Approach to Jazz Improvisation*. New Albany, Indiana: Aebersold.
3. Aebersold J. (1992). *How to play jazz and improvise* (6th ed.). New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz, Inc.
4. Almonaitienė J. (1997). Motyvacija kaip psichologinis kūrybiškumo veiksnys. *Psichologija: mokslo darbai*. Nr. 16. Vilnius: Vilniaus universitetas. P. 65–83.
5. Alperson P. (1984). On Musical Improvization. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 43 No. 1. P. 17.
6. Alterhaug B. (2004). Improvisation on a Triple Theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication, *Studia Musicologia Norvegica*. Vol. 30.
7. Amabile T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43(5).
8. Amabile T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
9. Amabile T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation in creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48. P. 393–397.
10. Amabile T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press.
11. Amabile T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
12. Andrijauskas A. (1996). Grožis ir menas. Estetikos ir meno filosofijos idėjų istorija (Rytai –Vakarai). Vilnius: VDA leidykla.
13. Andrijauskas A. (2005). Estetikos ir meno filosofijos transformacijos. Klasikinės vakarų metafizinės estetikos ir meno filosofijos transformacijos: neklasikinių principų sklaida. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
14. Andrijauskas A. (2010). Neklasikinės ir postmodernistinės filosofijos metamorfozės. Vilnius: Vilniaus aukciono biblioteka.
15. Arends R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
16. Azzara C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3). P. 21–25.
17. Azzara C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press. P. 171–187.
18. Azzara C. D. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
19. Azzara C. D., Grunow R. F, Gordon E. E. (1997). *Creativity in improvisation*. Chicago: GIA. Publications.
20. Bailey D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. New York: Da Capo Press.
21. Bailey K. (1987). *Methods of Social Research*. 4th Edition. New York: Free Press.
22. Baker D. (1976). *Arranging and composing*. New York.

23. Baker D. (1977). *Jazz improvisation*. New York.
24. Balčytis E. (1998). Apie muzikinio ugdymo Lietuvos mokyklose sistemą. Mūsų gaida. Nr. 7 Vilnius. P. 9–23.
25. Balčytis E. (1999–2002). *Muzika. Vadovėliai V–IX klasėms*. Kaunas: Šviesa.
26. Balčytis E. (2004). Muzikos mokytojų rengimo Lietuvos aukštosiose mokyklose studijų programų lyginamoji analizė. Tiltai. Nr. 20. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. P. 34–41.
27. Balčytis E. (2005). Kompleksinio muzikinio ugdymo koncepcija. Kūrybos erdvės. Nr. 2. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. P. 13–21.
28. Balkin A. (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educators Journal*. 76 (9). P. 29–32.
29. Baltramiejūnaitė J. (2007). Improvizacija ir kūryba muzikos pamokose. Muzika ir teatras: nuo kūrybos iki edukacijos. Mokslinės konferencijos, įvykusios 2007 m. balandžio 18 d. pranešimai ir moksliniai straipsniai. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija. P. 161–170.
30. Banevičiūtė B. (2009). *Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvoje paauglystėje*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
31. Barkauskas V. (2007a). Muzikos improvizacija – efektyvesnio muzikinio ugdymo sąlyga. *Pedagogika* 86. Vilnius: VPU leidykla. P. 117–122.
32. Barkauskas V. (2007b). Muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybės. *Pedagogika* 88. Vilnius: VPU leidykla. P. 69–74.
33. Barrett F. J. (1998). *Creating and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning*, *Organization Science*. Vol. 9. Nr. 5.
34. Barron F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
35. Barron F., Harrington D. M. (1981). Creativity, Intelligence and Personality, *Annual Review of Psychology*. Vol. 32. P. 439–476.
36. Bencrisutto F. (1993). Developing creativity through improvisation. *The Instrumentalist*. Vol. 48. Issue 3. P. 38–52.
37. Bengtsson S. L., Csikszentmihalyi M., Ullen F. (2007). Cortical regions involved in the generation of musical structures during improvisation in pianists. *Journal of Cognitive Neuroscience* 2007. 19 (5). P. 830–842.
38. Benson W. (1973). The creative child could be any child. *Music Educators Journal*. 59(8). P. 38–40.
39. Beresnevičius G. (2010). Kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacinės dimensijos. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
40. Berger P. L., Luckmann Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
41. Beegle A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*. 58. P. 219–239.

42. Berliner P. F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press. <http://www.amazon.com/Thinking-Jazz-Infinite-Improvisation-Ethnomusicology/dp> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-16).
43. Biasutti M., Frezza L. (2009). Dimensions of Music Improvisation. *Creativity Research Journal*. 21(2-3). P. 232-242.
44. Biggs J., K. Collis. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York, Academic Press.
45. Bitinas B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
46. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
47. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
48. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
49. Borko H., Livingston C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*. 26(4). P. 473-498.
50. Bradshaw M. (1980). Improvisation and Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* 66. 5. P. 113-115.
51. Bražienė N. (2004). *Pradinių klasių mokinių kūrybingumo ugdymas pasakomis*. Daktaro disertacija: Šiauliai: Šiaulių universitetas.
52. Brinkman D. J. (2010). *Teaching Creatively and Teaching for Creativity*. Arts education policy review. 111: copyright taylor & francis group, llc University of Wyoming, Laramie, Wyoming, USA. P. 48-50.
53. Brophy T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*. 53 (2). P. 120-133.
54. Brown R. T. (1989). Creativity: What are we to measure. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.). *Handbook of creativity*. New York.
55. Bubnys R. (2007). Refleksija studentų mokymosi iš savo patirties procese. Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika. 3 (1). P. 71-78.
56. Bulajeva T. (2007). Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką. Vilnius: Petro ofsetas.
57. Burnard P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*. 2 (1). P. 7-23.
58. Burton J., Horowitz R., Abeles H. (1999). *Learning in and Through the Arts*. Curriculum implications. New York: Teachers College, Columbia University.
59. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
60. Cahn W. L. (2005). *Creative Music Making*. New York: Routledge.
61. Campbell P. (1990). Crosscultural perspectives of musical creativity. *Music Educators Journal*, 76 (9).
62. Carter C. (2000). Improvisation in dance. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 58(2). P. 181-190.
63. Charlton T. (2004). *Natural Experiment*. The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods. <http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-encyclopedia-of-social-science-research-methods/SAGE.xml> (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-01-16).

64. Charles C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
65. Craft A. (2001). *Creativity in Education*. London, New York: Continuum.
66. Csikszentmihalyi M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
67. Csikszentmihalyi M. (2003). *Creativity and development*. Oxford University Press.
68. Čekanavičius V., Murauskas G. (2009). *Statistika ir jos taikymai*. I dalis. Vilnius: TEV.
69. Čekanavičius V., Murauskas G. (2011). *Statistika ir jos taikymai*. II dalis. Vilnius: TEV.
70. Česnulevičienė R. (2002). Mokytojo asmenybės ir mokinių kūrybiškumo ugdymas per lietuvių kalbos pamokas. Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių mokinių kūrybiškumo ugdymas: konferencijos medžiaga. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
71. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. (1994). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
72. Dalcroze E. J. (1931). *Eurhythmics, art and education*. New York: Barners.
73. Daniels S. (1998). A kaleidoscope view: Reflections on the creative self. *Roeper Review*, 20(3). P. 154–158.
74. Daujotytė V. (2010). Kūrybingumas ir kūrybiškumo atpažinimas. *Mokslo Lietuva*. Nr. 3.
75. Davis G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Viacom. P. 269–281.
76. Deleuz G. (1987). *Parnet C. Dialogues*. London: The Athlone Press.
77. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Inc. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. [www.books.google.com/.../The\\_SAGE\\_Handbook\\_of\\_Qualitative\\_Research.html](http://www.books.google.com/.../The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Research.html). (prieiga per internetą: žiūrėta 2011-11-03).
78. Dewey J. (1980). *Art as Experience*. New York: Collier Books. <http://www.amazon.com/Art-as-Experience-Johy-Dewey/dp/> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-12).
79. Dewey J. (1996). *Mano pedagoginis credo*. Demokratija ir ugdymas.
80. Dewey J. (1997). *Democracy and Education*. USA. First Touchstone Edition. Copyring by Kappa Delta Pi. <http://www.amazon.com/Democracy-Education-John-Dewey/dp/> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-12).
81. Dewey J. (2007). *Experience and Education*. New York: Collier Books. <http://www.amazon.com/Experience-Education-John-Dewey/dp/> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-12).
82. Dobbins B. (1980). Improvisation: An essential element of musical proficiency. *Music Educators Journal*. 66 (5). P. 36–41.
83. Dublin descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group, 2004. <http://www.jointquality.org> (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-05-21).
84. Duoblienė L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba.
85. Džeimsas V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.

86. Eyzenc H. J. (1973). *The Measurement of Intelligence* (Ed.), Lancaster.
87. Elliot D. J. (1997). *Teaching musical creativity. Musical education as praxis*. University of Maryland.
88. Farber A. (1996). Improvizacija. Kalbant muzikos kalba. *Gama*. Nr. 14. Vilnius: Muzikos švietimo centras. P. 15–20.
89. Feyerabend P. (1988). *Against Method*. London: Verso.
90. Ferand E. (1957). *Die Improvisation. Die Music in Geschichte und Gegenwart*. Bd. 6. Kassel.
91. Fidlou J. D. (2011). *Cognitive Dimensions of Instrumental Jazz Improvisation*. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
92. Florida R. (2002). *The Rise of the Creative Class and how it's transforming work, leisure, community and everyday live*. New York: Basic Books.
93. Foucault M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
94. Fredrickson S. (2003). *Scat singing method: beginning vocal jazz improvisation*. U. S. Scott Music Publications.
95. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
96. Gaižutis A. (1996). *Autentiškas ir kūrybiškas žmogus*. *Gama*. Nr. 13. Vilnius: Muzikos švietimo centras. P. 3–6.
97. Gaižutis A. (1998). *Meno sociologija*. Vilnius: Enciklopedija.
98. Ganusauskaitė A. (2009). Lietuvos aukštojo mokslo perspektyva – kūrybinės visuomenės ugdymas. *Vadyba* Nr. 1 (14).
99. Gardner H., Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 18 (8).
100. Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: VDU leidykla.
101. Gick M. L., Holyoak K. J. (1980). Analogical Problem Solving. *Cognitive Psychology* 12. P. 306–355.
102. Girdzijauskienė R. (2003). *Vaikas, muzika, kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
103. Girdzijauskienė R. (2004). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla. *Monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
104. Girdzijauskienė R. (2005). Muzikos pedagogų požiūrio į kūrybinę muzikinę veiklą ypatumai. *Pedagogika*. Nr. 78. Vilnius. P. 36–42.
105. Girdzijauskienė R. (2013). Professional Competence of a Music Teacher: Pedagogue versus Musician. *European Perspectives on Music Education*. Insbruk, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. P. 209–221.
106. Gordon E. E. (1987). *The nature description measurement and evaluation of music aptitudes*. Chicago. Illinois: G. I. A. Publications.
107. Gordonas E. (1994). Iš pradžių manęs tik klausosi. *Gama*. Nr. 7–8. Vilnius: Muzikos švietimo centras.
108. Gordon E. E., Cameron Ch. (2001). *Vaiko muzikalumo puoselėjimas*. Vilnius: Kronta.
109. Gould C., Keaton K. (2000). The essential role of improvisation in musical performance. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 58(2). P. 143–148.
110. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
111. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2006). *Pedagginio profilio studentų kūrybiškumo pokyčiai*. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 7. Vilnius: VPU leidykla. P. 66–76.

112. Gudmonas J. (2006). *Kūrybiškumo ugdymas vizualinėje raiškoje: darbo su VPU magistrantais patirtis*. Vilnius: VDA leidykla.
113. Guilford J. P. (1967a). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Co.
114. Guilford J. P. (1967b). Measurement of creativity. In R. L. Mooney & T. A. Razik (Eds.). *Explorations in creativity*. New York: Harper & Row. P. 281–287.
115. Guilford I. P. (1986). *A psychometric approach to creativity*. University of Southern California.
116. Gutman H. (1967). The biological roots of creativity. In R. L. Mooney & T. A. Razik (Eds.). *Explorations in creativity*. New York: Harper & Row Publishers. P. 3–32.
117. Hayes J. R. (1989). *The complete problem solver* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
118. Halpern D. (2003). *Knowledge and Thought: An Introduction to Critical Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
119. Han K. S. (2003). Domain specificity of creativity in young children. How quantitative and qualitative data support it. *Journal of Creative Behavior*. 37. P. 117–142.
120. Hargreaves D. J. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 142. P. 22–34.
121. Hassler M., Feil A. (1986). A study of the relationship of composition/improvisation to selected personal variables. Differences in the relationship to selected variables: an experimental study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 87. P. 26–34.
122. Hattie J., Rogers H. J. (1986). Factor models for assessing the relation between creativity and intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 78. P. 482–485.
123. Hickey M. (1995). *Qualitative and quantitative relationships between children's creative musical thinking processes and products*. Northwestern University.
124. Hickey M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*. 49. P. 234–244.
125. Hickey M. (2002a). The assessment of creativity in children's musical improvisations and compositions. In *Proceedings of the 10th Anniversary European Society for the Cognitive Sciences of Music, Musical Creativity Conference*. Liege: University of Liege.
126. Hickey M. (2002b). *Creativity research in music, visual art, theater, and dance. The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press. P. 398–415.
127. Hickey M. (2003). Creative thinking in the context of music composition. In Hickey, M. (Ed.), *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference. P. 31–53.
128. Higgins J. M. (1994). *Creative Problem Solving Techniques: the Handbook of New Ideas for Business*. Winter Park, FL: New Management Publishing. Shelton.
129. Hjorth D., Bjerke B. (2006). Public Entrepreneurship: Moving from social/consumer to public/citizen. *Entrepreneurship as Social Change*. Eds. Steyaert Ch. Hjort D. Edward Elgar Publishing Ltd., P. 97–121.

130. Ivcevic Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act-frequency approach. *Journal of Creative Behavior*. 41. P. 271–290.
131. Yamamoto K. (1967). Validation of tests of creative thinking: A review of some studies. In R. L. Mooney & T. A. Razik (Eds.). *Explorations in creativity*. New York: Harper & Row Publishers. P. 288–300.
132. Jacikevičius A. (1994). *Siela, mokslas, gyvensena*. Vilnius: Žodynas.
133. Jaencke L., Schlaug G., Steinmetz H. (1997). Hand skill asymmetry in professional musicians. *Brain and Cognition*. 34.
134. Jameson F. (2002). *Kultūros posūkis*. Vilnius: Rašytojų sąjungos leidykla.
135. Jautakytė R. (1998). Vaikų muzikinis ugdymas ir mokytojo vaidmuo. Muzikinio ugdymo problemos: žvilgsnis į XXI amžių. Vilnius: Lietuvos muzikos akademijos leidykla. P. 204–211.
136. Jautakytė R. (2002). Etninė muzika kaip būsimųjų pedagogų tautinės savimonės ugdymo dimensija. *Tiltai. Priedas*. Nr. 11. *Edukologija: problemos ir perspektyvos*. Klaipėda: KU leidykla.
137. Johnson-Laird P. N. (1991). Jazz improvisation: A theory at the computational level. In P. Howell, R. West & I. Cross (Eds.), *Representing musical structure*. San Diego: Academic Press. P. 291–326.
138. Johnson-Laird P. N. (2002). How jazz musician improvise. *Music Perception*. 19 (3). P. 415–427.
139. Johnstone K. (1999). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Theatre Arts Books.
140. Jonathan W., Lubinski D., Benbow C. P. (2005). Creativity and Occupational Accomplishments Among Intellectually Precocious Youths: An Age 13 to Age 33 Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*; Vol. 97. Issue 3. P. 484–492.
141. Jonynienė V. (1987). Jaunesniųjų moksleivių kūrybinio mąstymo ugdymas. Vilnius: PMTT.
142. Kaluinaitė K. (2002). V–VII klasių mokinių kūrybingumo raida diferencijuoto dailės mokymo procese. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU.
143. Kaluinaitė K. (2003). Kūrybinio mąstymo ugdymas dinamiškai diferencijuoto dailės mokymo procese. *Pedagogika*. 65. Vilnius: VPU leidykla. P. 98–105.
144. Kanapickaitė J., Pulkauninkas A. (2006). Improvizacija – dailės ir teatro edukacijoje. Efektyvaus meninio ugdymo problemos: III tarptautinė mokslinė konferencija: VPU. Vilnius: VPU leidykla. P. 73–79.
145. Karakelle S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*. 4(2). P. 124–129.
146. Karaška R. (1999). Muzikos pedagogo ugdymo tendencijos Lietuvos aukštosiose mokyklose. Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos. III respublikinės mokslinės konferencijos pranešimai. Vilnius, 1999 m. vasario 5-6 d. P. 107–115.
147. Kardelis K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
148. Katkus D. (2006). *Muzikos atlikimas. Istorija. Teorijos. Stiliai. Interpretacijos*. Vilnius: Lietuvos muzikų sąjunga.

149. Keller B. (2007). How to Improvise Jazz Melodies. Harvey Mudd College. January Revised 4 September 2012. <http://www.cs.hmc.edu/~keller/jazz/improvisor> (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-01-21).
150. Kemmis S., McTaggart R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin and Y. Lincoln.
151. Kenny B. J., Gellrich M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford Univ. Press. P. 117–134.
152. Kiehn M. T. (2007). Development of Music Creativity Among Elementary School Students.
153. Kievišas J. (1997). Vaiko muzikinė raiška. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
154. Kievišas J. (2002a) Muzikos disciplinos rengiant pedagogą. *Pedagogika*. Nr. 59. P. 125–129.
155. Kievišas J. (2002b). Muzikos specialistų ugdymo kryptingumas. XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės. Tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai. 2001-10-26/27. Vilnius: LMTA. P. 219–223.
156. Kilis A. (2006). Džiazo temų improvizacijų pavyzdžiai tenoriniam saksofonui. *Mokomoji knyga*. Klaipėda: KU leidykla.
157. Kilis A. (2012). Džiazo orkestro instrumentai. *Mokomoji knyga*. Klaipėda: KU leidykla.
158. Kim S. H. (1990). *Essence of Creativity: A Guide to Tackling Difficult Problems*. Oxford: Oxford University Press.
159. Klantė D., Riotgeris E. (1991). Taškas ir linija. Vilnius: Leidybos centras.
160. Kogan N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development (4th ed.)*. New York: John Wiley & Sons. P. 628–706.
161. Koutsoupidou T., Hargreaves D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37 (3), P. 251.
162. Kondratienė R., Kievišas J. (2007). Būsimojo specialisto profesinės brandos ir kūrybingumo tarpusavio priklausomybė studijų procese. *Pedagogika*. Nr. 88. Vilnius: VPU. P. 31–35.
163. Kratus J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*. 78 (4). P. 35–40.
164. Kratus J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*. 26. P. 27–37.
165. Kučinskaitė J. (1999). Improvizacija ir kūryba solfedžio pamokose. *Gama*. 23. Vilnius: Muzikos švietimo centras. P. 5–10.
166. Kučinskaitė J. (2007). Improvizacija ir kūryba muzikos pamokose. Muzika ir teatras: nuo kūrybos iki edukacijos. Mokslinės konferencijos, įvykusios 2007 m. balandžio 18 d., pranešimai ir moksliniai straipsniai. Vilnius: LMTA.
167. Kučinskienė R., Kučinskas V. (2005). Socialinių projektų rengimas ir valdymas. Klaipėda: KU leidykla.



168. Kūrybiškumo (ne)ugdymas mokykloje. (2009). LR švietimo ir mokslo ministerijos inicijuota švietimo problemos analizė. (Parengė V. Vaicekauskienė). Nr. 3 (31). [http://www.sac.smm.lt/images/file/Sv\\_problema3.pdf](http://www.sac.smm.lt/images/file/Sv_problema3.pdf) (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-04-21).
169. Langley P., Simon H. A., Bradshaw G. L., Zytkow, J. M. (1987). *Scientific discovery: Computational explorations of the creative processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
170. Lasauskienė J. (2007). *Dalykinė kompetencija kaip muzikos mokytojų rengimo tikslas*. Daktaro disertacija: Vilnius: VPU leidykla.
171. Lasauskienė J. (2009). *Muzikinių edukacinių projektų rengimas ir įgyvendinimas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
172. Lehmann A., Kopiez R. (2002). Revisiting composition and improvisation with a historical perspective. Paper presented at the Proceedings of the 10th.
173. Leytham G. (1990). *Managing Creativity*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
174. Levine M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Petaluma, California: Sher Music.
175. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). *Žin.*, 2011, Nr. 38-1804.
176. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. (2009). 2009 m. balandžio 30 d. Nr. XI-242. *Žin.*, 2009, Nr. 54-2140.
177. Limb C. J., Braun A. R. (2008). Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *Journal of Cognitive Neuroscience*. February 27.
178. Lyotard J. F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.
179. Madura P. D. (1996). Relationships among vocal jazz improvisation achievement, jazz theory knowledge, imitative ability, musical experience, creativity, and gender. *Journal of Research in Music Education*. 44 (3). P. 252–267.
180. Madura P. D. (2001). A Creativity Model for Teaching Stylistic Improvisation. *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*. School of Music and Dance, PO Box 210004, University of Arizona, Tucson. P. 87–98.
181. Maisuria A. (2005). The turbulent times of creativity in the National Curriculum. *Policy futures in education*. 3(2). P. 141–152.
182. Malcienė Z. (2010). *Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigmu virsmo kontekstas*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
183. Malyarenko T. N. (1996). Music alters children's brainwaves. *Human Physiology*, 22. P. 76–81.
184. Maslow A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė/vertė M. Dyke*. Vilnius: Apostrofa.
185. Matonis V. (2000). *Meninis ugdymas nūdieneje kultūroje. Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos: meninio ugdymo teorija JAV*. (Sudarytojas V. Matonis). Vilnius: Enciklopedija.
186. McIntosh P. (2010). *Action research and reflective practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning*. Abingdon, Oxon. Routledge.
187. McIntyre A. (2007). *Participatory action research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
188. McNiff J. (2001). *Action research: Principles and action* (2nd ed.). London: Routledge.

189. Mehegan J. (2001). *Improvising jazz piano*. New York: Watson-Guption Publications.
190. Melnikas L. (2007). *Muzikos paveldas: epochų ir kultūrų sankirta*. Monografija. Vilnius: LMTA.
191. Merkys G. (1999). Eksperimentinė prieiga ugdymo tyrimuose: keliai ir klystkeliai. *Socialiniai mokslai*. 4(21). P. 7–23.
192. Merkys G. (2000). Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė: habilitacinis darbas. *Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
193. Mizaras V. (2002). Bliuzas. *Džiazo istorija* (sud. L. Rimša). Vilnius: Kronta.
194. Myers D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
195. Morgenroth J. (1987). *Dance improvisations*. USA: University of Pittsburgh Press.
196. Musneckienė E. (2007). Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
197. Muzikos dalyko pagrindiniam ugdymui metodinės rekomendacijos. (2009). P. 6. [www.upc.smm.lt/suzinokime/.../failai](http://www.upc.smm.lt/suzinokime/.../failai) (prieiga per internetą: žiūrėta 2011-08-12).
198. *Muzikos enciklopedija*. II tomas. (2003). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas. P. 15.
199. *Muzikos komponavimo principai: kūrybos procesas*. (2006). (Sud. R. Janeliauskas). 5-oji tarptautinė muzikos teorijos konferencija. Vilnius, 2005 m. spalio 13–15 d. LMTA. P. 63.
200. *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. gegužės 30 d. įsakymu Nr. ISAK-986*.
201. Navickienė L. (2005). Emocinio imitavimo metodas muzikos pamokoje. Vilnius: Mokslo aidai.
202. Nettl B. (1994). *Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach*. *The Music Quarterly*, Vol. LX, No. 1.
203. Nettl B., Russell M. (1998). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
204. Norgaard M. (2008). *Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-level Jazz Musicians*. The University of Texas at Austin, Austin, TX.
205. *Obrazcovas V. (2012). Kūrybinis problemų sprendimas*. Vilnius: Leidykla MES.
206. Orff K. (1975). *Schulwerk. Musik für kinder*. Mainz.
207. Paynter (2000). Making process with composing. *British Journal of Music Education*. Vol. 17, No 1.
208. Pasmore W. (1998). Organizing for jazz. *Organization Science*. 9(5). P. 562–568.
209. *Pedagogų rengimo koncepcija. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymu Nr. ISAK-1441 (Žin., 2004, Nr. 186-6940)*.
210. Petruolytė A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.
211. Petruolytė A. (2007). Vidurinės mokyklos sustiprinto mokymosi profilio mokinių kūrybiškumo ypatumai. *Pedagogika*. 86. Vilnius: VPU. P. 90–97.
212. Petsche H. (1996). Approaches to verbal, visual and music creativity by EEG coherence analysis. *International Journal Of Psychophysiology*, 24. P. 145–159.
213. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
214. Piaget J. (1995). *Sociological studies*. London: Routledge.

215. Piličiauskas A. (1972). *Muzikavimas. Ritmika. Improvizavimas*. Vilnius.
216. Piličiauskas A. (1987). *Vizualus atlikėjo poveikis*. Kaunas: Šviesa.
217. Piličiauskas A. (1998). *Muzikos pažinimas: stadijos, rezultatai ir reikšmė: II knyga*. Vilnius: LAMUC.
218. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433. <http://www.pedagogika.lt/index.php> (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-12-08).
219. Pressing J. (1988). *Improvisation: Methods and models*. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processing in music: The psychology of performance, improvisation and composition* Oxford, UK: Clarendon Press. P. 129–178.
220. Pukėnas K. (2005). *Sportinių tyrimų duomenų analizė SPSS programa: mokomoji knyga*. Lietuvos kūno kultūros akademija. Kaunas: LKKA.
221. Ramsden P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
222. Ramshaw P. (2006). *Lost in Music: Understanding the Hermeneutic Overlap in Musical Composition, Performance and Improvisation*. *Muzikos komponavimo principai: kūrybos procesas*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija. P. 138–147.
223. Rauduvaitė A. (2004). *Popmuzikos ir pradinių klasių mokinių dorinių vertybių sąsajos. Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika*. Mokslinės konferencijos pranešimai ir moksliniai straipsniai. 2004 m. balandžio 21 d. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
224. Rauduvaitė A. (2007). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybinių nuostatų ugdymas populiariąja muzika*. Daktaro disertacija: Vilnius: VPU leidykla.
225. Reimer B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. P. 182–241.
226. Reimer B. (2000). *Muzikinio ugdymo filosofija. Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos: meninio ugdymo teorija JAV*. (Sudarytojas V. Matonis). Vilnius: Enciklopedija. P. 133.
227. Renzulli J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In R. J.
228. Rimša L. (2000). *Džiazo improvizacijos pagrindai*. Kaunas: Šviesa. P. 79.
229. Rinkevičius Z. (2002). *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos laikraščio redakcija.
230. Rinkevičius Z. (2005). *Muzikos pedagogika*. Klaipėda. Klaipėdos universiteto leidykla.
231. Ross M. (1986). *Assessment in arts education*. Oxford: Pergamon Press. *Enduring a form derangement*.
232. Rorty R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books, London.
233. Rubavičius V. (2003). *Post-modernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
234. Runco M. A. (1989). *The creativity of children's art*. *Child StuQ Journal*. 19. P. 177–190.
235. Runco M. (1991). *Divergent thinking. Creativity research*. Westport, CT, US: Ablex Publishing.

236. Runco M. A., Pritzker S. R. (Eds.). (1999). *Encyclopedia of Creativity* Vol. 1, 2. San Diego: Academic Press.
237. Rupšienė L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
238. Sangiorgio A., Hennessy S. (2013). *Forstering Children's Rhythm Skills through Creative Interactions: An Application of the Cognitive Apprenticeship Model to Group Improvisation*. *European Perspectives on Music Education*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. P. 105–117.
239. Sarath E. W. (2013). *Improvisation, Creativity and Consciousness: Jazz as Integral Template for music, education and society*. State University of New York press, Albany.
240. Sawyer R. K. (1992). *Improvisational creativity: An analysis of jazz performance*. *Creativity Research Journal*. 5(3). P. 253–263.
241. Sawyer R. K. (2006). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press. <http://www.amazon.com/Explaining-Creativity-Science-Human-Innovation/dp/> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-09).
242. Schoroškienė V. (2001). *Kūrybiniai teksto darbai – svarbi pradinės mokyklos mokinių kūrybinių nuostatų ugdymo sąlyga*. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU.
243. Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey – Bass.
244. Silvia P. J., Philips A. G. (2004). *Self-awareness, self- evaluation, and creativity*. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 30 (8). P. 1009–1017.
245. Simonton D. K. (1999). *Talent and its development: An emergenic and epigenetic model*. *Psychological Review*. 106. 3. P. 435–457.
246. Simonton D. K. (2003). *Scientific Creativity as Constrained Stochastic Behavior: The Integration of Product, Person, and Process Perspectives*, *Psychological Bulletin*, Vol. 129. No. 4. P. 475–494.
247. Silvia P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., et al. (2008). *Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2. P. 68–85.
248. Solis G., Nettle B. (2009). *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. Board of Trustees of the University Illinois.
249. Spolin V. (1999). *Improvisation for the Theatre. A Handbook Of Teaching And Directing Techniques*. Northwestern University Press.
250. Stankevičienė K. (2001). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas tautodaile*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU.
251. Sternberg R. J., Lubart T. I. (1991). *An investment theory of creativity and its development*. *Human Development*. 34(1). P. 1–31.
252. Sternberg R. J., Lubart T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
253. Sternberg R. J., Williams W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

254. Sternberg R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesised*. Cambridge: Cambridge University Press.
255. Sternberg R. J., O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. P. 251–272.
256. Sternberg R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*. 3. P. 292–316.
257. Strakšienė D. (2002). Didaktinės muzikos kūrinių refleksijos veiksminimas grojimu: pedagogų nuostatų formavimo prielaidos. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: ŠU.
258. Strakšienė D. (2003). Muzikinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje: dažniausi mokytojų darbo būdai muzikos klausymosi metu. *Pedagogika*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. Nr. 66. P. 94–100.
259. Strakšienė D. (2004). Mokinių interesai ir preferencijos – muzikinio ugdymo tobulinimo prielaida. *Tiltai*. Nr. 20. P. 100–103.
260. Strakšienė D. (2009). Muzikos kūrinių didaktinės refleksijos ugdymas muzikavimu. Monografija. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
261. Subotkevičienė R. (2008). Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. *Pedagogika*. Nr. 90. P. 36–43.
262. Sullivan T., Willingham L. (2004) *Creativity and Music Education*. ([http://leo.oise.utoronto.ca/~tleong/reprise2005/handouts/sullivan\\_willingham\\_creativity.pdf](http://leo.oise.utoronto.ca/~tleong/reprise2005/handouts/sullivan_willingham_creativity.pdf)) (prieiga per internetą: žiūrėta 2010-04-21).
263. Swancwick K. (1996). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
264. Swancwick K. (2001). Musical Development Theories Revisited. *Musical Educational Research*. Vol. 3. No 2. P. 227–242.
265. Swanner D. (1985). Relationships between musical creativity and selected factors including personality, motivation, musical aptitude and cognitive intelligence as measured in third grade children.
266. Šaparnis G., Merkys G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas mokyklinės vadybos diagnostikoje: hipotezė ir pirmieji rezultatai. *Socialiniai mokslai*. 2000. Nr. 2 (23). P. 43–55.
267. Šiaučiulis S. (1999). *Džiazo temos improvizavimo studijoms*. Mokomoji knyga. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
268. Šimelionienė A. (2008). *Kaip atpažinti vaiko gabumus? Metodinės rekomendacijos*. Vilnius: Socialinės pedagogikos ir psichologijos centras.
269. Taylor I. C. (1959). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), *Creativity*. N. Y.: Hastings House. P. 51–82.
270. Tamošiūnas T. (1999). Projektų metodas ugdymo praktikoje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
271. Tavoras V. (2009). Būsimų muzikos mokytojų meninės individualybės raiškos skatinimas universitete. Daktaro disertacija: Vilnius: VPU.
272. Toivainen P. (2001). Real-time recognition of improvisations with adaptive oscillators and a recursive Bayesian classifier. *Journal of New Music Research*. 30(2). P. 137–148.
273. Torrance E. P. (1966). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, New Jersey.

274. Torrance E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking. Lexington, MA: Personnel Press.
275. Torrance E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*. Vol. 28. P. 153–156.
276. Torrance E. P., Safter H. T. (1986). Are Children Becoming More Creative? *Journal of Creative Behavior*. Vol. 20. 1. P. 1–13.
277. Torrance E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *The Nature of Creativity – Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press. P. 43–75.
278. Tversky A., Kahneman D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*. 185. P. 1124–1131.
279. Urban K. K. (1991). Recent Trends in Creativity Research and Theory in western Europe. *European Journal for High Ability*. Vol. 1. P. 99–113.
280. Urban K. (1993). Neuere Aspekte in der Kreativitätsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 40. P. 161–181.
281. Urban K., Jellen H. G. (1995). Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z). Frankfurt a. M.
282. Urban K. K. (1996). Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT – DP) by Klaus K. Urban and Hans G. Jellen. Manual. Frankfurt: Swets and Zeitlinger.
283. Urban K. K. (2004). Kreativität: Herausforderung für Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Münster: Lit-Verlag.
284. Vaitkevičius R., Saudargienė A. (2006). Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose. Kaunas: VDU leidykla.
285. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, patvirtintos Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700. [http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/strategija\\_2003-12](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija_2003-12) (prieiga per internetą: žiūrėta 2011-12-02).
286. Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimu Nr. XI-2015.
287. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. rugpjūčio 28 d. nutarimu Nr. 779. <http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/index.htm>.
288. Vaughan M. (1971). Music as a model and metaphor in the cultivation and Measurement of creative behaviour in children, Ed. D. thesis, University of Georgia.
289. Vaughan M. (1973). An investigation of the relationship among musical aptitude, musical creativity and figural creativity. (1972 study) Unpublished research report. University of Victoria, British Columbia, Canada.
290. Vidurinio ugdymo bendrosios programos, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269. [http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Meninis\\_ugdymas\\_6\\_priedas.pdf](http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Meninis_ugdymas_6_priedas.pdf) (prieiga per internetą: žiūrėta 2011-03-12).
291. Vijeikienė B., Vijeikis J. (2000). Komandinio darbo pagrindai. Vilnius: Rosma.
292. Vitkauskas R. (2003). Muzikos mokytojo profesinė savirealizacija: galimybės, prielaidos, ypatumai. Daktaro disertacija: Vilnius. VPU.

293. Vygotsky L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press. <http://research.kinasevych.ca/2010/05/vygotsky-1978-mind-in-society-the-development-of-higher-psychological-processes> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-03).
294. Vygotsky L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MA. <http://www.amazon.com/Thought-Language-Lev-S-Vygotsky/dp> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-01-06).
295. Zubrickas B. (1994). *Lietuvių chorų istorija*. Vilnius: Lietuvos muzikų draugija.
296. Žalys V. (1995). Džiazas muzikinio ugdymo sistemoje: poveikio galimybės mokinių asmenybei. Sustiprintas muzikinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje. Respublikinės mokslinės konferencijos pranešimų tezės. Vilnius. P. 9–10.
297. Žalys V. (2000a). Džiazas – fenomenalus visuomeninės muzikinės kultūros reiškinys. Muzikinio ugdymo aktualijos. Straipsnių rinkinys. Šiauliai: ŠU leidykla. P. 64–71.
298. Žalys V. (2000b). Paauglių muzikinės kultūros ugdymas džiazo priemonėmis. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
299. Žalys V. (2002). Teigiamo paauglių požiūrio į įvairių žanrų muziką formavimas. XXI amžiaus muzika ir teatras. Tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai. 2001 m. spalio 26–27 d. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija. P. 195–202.
300. Wallas G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt.
301. Webster P. R. (1987a). Conceptual bases for creative thinking in music. In J. C. Perry I. W. Perry & T. W. Draper (Eds.). *Music and child development*. New York: Springer-Verlag. P. 158–176.
302. Webster P. (1987b). Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music. In C. Madsen and C. Prickett (Eds.). *Applications of Research in Music Behavior*. Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press. P. 257–271.
303. Webster P. R. (1988). *Creative Thinking in Music: Approaches to Research*. Music Education in the United States: Contemporary Issues, ed. Terry Gates. Tuscaloosa: University of Alabama Press. P. 66-81.
304. Webster P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*. Vol 76. No 9. Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press. P. 22-28.
305. Webster P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II) Administrative Guidelines*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
306. Weinberger N. M. (1998). *Creating Creativity With Music*. <<http://www.musica.uci.edu/mrn/V5I2S98.html#creating> (prieiga per internetą: žiūrėta 2012-08-05).
307. Weisberg R. W. (2006a). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention and The arts*. New York: John Wiley & Sons.
308. Weisberg R. W. (2006b). Expertise and Reason in Creative Thinking: Evidence from Case Studies and the Laboratory. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds), *Creativity and Reason in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 7–42.
309. Wiggins. J. (1998) *Composition in the Classroom. A tool of teaching*.
310. Wiggins J. (1998). Kuriame dainą. *Gama*. Nr. 20. Vilnius: Muzikos švietimo centras. P. 11–14.
311. Winner E. (1996). *Gifted Children*. New York: Basic books.
312. Wundt W. (2005). *Psichologijos pagrindai*. Vilnius: Alma littera.
313. Алексеев А. Д. (1971). *Методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Музыка.

314. Адорно Т. В. (2001). Философия новой музыки. Москва: Логос.
315. Асафьев Б. (1971). Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка.
316. Аранова С. В. (2004). Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического. Спб.: КАРО.
317. Беспалько В. П. (1977). Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ.
318. Бриль И. М. (1976). Основы джазовой импровизации на фортепиано. Москва: Советский композитор.
319. Бриль И. М. (1979). Практический курс джазовой импровизации. Москва: Советский композитор.
320. Богоявленская Д. Б. (2002). Психология творческих способностей. Москва: Академия.
321. Воронцов Ю. С. (1998). Основы джазовой импровизации. Москва: Современная музыка.
322. Петрушин В. И. (2008). Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, Гаудеамус.
323. Рунин Б. М. (2003). О психологии импровизации. Психология художественного творчества. Минск: Харвест.
324. Рунин Б. М. (1980). О психологии импровизации. Психология процессов художественного творчества. Сборник. Ленинград: Наука.
325. Кирнарская Д. К. (2004). Музыкальные способности. Москва: Таланты – XXI век.
326. Кунин Э. (1988). Скрипач в джазе. Москва: Советский композитор.
327. Мальцев С. М., Розанов И. В. (1973). Учить искусству импровизации. Советская музыка. № 10.
328. Мальцев С. М. (1991). О психологии музыкальной импровизации. Москва: Музыка.
329. Назайкинский Е. (1982). Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка.
330. Чугунов Ю. Н. (1994). Эволюция гармонического языка джаза: Учебное пособие. Москва: МГИК.
331. Сапонов М. (1982). Искусство импровизации. Москва: Музыка.
332. Тараканов М. (1980). Замысел композитора и пути его воплощения. Психология процессов художественного творчества. Ленинград: Музыка.



## **PRIEDAI (elektroninė versija)**

**Jūratė Daugėlienė**

**BŪSIMŲJŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS  
TAIKANT MUZIKINĘ IMPROVIZACIJĄ**

**Daktaro disertacija**

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

**Lietuvių kalbos redaktorė: Lijana Puzinienė**  
**Dizainerė-maketuotoja: Kornelija Nagytė-Šarakvasienė**

---

2014-04-14. 11,64 leidyb. apsk. l. Leidinio tiražas 12. Užsakymas 2878.  
Išleido ir spausdino UAB „BMK Leidykla“, J. Jasinskio g. 16, LT-03163 Vilnius.  
Tel. +370 5 254 6961, faks. +370 5 254 6962