

MOKINIŲ MUZIKINĖS KOMPOZICIJOS VERTINIMAS KONKURSU VERTINIMO KOMISIJOS NARIŲ PATIRTIES ASPEKTU

Rūta Girdzijauskienė, Sandra Rimkutė-Jankuvienė

Klaipėdos universitetas, Lietuvos muzikos ir teatro akademija

Anotacija

Straipsnyje analizuojami mokinių muzikinių kompozicijų vertinimo kriterijai ir procedūros. Pateikiama kriterinio kūrybos darbų vertinimo apžvalga, aptariamos muzikinės kūrybos produkto vertinimo metodikos ir jų taikymo sąlygos. Keliamas klausimas, ar muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijai taikomi realiomis sąlygomis, t. y. konkursuose vertinant mokinių kompozicijas? Siekiant atsakyti į šį klausimą, atliktas tyrimas, kuriuo siekta atskleisti vertinimo komisijos narių patirtį vertinant mokinių muzikines kompozicijas. Tikslui įgyvendinti atliktas giluminis interviu su 5 kompozitoriais, vertinusiai mokinių muzikines kompozicijas nacionaliniuose ir tarptautiniuose konkursuose. Pristatant tyrimo rezultatus dėmesys sutelkiamas ties muzikinių kompozicijų vertinimo kriterijais, vertinimui įtaką darančiais veiksniais ir vertinimo procesu. PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: kūrybos produktas, muzikinė kompozicija, vertinimas.

Abstract

The article aims to analyse the criteria and procedures of assessment of pupils' musical compositions. The review of the criterion-referenced evaluation of creative works is presented, the methodology of evaluation of the musical creative product and conditions for its application are discussed. The question is whether the criteria of assessment of a musical composition are applied in reality, i.e. during contests while evaluating pupils' compositions. In order to answer this question the aim of the research was to reveal the experience of jury members in assessment of pupils' musical compositions. To achieve the aim pursued, in-depth interviews with 5 composers who evaluated pupils' musical compositions in national and international contests were carried out. The research results presented focus on the criteria of evaluation of musical compositions, on the factors influencing assessment as well as evaluation process itself.

KEY WORDS: creative product, musical composition, assessment.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v79i2.1782>

Įvadas

Atsakymų į klausimus, kaip reikėtų atpažinti ir vertinti kūrybiškumą, kas lemia jo plėtrą, paieška aktualizuojama daugelio kūrybiškumą tyrinėjančių mokslininkų darbuose. Pateikdami *kūrybiškumo* apibrėžtį tyrėjai dėmesį sutelkia ties kūrybos produktu, teigdami, kad kūrybiškumas yra „santykinai naujo produkto atsiradimas, kuris gali būti kildinamas, viena vertus, iš asmens unikalumo, kita vertus, iš kūrybos priemonių, įvykių, žmonių, aplinkybių, su kuriomis susiduria kuriantysis“ (Torrance, 1962, p. 139); „gebėjimas sukurti kūrinį, kuris yra naujas (originalus, netikėtas) ir tinkamas (naudingas, adekvatus užduočiai)“ (Sternberg, Lubart, 1999, p. 3).

Muzikinė kūryba plačiąja prasme suprantama kaip originalus, savitas, unikalus, visuomeniškai reikšmingas žmogaus muzikinės veiklos rezultatas. Tradiciškai muzikinei kūrybai priskiriamos šios veiklos: komponavimas, muzikos atlikimas, aranžavimas ir improvizavimas (Webster, 1988; 1991; Sloboda, 1990; Elliott, 1995; Sawyer, 2006; Watson, 2011). Siaurąja prasme muzikinė kūryba – naujo muzikinio produkto sukūrimas. Todėl muzikinį kūrybiškumą tyrinėjusių autorių (Hickey, 2002; Hennessey, 2009; Mazzola ir kt., 2011; Leong ir kt., 2012; Odena, 2012a) darbuose pateikiama muzikinio kūrybiškumo, kaip kūrybos rezultato, samprata. Muzikinio kūrybiškumo produktu gali būti: muzikinė kompozicija, improvizacija, muzikos kūrinio interpretacija, muzikos kūrinio aranžuotė (Mazzola ir kt., 2011). Kūrybiškiausia pripažinta ir daugiausia tyrėjų dėmesio sulaukusi veikla – muzikos kūrimas, o muzikinė kompozicija – raiškiausias muzikinio kūrybiškumo rezultatas, kai muzikos išraiškos priemonėmis muzikos kūriniuose įprasminamos muzikinės idėjos (Girdzijauskienė, 2004; Burnard, 2010).

Muzikinės kūrybos produkto vertinimas yra specifinis tyrimo objektas. P. Burnard teigimu, vertinti meninę kūrybą nelengva, nes vertinimai dažnai yra subjektyvūs, vertinant ne visada remiamasi konkrečiais kriterijais (Burnard, 2012, p. 18). Kūrybos produktams vertinti sukurta nemažai instrumentų, tokių kaip Kūrybinio produkto aprašas (angl. *Creative Product Inventory*, Taylor, 1975), Mokinių kūrybos produkto vertinimo forma (angl. *Students Product Assessment Form*, Reis, Renzuli, 1991), Kūrybinio sprendimo diagnostikos skalė (angl. *Creative Solution Diagnostic Scale*, Cropley, Cropley, 2005). Daugiausia muzikinio kūrybiškumo vertintojų dėmesio sulaukė T. M. Amabile (1983, 1996) kūrybiškumo vertinimo metodika (angl. *Consensual assessment technique* – CAT), S. P. Besemerio, K. O'Quino (1993) kūrybinio produkto semantinė skalė. T. A. Amabile (1983; 1996) teigimu, kūrybiškumą geriausiai matuoti kompetentingiems asmenims vertinant kūrybos produkto kokybę. Taikant ekspertinio kūrybos produkto vertinimo metodiką (CAT) keletas srities žinovų vertina kūrybinius darbus, nesivadovaudami iš anksto nustatytais vertinimo kriterijais. Daroma prielaida, kad ekspertas žino, kas yra svarbu ir kas turėtų būti vertinama meno kūrinyje. Toks vertinimas remiasi subjektyvia vertintojo nuomone.

Tuo tarpu kitų mokslininkų darbuose pripažįstama, kad kūrybos produktą reikia vertinti taikant aiškiai apibrėžtus kriterijus, kurie „atskleidžia įvairias produkto savybes ir leidžia įvertinti kūrybiškumo lygį“ (Cropley, Kaufman, 2013, p. 198). Skiriami įvairūs vertinimo kriterijų kompleksai: generatyvumas, originalumas, hedoniškumas, kompleksiskumas (Taylor, 1975); naujumas, vientisumas, detalumas (O'Quin, Besemer, 1999); naujumas, elementų suderinamumas (Sternberg, Kaufman, Pretz, 2002). Aptariami vidiniai ir išoriniai kūrybos produkto vertinimo kriterijai. Vieni mokslininkai rekomenduoja dėmesį kreipti į vidinius kūrybos para-

metrus ir vertinti kūrybos produkto vientisumą bei logiškumą (Jackson, Messick, 1965); suderinamumą ir kompleksiškumą (O'Quin, Besemer, 1999). Kiti kūrybos darbams priskiria ir išorinius kintamuosius, tokius kaip praktinis naudingumas, pritaikomumas (Stenberg, Kaufman, Pretz, 2002). Šios charakteristikos nėra specifinės ir gali būti taikomos vertinant įvairių kūrybos sričių produktus.

Muzikos kūrybos produktui vertinti taikomų kriterijų deriniai taip pat skiriasi. Vertinant muzikinę kūrybą siūloma atsižvelgti į keliamos problemos ir jos sprendimo integralumą, naudotų šaltinių adekvatumą (Webster, 1991); problemos sprendimo savitumą, detalumą, integralumą, tinkamumą (Leong ir kt., 2012); produkto naujumą, vertingumą, išbaigtumą (Mishra, Henriksen, 2013); originalumą, panaudotų muzikos elementų įvairovę ir integralumą, kūrinio formos logiškumą (Mazzola ir kt., 2011). Muzikos kūrinių analizės atstovai (Šileika, 2002; Ambrazas, 2010) skiria šiuos muzikos kūrinio analizės vienetus: forma, naudotos muzikos išraiškos priemonės (muzikos kalbos elementai), jų tarpusavio sąveika. Analizuojant muzikos kūrinį panaudotas muzikos išraiškos priemonės, nusakomos muzikos kūrinio visumos ir paskirų jo dalių sąsajos, atskleidžiamas kūrinio struktūros, žanro ir stiliaus savitumas. Pripažįstama, kad kiekvienas muzikos raiškos elementas yra unikalus, o jų naudojimo pobūdis lemia kūrybos rezultato kokybę. Kita vertus, anot D. K. Beattie (2000), kūrybiškumo vertinimo kriterijų pasirinkimas priklauso nuo kūrėjo patirties, kultūrinio konteksto, kūrybos srities.

Mokinių kompozicijų vertinimas – specifinė kompozicijų vertinimo sritis. Mokinių muzikinės kūrybos rezultatus analizuojančių mokslininkų (Runco, Johnson, Bear, 1993; Murphy, 1999; Stauffer, 2002; Wiggins, 2003; Colley, ir kt. 2012; Cross, ir kt., 2012; Lipidaki, ir kt., 2012; Leong, Burnard, ir kt., 2012; Saether, ir kt., 2012; Menard, 2015) darbuose daugiausia aptariami kūrybos rezultatų kriterijai ir vertinimo procesas. Pažymima, kad mokinių kūryba turėtų būti vertinama atsižvelgiant į ugdytinių patirtį ir ugdymo kontekstą, t. y. į tai, su kokiomis muzikos kūrybos priemonėmis ir būdais mokiniai susipažinę, kokios kūrybinės užduotys buvo pateiktos, kokie muzikinės kūrybos kriterijai konkrečiu atveju taikyti.

Kriterijais pagrįstas vertinimas – viena dažniausiai mokslinėje literatūroje aptariamų mokinių muzikinių kompozicijų vertinimo formų. Vertinant mokinių kūrybą gali būti taikomi šie kriterijai: naujumas, problemos sprendimo detalumas, integralumas, originalumas, tinkamumas, vertingumas, išbaigtumas (Leong, ir kt., 2012). Kartu pripažįstama, kad bendrų, visiems atvejams tinkamų mokinių muzikinės kūrybos rezultatų vertinimo kriterijų nesama (Murphy, 1999; Leong, ir kt., 2012). Kiekvienu atveju mokytojas parenka tai, kas bus vertinama, į kokius muzikos kūrinio aspektus bus kreipiamas dėmesys.

Skiriasi muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijų skaičius, jų priskyrimas konkrečiai kriterijų grupei, tų grupių pavadinimas. Nesutariama, kiek ir kokie kri-

terijai turėtų būti taikomi. Vieni autoriai nurodo keletą esminių kriterijų: estetiškumas, savitumas, meistriškumas (Brinkman, 1999; Hickey, 1999); sklandumas, ekstensyvumas, originalumas, vientisumas (Webster, 1994). Kiti (Deutsch, 2006; Harris, Hawksley, 1989) pateikia išsamų kompozicijos kokybę nusakančių požymių aprašą. Pavyzdžiui, Ch. Leungas ir kt. (2009) siūlo vertinimo skalę, atsižvelgiant į kompozicijos mikro- ir makroaspektus. Mikroperspektyva dėmesį sutelkia ties muzikos kalbos elementais, instrumento galimybių išmanymu, užrašymo aiškumu, t. y. ties tuo, kaip mokiniai perteikia muzikinę idėją naudodami muzikos kalbos elementus. Makroperspektyva leidžia įvertinti kompozicijos originalumą, estetinį vertingumą ir išraiškingumą. Dar kiti autoriai skiria esminius kriterijus ir pateikia juos nusakančius požymius (subkriterijus). Pavyzdžiui, L. Melloras (1999) pateikia penkias kategorijas (muzikos išraiškos priemonės, stilius, nuotai-ka, muzikinės minties vystymas, atlikimo vertinimas), kurios apibūdinamos ke- liais šimtais postulatų.

Nemažai diskutuojama dėl muzikinės kompozicijos vertinimo objektyvumo. Ty- rimai atskleidė, kad artimos aplinkos vertintojai (mokytojai, tėvai) dažnai yra šališki (Runco, Johnson, Bear, 1993). Net ir stengiantis vertinti objektyviai ar remiantis išskirtais kriterijais, jų supratimo lygis, jiems teikiama svarba priklauso nuo daugelio kintamųjų (Webster, Hickey, 1995; Beston, 2004; Elliott, 1989). Literatūroje origina- lumas apibūdinamas kaip naujumas, savitumas, tai išryškėja tik lyginant su esamais kūrybos pavyzdžiais, normomis ir taisyklėmis. Mokinių kompozicijos retai kada yra originalios. Tai, kas mokiniui atrodo originalu, nebūtinai originalu muzikinės kultū- ros kontekste. M. Hickey (1995) teigimu, mokinių kompozicijų originalumas daž- niausia pasireiškia gebėjimu meniškai, subtiliai, meistriškai perteikti muzikinę idėją. Siekiant vertinimo objektyvumo siūloma išklaudyti kuo daugiau vertintojų ir atsi- žvelgti į kuo įvairesnius kompozicijų aspektus (Beattie, 2000; Spruce, 2002; Step- hen, 2003), pasitelkti nepriklausomus ekspertus (mokytojus, tėvus, įvairių profesijų muzikus), analizuoti mokinių kūrybos aprašus, išklaudyti jaunųjų kompozitorių ir jų bendraamžių atsiliepimus (MacKinnon, 1962; Stauffer, 2002; Girdzijauskienė, 2004; Menard, 2015; Runco, Johnson, Bear, 1993).

Teigiama, kad kiekvienas kūrybinio darbo vertinimas remiasi kultūriniu su- pratimu, vertintojo patirtimi (Amabile, 1996). Vertinimas priklauso nuo vertintojo patirties, pomėgių, nuostatų (Buckingham, ir kt., 2000; Seddon, O'Neill, 2001; Priest, 2001). Tyrimai atskleidė, kad turintieji kompozicijų vertinimo patirties, geba objektyviau įvertinti kūrinio specifiškumą. Tuo tarpu patirties neturintiesiems sunkiau įžvelgti, kaip naudojamos muzikos išraiškos priemonės veikia kūrinio ko- kybę (Seddon, O'Neill, 2001; Priest, 2001). Nustatyta, kad vertintojai ekspertai ir kompozitoriai daugiau dėmesio skiria kūrinio kompleksiskumui ir originalumui, tuo tarpu „naujokai“ akcentuoja kūrinio emocinį poveikumą, atlikimo įtaigumą.

Tyrimai rodo, kad vertinant muzikines kompozicijas vertintojui būtina ne tik vertinimo, bet ir muzikinė patirtis (Leung ir kt., 2009; Leder ir kt., 2012). Vertintojai nevienodai vertina skirtingų stilių kompozicijas (Pilsbury, Alston, 1996; Beston, 2004). Atsižvelgiant į turimą muzikinę ir vertinimo patirtį, preferencijas tam tikram stiliui ar žanrui, vertintojai tam pačiam kūriniiui gali taikyti skirtingus kriterijus.

Apžvelgus muzikinės kompozicijos vertinimo problemas nagrinėjančių tyrėjų darbus kyla klausimas, ar moksliniuose darbuose aptariami muzikinės kompozicijos vertinimo aspektai veikia ir realiomis sąlygomis, t. y. konkursuose vertinant mokinių kompozicijas? Siekiant atsakyti į šį klausimą keltas tyrimo tikslas – atskleisti konkursų vertinimo komisijos narių patirtį vertinant mokinių muzikines kompozicijas.

1. Tyrimo metodologija

Empirinis tyrimas konstruotas taikant kokybinių tyrimų strategiją. Pasirinktas giluminio interviu tipas, kai parengiamas tik bendras pokalbio planas. Iš anksto neapibrėžtais, konkrečiai nesuformuluotais klausimais siekiama surinkti išsamią ir įvairiapusę informaciją (Gay, Mills, Airasian, 2006). Tokio interviu tipo pasirinkimą lėmė siekis leisti informantams laisvai reikšti subjektyvius vertinimus, išskirti jiems svarbias temas, pristatyti savo požiūrį į nagrinėjamą temą (Kuznecovienė, 2008). Tariantis dėl interviu laiko tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslą ir kviešti papasakoti, kaip vyksta mokinių muzikinių kompozicijų vertinimas konkursuose, kaip jie vertina mokinių kūrybą. Siekiant išgirsti išsamų pasakojimą ir įdomesnes išvalgas, interviu metu informantų prašyta papildyti, patikslinti savo mintis vienu ar kitu aspektu. Pokalbio pabaigoje raginta įvardyti ir / ar papasakoti tai, kas jiems atrodo svarbu, bet apie tai nekalbėta.

Tyrimo dalyviai. Interviu imtas iš 5 kompozitorių, dalyvavusių nacionalinių ir tarptautinių mokinių kompozicijų konkursų vertinimo komisijų darbe. Siekta, kad tyrimo dalyvių patirtis apimtų pedagoginę, kompozicinę ir ekspertinę veiklas. Todėl informantai pasirinkti remiantis kriterine atranka: jie yra baigę kompozicijos studijas aukštojoje mokykloje, patys sistemingai užsiima muzikine kūrybine veikla, dirba kompozicijos mokytojais ir turi daugiau nei 10 metų komponavimo mokymo patirties, ne mažiau kaip 2 kartus yra buvę mokinių kompozicijų vertinimo komisijų nariais. Lietuvoje minėtus kriterijus atitinkančių asmenų yra tik keletas, todėl tyrime dalyvavo trys kompozitoriai iš Lietuvos ir du – iš užsienio valstybių (Estija, Lenkija).

Duomenų rinkimas ir analizė. I. Seidmanas (2006) rekomenduoja giluminį interviu atlikti kelis kartus, siekiant pirmiausia pažinti pašnekovą ir tik tada

organizuoti antrą susitikimą tikslu rinkti tyrimo duomenis. Visi tyrimo dalyviai šio straipsnio autorėms pažįstami, su jais bendrauta dalyvaujant bendrose veiklose organizuojant mokinių kūrybos konkursus ir /ar olimpiadas. Todėl su kiekvienu informantu atliktas tik vienas interviu, kuris vyko tiesiogiai susitinkant ir / ar naudojant skaipto ryšį. Transkribavus duomenis su kai kuriais tyrimo dalyviais kalbėta telefonu, siekiant patikslinti gautą informaciją, prašant paaiškinti, kas vienu ar kitu atveju turėta galvoje. Pokalbiai vidutiniškai truko 60 min.

Tyrimo duomenys apdoroti pasitelkus kokybinę turinio analizę. Tai padėjo išvelgti duomenų grupes ir kategorijas bei tuo pagrindu daryti išvadas. Tyrimo duomenis sudarė interviu įrašų transkripcijos, kurios nagrinėtos taikant turinio analizės metodą, t. y. skaityti informantų pasakojimai, išskiriami prasminiai vienetai, kuriuos atskleidžia frazės, su tiriamu fenomenu susiję žodžiai (Bitinas ir kt., 2008). Pradinis duomenų analizės etapas – interviu transkripcijų skaitymas, siekiant išigilinti į duomenis (Henning, 2014), suprasti tyrimo dalyvių „suvokimo, elgesio, strategijų, sąveikų įvairovę“ (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017, p. 58). Kitas žingsnis – duomenų kodavimas ir jų priskyrimas kuo daugiau kategorijų. Trečiajame etape siekta sumažinti kategorijų skaičių, jas sujungiant į bendresnes temines grupes. Analizuojant tyrimo duomenis išskirtos šios mokinių kompozicijų vertinimo temos: muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijai, vertinimui įtaką darantys veiksniai, vertinimo procesas. Tyrimo rezultatų aprašymas pateiktas tyrimo dalyviams siekiant nustatyti, ar jų patirtys teisingai suprastos.

Tyrimo validumas. Tyrimo dalyvių prašyta pateikti pasakojimą nepaisant jų ir straipsnio autorių turimos bendros patirties, kiekvieną pasakojimui pasirinktą atvejį apibūdinti taip, tarsi jis būtų pasakojamas pirmą kartą ten nedalyvavusiam asmeniui. Toks dalinis atsiribojimas, viena vertus, padėjo išlaikyti objektyvų žvilgsnį į įvykį. Kita vertus, bendra patirtis tyrėjas įgalino pateikti daugiau ir konkretnių, į tyrimo tikslą orientuotų papildomų klausimų. Manyta, kad gera tyrėjo ir informanto partnerystė yra vienas svarbiausių veiksnių, siekiant sėkmingai atlikti detalų kokybinį interviu (King, Horrocks, 2010; Seitz, 2015).

Kadangi dalis interviu vyko anglų kalba, t. y. ne gimtąją pašnekovų kalba, užsienio šalių dalyviams tyrimo tema ir tikslas pristatyti iš anksto. Tikėtasi, kad išankstinis atsakymų apmąstymas padės geriau formuluoti mintis, pateikti išsamesnius atsakymus. Esant neaiškumui pokalbio metu informantų prašyta patikslinti vieną ar kitą sąvoką, nusakyti ją kitais žodžiais. Interviu transkripcijos ir tekstų vertimai nepriklausomai atlikti abiejų tyrėjų. Išryškėjus vertimų neatitikimams pakartotinai susisiekti su informantais, tikrintas minčių turinys. Siekiant užtikrinti vidinį tyrimo validumą, aprašyti tyrimo duomenys pasiūsti dviem informantams, prašant atsakyti, ar tyrimo rezultatų aprašymas perteikia jų požiūrį ir vertinimus. Pastabų ar tikslinimų nesulaukta.

2. Tyrimo rezultatai

Giluminio interviu su muzikinių kompozicijų konkursų vertinimo komisijos nariais duomenų turinio analizė padėjo išskirti tris temų grupes: muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijai, vertinimui įtaką darantys veiksniai, vertinimo procesas.

Muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijai

Interviu dalyviai pripažįsta, kad vertinant mokinių muzikines kompozicijas svarbūs aiškūs vertinimo kriterijai. Svarstydami, kokiais kriterijais remiantis jie vertina, informantai įvardijo keletą mokinių muzikinių kompozicijų charakteristikų, kurias galima sugrupuoti į keturias kategorijas: originalumas, meistriškumas, atlikimo kokybė, išraiškingumas.

Apibūdinant kompozicijos originalumą pasitelkiamos tokios jo charakteristikos: naujumas, netikėtumas, neįprastumas, netradiciškumas. Originalumas suprantamas kaip tai, ko dar nebūta, nesitikėta. Originalūs gali būti kūrinio tema, atlikėjų sudėtis, kūrinio pavadinimas. Originalumo teikia skirtingų muzikos stilių derinimas, išmaniai panaudotos muzikos išraiškos priemonės (harmonija, melodija, ritmas, forma, instrumentuotė), nemuzikinės poveikio priemonės (medija vaizdai, atlikėjo apranga, atlikimo teatralizavimas). Pripažįstama, kad kompozicijos originalumas nepriklauso nuo kompozicijos sudėtingumo, „nebent tai tarnauja bendrai kūrinio idėjai, meniniam tikslui, tam, ką nori pasakyti kompozitorius. Kartais muzika būna labai paprasta, bet jos poveikis didelis“. Informantai pastebi, kad originalumo samprata gali skirtis, ji priklauso nuo vertintojo. Tai, „kas atrodo originalu vienam komisijos nariui, nebūtinai originalu kitam. Todėl kai kuriais atvejais sunku nuspėti, ar originalumas visiems vertintojams reiškia tą patį“.

Meistriškumas – daugelį kompozicijos charakteristikų apimantis kriterijus, taikomas aptarti muzikinės raiškos priemonių ir jų panaudojimo įvairovę. Vertintojų pasisakymuose minėta: išmanus atlikėjų sudėties ir kūrinio instrumentuotės parinkimas, kūrinio formos logiškumas, muzikinės minties plėtojimas, muzikos išraiškos priemonių naudojimo adekvatumas, stiliaus pajauta ir perteikimas, instrumento galimybių išnaudojimas. Meistriškumas minėtas ir aptariant raštišką kūrinio variantą (tais atvejais, kai pateikiamos užrašytos natos), kūrinio apimtį. Pasak vieno iš vertintojų,

kartais kūrinys tęsiasi 6 ar 10 min., bet kaip vaikui tai yra daug. Taigi reikėtų ir tai vertinti. Kitas kuria originaliai, bet, jei tik 30 sekundžių... Būtina atsižvelgti, kad sukūrė ilgą kūrinį, ilgai dirbo.

Jei kūrinys trumpas, sunku įvertinti jo formos savitumą, kūrinio dramaturgiją, naudotų išraiškos priemonių įvairumą. Jei sukurtas kūrinys ilgesnis, „jaunam

kompozitoriui yra daugiau galimybių save parodyti, tačiau ir daugiau galimybių suklysti, „nepataikyti“. Todėl vertinant svarbu atsižvelgti į tai, kokio amžiaus mokinys kuria, kokia jo muzikinė patirtis.

Atlikimas. Gyvas muzikos atlikimas daro kūrinį materialų, leidžia įvertinti jo realią kokybę. Pasak vieno iš vertintojų, „kompozicijų vertinimas – visuma mūsų gaunamo įspūdžio. Tiek kompozicija, tiek ir jos interpretacija – mūsų suvokimo vienis“. Kūrinio atlikimas gali „sugadinti“ kompoziciją arba atvirkščiai – sustiprinti įspūdį. Tai priklauso nuo atlikimo techniško ir įtaigumo. Vertintojų teigimu, sutelkti dėmesį ties kompozicijos kokybe įmanoma tik tada, kai kūrinys atliekamas techniškai tvarkingai, be klaidų, atlikėjui gerai valdant instrumentą. Svarbi ir atlikimo sugestija, nes „net ir paprastutė melodija gali sujaudinti, jei ji yra emocionaliai, įtaigiai pateikta, jei už kompoziciją „serga“ atlikėjas“.

Tyrimo dalyviai pastebi, kad atlikimo kokybė priklauso nuo to, kas atlieka kūrinį. Geriausia, jei kūrinį atlieka pats kompozitorius. Kitu atveju, jei kompozicija skirta didesnei atlikėjų sudėčiai, mokiniai „turi gebėti surasti bendraminčių, kurie norėtų atlikti jo muziką, įtikinti juos savo kompozicijos įdomumu, sutelkti muzikantų grupę kompozicijos atlikimui, išaiškinti kūrinio idėją, siekti atlikimo kokybės“. Tokiu atveju jaunieji kūrėjai išbando ne tik kompozitoriaus, bet ir atlikėjo, vadybininko vaidmenis. Nors šie kompozicijos atlikimo aspektai nevertinami, tyrimo dalyvių jie aptarti kaip ypač svarbūs.

Išraiškingumas sunkiausiai apibūdinamas, bet įvardytas kaip labai svarbus kompozicijų vertinimo kriterijus. Vertinti kompozicijos išraiškingumą reiškia: „matyti kompozitoriaus sielą“, „girdėti širdies balsą“, „įžvelgti tai, kas yra tarp natų“, „jausti kažką asmeniško: intenciją ar sprendimą“. Visus pasisakymus šiuo aspektu sieja vertintojų noras pažinti ne tik „techniškai teisingą“ kompoziciją, bet ir įprasminimą kūrėjo asmenybę, jo patirtį, išgyvenimus.

Jeigu žmogus neturi poreikio kurti, tai neįmanoma parašyti geros kompozicijos. Visuomet girdisi, ar kompozitorius turi vidinę kūrybos priežastį, kuria inspiruotas didelio džiaugsmo ar nusivylimo, noro pasiūsti pasauliui žinią. Klausydamas kompozicijos aš ir noriu ją išgirsti, suprasti, kas paslėpta už natų.

Kompozicijų vertinimui įtaką darantys veiksniai

Vertinimą veikia įvairūs vidiniai ir išoriniai veiksniai: nemuzikinės meninio poveikio priemonės, vertintojo patirtis, asmenybė. Todėl interviu dalyviai pripažįsta, kad objektyviai įvertinti kompozicijas konkursų metu sudėtinga, nes jos vertinamos neatsižvelgiant į mokinio asmenybę, jo kūrybos kontekstą. Ugdyimo procese dažniausia mokiniai vertinami atsižvelgiant į tai, kaip atliko pateiktą užduotį, „pavyzdžiui, parašyti kūrinį fortepijonui. Kūrinys turi būti trijų dalių ir klasikinės

harmonijos“. Vertinant atsižvelgiama į užduoties sudėtingumą, kompoziciją, ją lyginant su kitais to paties mokinio kūriniais, jo turimą patirtį, gebėjimus.

Nemuzikinės meninio poveikio priemonės. Įvairiuose respublikiniuose ir tarptautiniuose mokinių muzikinės kompozicijos konkursuose vertintojams pateikiami įvairaus amžiaus mokinių kūrybos darbai. Informantų teigimu, muzikinės kompozicijos lygis priklauso nuo mokinių amžiaus. Skirtingo amžiaus kūrėjų skiriasi ir muzikos kūrimo patirtis. Pastebima, kad

jauniausi dalyviai sulaukia daugiau dėmesio, pagyrų. Juos norisi palaikyti. Vyriausi mokiniai vertinami reikliau, iš jų daugiau tikimasi. Ypač iš tų, kurie jau yra dalyvavę konkurse, yra ką nors laimėję.

Kūrinio atlikimui ir vertinimui įtaką daro ir atlikėjo sceninė laikysena, išvaizda, sceninė kultūra: „Juk mes atkreipiame dėmesį, kai į sceną užlipa žavingas mažas vaikas arba išvaizdus jaunuolis. Kaip jis save pateikia, nuo to priklauso ir kūrinio skambesys.“ Vertintojai pastebi, kad pastaraisiais metais daugėja muzikinių kompozicijų, sukurtų pasitelkus išorines poveikio priemones (vaizdo įrašus, kompiuterinius efektus, šviesas ir kt.). Jei jos panaudojamos tikslingai, kūrinio meninis poveikis stiprėja. Tačiau „medijoje stebimi vaizdai, šviesos ar garso efektai, atlikėjų apranga veikia tokiu atveju, jei šios priemonės yra tikslingai naudojamos kūrinio idėjai perteikti“.

Vertintojo patirtis. Muzikinių kompozicijų vertinimui įtakos turi vertintojo preferencijos vieno ar kito muzikos žanro atžvilgiu, jo muzikinis išsilavinimas, muzikinės veiklos specifika. Vieni, tikėtina, pirmumą teikia vokalinei, kiti – instrumentinei muzikai. Vieni vertintojai geriau išmano lengvosios muzikos žanrų specifika, kiti atstovauja akademinės muzikos kūrėjams. Vertinimui įtaką daro ir atlikimo patirtis, kurio svarbą liudija šis pasisakymas:

Klausant kompoziciją chorui mano chorvedybinis išsilavinimas ir patirtis padeda suprasti kūrinio idėją ir jos realizavimą: kaip yra atliekama, kaip įprasminami dramaturgijos momentai. Kartais pagaunu save, jog svarstau kaip atlikėjas – ne, ne čia yra ritenuto, ne toks harmonijos planas, čia būtų galima pridėti agogikos.

Tyrime dalyvavę vertintojai – kompozicijos dalyko meno ir / ar muzikos mokyklose mokytojai. Pedagoginė kompozicijos mokymo patirtis leidžia suprasti, ko tikėtis iš konkursams pateikiamų muzikinių kompozicijų. Pasak vienos pašnekovės, „galima numanyti, kokius kūrinius gali sukurti mokiniai. Tačiau kartais būna stebinančių dalykų, netikėtumų“. Neįprasti muzikiniai sprendimai, originalūs atlikimo variantai, tai, „kas yra daugiau nei tradicinė mokinių kūryba, atitraukia dėmesį nuo kitų kompozicijos kokybės kriterijų“.

Vertintojo asmenybė. Tyrimo dalyvių nuomone, muzikinės kompozicijos vertintojui svarbu atsiriboti nuo savo vidinių būsenų, tos dienos nuotaikos: „Jei žmogus tą dieną yra išsiskaudinęs, jis gali jautriau reaguoti į dalykus, kurie jį dirgina. Jei žmogus ramus, jis, tikėtina, bus tolerantiškesnis klaidoms.“ Informantų nuomone, į konkursą svarbu ateiti neturint jokių lūkesčių, atsiribojus nuo asmeninio gyvenimo konteksto. Tai padeda objektyviau vertinti, atsiverti naujai patirčiai, patirti nuostabos jausmą.

Muzikinių kompozicijų vertinimo procesas

Interviu dalyviai skiria šiuos vertinimo proceso etapus: pasiruošimas vertinti, vertinimas konkurso metu, aptarimas.

Pasiruošimas vertinti. Prieš konkursą galimas tiek vidinis (lūkesčiai, nuostatos), tiek ir išorinis (išankstinis kūrinių peržiūrėjimas, išklausymas) vertintojo pasiruošimas. Atsižvelgiant į renginio nuostatas, vienuose konkursuose kūrinių partitūras vertintojai gauna tik prieš pat pasirodymą, kituose mokinių kūrybiniai darbai atrenkami iš pateiktų partitūrų, garso įrašų. Nors vertinimo komisijų nariai peržiūri (atrenka) pristatytus darbus ir taip susipažįsta su natomis, informantų teigimu, stengiamasi nesigilinti į partitūras, nesusidaryti išankstinės nuostatos, išlaikyti dėmesį.

Vertinimas konkurso metu. Daugelyje konkursų vertinama pasikliaujant vertintojo patirtimi, t. y. vertintojai neturi standartizuotų vertinimo formų, konkretizuotų muzikinių kompozicijų vertinimo kriterijų: „Dažniausiai vertini taip, kaip nori. Konkurso organizatoriai pasitiki tavimi, tikisi sąžiningumo vertinant.“ Tais atvejais, kai vertinimo kriterijai pateikiami, jie tampa tik orientyrais, neprašoma kompozicijų vertinti pagal kiekvieną iš jų. Reikalavimo griežtai laikytis procedūrų nebuvimas komisijos narių suprantamas kaip teigiamas vertinimo bruožas, nes kūryba „atspindi kuriančiojo vidinį pasaulį, kurio negalima pamatuoti konkretybėmis“.

Pripažįstama, kad vertinimo kriterijų buvimas yra būtina vertinimo dalis, padedanti vertintojui susikonsultuoti ir užtikrinti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kuriančiajam ir / ar jo pedagogui.

Kriterijus turėti yra būtina, nes mokiniai nori gauti atsaką, kas ir kodėl buvo įvertinta arba neįvertinta. Nepakanka tik parašyti pažymius. Vadovaudamiesi šiais kriterijais mes mokiniams galime pasakyti, pavyzdžiui, tavo kūrinys nėra labai originalus, kūrinys stokoja savitumo. Bet yra puikus formos suvokimas, gerai parinktos išraiškos priemonės. Tokie pastebėjimai gali paskatinti ateityje sukurti originalesnę kūrinį, pagerinti idėjų įgyvendinimo kokybę.

Vieni vertintojai kūrybos darbų nelygina ir vertinimą fiksuoja iš karto nuskambėjus muzikai. Teigiama, kad tarpusavyje lyginti skirtingų žanrų, atlikėjų sudėties, sudėtingumo, stilių kūrinius, kurie sukurti skirtingą muzikinę ir kūrybinę patirtį turinčių mokinių, netikslinga. Taip manantieji kūrinių vertina kaip autentišką kūrėjo darbą: „Aš kiekvieną kūrinių noriu girdėti kaip vienintelį, nepriklausomą nuo konteksto. Įvertinu kūrinių iš karto jam nuskambėjus. Ar galima pasakyti, kad kūrinyms fortepijonui yra geresnis už kūrinių smuikui?“ Kiti vertintojai – priešingai, vertinimus pateikia išklausę kelias kompozicijas. Tyrimo dalyvių teigimu, nežinant konkursui pateiktų kūrinių konteksto, sunku vertinti pirmuosius. Todėl vertinti nesku- bama. Klausydamas kompozicijos atlikimo toks vertintojas užrašuose pasižymi pastabas, kurios tampa vertinimo balais arba kūrinių reitingavimo pagrindu.

Vertindamas nuo pirmų kūrinių negali parašyti balo, nes nežinai, koks bus kitų mokinių lygis. Pačius pirmuosius vertinti yra sudėtinga. Todėl visuomet stengiuosi su pieštuku pasižymėti, kokias emocijas kūrinyms ir jo atlikimas sukėlė.

Vertintojai teigia konkurso metu jaučiantys atsakomybę, nes būtina atsižvelgti į vertinimo aspektų įvairovę: vienu metu vertinamos kompozicijos, jų partitūros, atlikimo kokybė. Kompozicijų įvairovė įpareigoja pritaikyti turimus vertinimo kriterijus kūrinių žanrui, stilistikai, specifinei atlikėjų sudėčiai. Todėl vertinimo komisijos darbas apibūdinamas kaip labai sudėtingas. Įtampą kelia ribotas vertinimui skirtas laikas. Vieno iš kompozitorių teigimu: „Atlikimo metu reikia sekti natas, stebėti vyksmą scenoje, klausyti muzikos ir dar pasižymėti pastabas. O jei pasirodymas trunka tik keletą minučių, įtampa didžiulė.“

Mokinių muzikinės kūrybos konkursų vertinimo procesą užbaigia sprendimo, kurios kompozicijos yra vertingiausios, priėmimas. Taikomas suminio vertinimo principas, kai pavienių komisijos narių vertinimai sudedami. Tokį komisijos darbą informantai apibūdina kaip tinkamą ir objektyvų: „Iš pradžių klausome, pasižy- mime pastabas, o po to atskirai, nediskutuodami, kiekvienas savo popieriaus lape užrašome balus. Balai suvedami, suskaičiuojama. Tuomet vyksta laureatų paskel- bimas, apdovanojimai ir t. t.“ Tyrimo dalyviai svarsto, kaip vertinimas paveiks mokinio motyvaciją:

Čia iškyla klausimas, kodėl išvis aš juos vertinu. Su jais reikia kalbėtis apie gyvenimą, t. y. kam tu groji, kas tau yra muzika. Reikia kelti filosofinius ar psichologinius klausimus, kurie inspiruoja gyventi ar kažką padaryti... Gal jis netgi nenorėtų konkuruoti, gal jis tiesiog norėtų kurti...

Aptarimas. Nors konkurso rezultatų aptarimai oficialiai nerengiami, nefor- maliai vertinimo komisijos nariai dalijasi išpūdžiais, aptaria mokinių kūrybos

ypatumus, ryškiausius pavyzdžius. Neformalizuotas ir grįžtamosios informacijos teikimas konkurso dalyviams. Visuose konkursuose, kuriuose yra dalyvavę informantai, nebuvo numatytas laikas ir vieta susitikti su jaunaisiais kūrėjais, siekiant pateikti mokiniams ir jų pedagogams grįžtamąją informaciją, siūlymų, kaip toliau plėtoti kūrybinę veiklą. Tai vertinimo komisijos nariai vertina kaip kompozicijos konkursų organizavimo trūkumą.

Išvados ir diskusija

Kokybinio tyrimo duomenys leido pažinti konkursų komisijos narių patirtį vertinant mokinių muzikines kompozicijas ir sužinoti, kaip vyksta vertinimo procesas. Giluminio interviu su vertinimo komisijų nariais duomenų analizė atskleidė ir šiame straipsnyje leido aptarti šias mokinių muzikinių kompozicijų vertinimo temas: muzikinės kompozicijos vertinimo kriterijai, muzikinės kompozicijos vertinimui įtaką darantys veiksniai, muzikinės kompozicijos vertinimo procesas.

Vertinant mokinių muzikines kompozicijas vertinimo kriterijai nepateikiami *a priori* pripažįstant vertintojų profesionalumą, pasitikint jų kompetentingumu sprendžiant dėl kompozicijų kokybės. Toks vertinimo būdas artimas T. Amabile (1983; 1996) pasiūlytai CAT (angl. *Consensual Assessment Technique*) metodikai, kuria remiantis komisijos narių vertinimai sumuojami ir taip išrenkamas kūrybiškiausias produktas.

Vertinant mokinių kompozicijas dėmesys kreipiamas į komponavimo techniką, kūrinio išbaigtumą, formos tinkamumą, panaudotų muzikos išraiškos priemonių adekvatumą ir detalių gausą, kompozicijos naujumą. Kompozicijų kokybės kriterijų gausa bei įvairovė nurodoma ir kitų mokslininkų darbuose (Beattie, 2000; Spruce, 2002; Stephen, 2003; Menard, 2015). Mūsų tyrimas įgalino išskirti keturis esminius muzikinių kompozicijų vertinimo kriterijus: originalumas, meistriškumas, atlikimo techniškumas ir įtaigumas, išraiškingumas. Originali gali būti kūrinio idėja, atlikėjų sudėtis, kompozicijos harmonija, melodija, ritmas, instrumentuotė, stilius, forma. Meistriškumas suprantamas kaip gebėjimas įgyvendinti idėją išmaniai pasirinkus muzikos išraiškos priemones. Kaip svarbi kompozicijos vertinimo sritis pripažįstamas muzikos atlikimo profesionalumas. Iš jaunųjų kompozitorių tikimasi subjektyvaus požiūrio į kūrybą, savitos pasaulėžiūros ir išgyvenimų įprasminimo. Šie kompozicijos vertinimo kriterijai artimi ir kitų autorių (Webster, Hickey, 1995; Hickey, 1999) išskirtoms kompozicijų charakteristikoms.

Vertintojams tenka susidurti su vidiniais ir išoriniais vertinimui įtaką darančiais veiksniais, skiriasi kompozicijos vertinimo kriterijų skaičius, kompozicijos apibūdinimų detalumas. Mokinių kompozicijų vertinimo kriterijai priklauso nuo komisijos nario asmenybės, muzikinės ir pedagoginės patirties.

Pasak P. Bestono (2004), kas bebūtų tie vertintojai, – mokytojai, kompozitoriai, klausytojai – subjektyvumo neišvengsi, nes didelė dalis informacijos suvokiama intuityviai. Tyrimo dalyviai patvirtino, kad vertinant muzikines kompozicijas svarbi atlikėjo sceninė išvaizda, elgesys, sceninė kultūra.

Vertinimo procesas tyrimo dalyviams kelia nemažai iššūkių, tačiau dalyvavimą vertinimo komisijos darbe informantai apibūdina kaip juos praturtinančią patirtį, prasmingą veiklą ieškant jaunų talentų, kuriuos, tikėtina, kūrybos konkursai gali nukreipti kūrybinių ieškojimų ir atradimų keliu.

Šiame straipsnyje aptariami mokinių kompozicijų vertinimo kriterijai ir procesas teikia ne tik informacijos apie vertinimo konkursuose praktiką, bet įgalina pateikti įžvalgų, kaip tobulinti muzikinio kūrybiškumo ugdymą. Įvairūs autoriai (Menard, 2015; Odena, 2012b; Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė, 2014) pabrėžia, kad kūrėjams svarbus ne tik pažymys (konkursų atveju prizinė vieta), bet ir išsamus grįžtamasis ryšys apie kūrybos produktą, t. y. apie mokinių kūrybos stipriąsias ir silpnąsias puses, kokie kūrybiniai ar muzikiniai gebėjimai turėtų būti ugdomi, kokios kūrybos technikos ar būdai turėtų būti taikomi ar tobulinami, siekiant įgyvendinti muzikines idėjas. Tyrimas atskleidė, kad grįžtamąjį ryšį užtikrinanti sąveika vyksta tik neformaliuose susitikimuose, kuriems konkursuose nei laikas, nei vieta nenumatyti. Kompozicijų aptarimo po konkursų formalizavimas galėtų būti vienas svarbiausių siūlymų, kaip tobulinti muzikinio ugdymo praktiką.

Apibendrinant rezultatus reikia pažymėti tyrimo apribojimus. Pirma, tyrimo dalyvavo vertinimo komisijų nariai tų konkursų, kurie orientuoti į akademinės muzikos kūrybą. Lieka neaišku, ar išskirti kriterijai tiktų ir šiuolaikinės muzikos kūrybiniais darbams vertinti. Antra, kompozicijos vertintos nepaisant jų sukūrimo konteksto, jaunųjų kūrėjų patirties ir kūrybos intencijų. Vertinimo komisijų nariai mažai žinojo, kaip buvo sukurtas kūrinys, kokią vietą jis užima kitų autorius kompozicijų kontekste, kokia kompozicijos sukūrimo „istorija“. Kaip parodė R. Girdzijauskienės ir S. Rimkutės-Jankuvienės (2014) tyrimas, analizuojant mokinių kūrybą tokia informacija ypač svarbi. Trečia, vertintojai neturėjo galimybės iš anksto susipažinti su kompozicijomis, jų išklausti pakartotinai. Lieka neaišku, kiek muzikos atlikimas nulėmė kompozicijų vertinimą. Tikėtina, kad išsamesnė pažintis su mokinių kūryba leistų pateikti ir adekvatesnius vertinimus.

Literatūra

- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview.
- Ambrasas, A. (2010). *Muzikos kūrinių analizės pagrindai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.

- Beattie, D. K. (2000). Creativity in Art: The Feasibility of Assessing Current Conceptions in the School Context. *Assessment in Education* 7 (2): 175–192.
- Besemer, S. P., O'Quin, K. (1993). Assessing Creative Products: Progress and Potentials. In S. G. Isaksen (sud.). *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp, p. 331–349.
- Beston, P. (2004). Senior Student Composition: An Investigation of Criteria Used in Assessments by New South Wales Secondary School Music Teachers. *Research Studies in Music Education* 22: 28–41.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Židžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Brinkman, D. (1999). Problem Finding, Creativity Style and Musical Compositions of High School Students. *Journal of Creative Behavior* 33 (1): 62–68.
- Buckingham, D., Fraser, P., Sefton-Green, J. (2000). Making the Grade: Evaluating Student Production in Media Studies. In J. Sefton-Green, R. Sinker (sud.). *Evaluating Creativity: Making and Learning by Young People*. England: The Arts Council of England, p. 90–106.
- Burnard, P. (2010). Creativity and Technology: Critical Agents of Change in the Work and Lives of Music Teachers. In J. Finney, P. Burnard (sud.). *Music Education with Digital Technology*. UK: Continuum, p. 76–94.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Colley, B., Eidsaa, R. M., Kenney, A., Leung, B. W. (2012). Collaborative Creativity in Partnership Practices. In E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 95–112.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J. (2005). Engineering Creativity: A Systems Concept of Functional Creativity. In J. C. Kaufman, J. Baer (sud.). *Creativity Across Domain: Face of the Muse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 169–185.
- Cropley, D. H., Kaufman, J. C. (2013). Rating the Creativity of Produce. In K. Thomas, J. Chang (sud.). *Handbook of Research on Creativity*. USA: Edward Elgar Publishing, p. 196–211.
- Cross, I., Laurence, F., Rabinovitch, T. (2012). Emphaty and Vereativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Emphatic Craetivity. In E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 337–353.
- Deutsch, D. (2006). Authentic Assessment in Music Composition. *Music Educators Journal* 102 (3): 53–59.
- Elliott, D. J. (1989). The Concept of Creativity: Implications for Music Education. *Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity*: 14–39. Florida: University of South Florida.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Gay, L., Mills, G., Arasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Girdzijauskienė, R., Rimkutė-Jankuvienė, S. (2014). Senior Pupils' Musical Creativity: Analysis of the Results of Creation Using Music Computer Technologies (MCT). *The Space of Creation* 21: 107–125.
- Harris, R., Hawksley, E. (1989). *Composing in the Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Hennessey, S. (2009). Creativity in the Music Curriculum. In A. Wilson (sud.). *Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters, p. 134–147.
- Henning, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford: Oxford University Press.
- Hickey, M. (1995). *Qualitative and Quantitative Relationships Between Children's Creative Musical Thinking Processes and Products*. Michigan: Northwestern University.
- Hickey, M. (1999). Assesment Rubrics for Music Composition. *Music Educators Journal* 85 (4): 26–33.

- Hickey, M. (2002). Creativity Research in Music, Visual Arts, Theater and Dance. In C. P. Richardson, R. Colwell (sud.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 398–415.
- Jackson, P. W., Messick, S. (1965). The Person, the Product, and the Response: Conceptual Problems in Assessment of Creativity. *Journal of Personality* 33: 1122–1131.
- King, N., Horrocks, Ch. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Kuznecovienė, J. (2008). *Socialiniai tyrimai švietime*. Kaunas: VDU leidykla.
- Leder, H., Gerger, G., Dressler, S. G., Schabmann, A. (2012). How Art is Appreciated. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 6 (1): 2–10.
- Leong, S., Burnard, P., Jeanneret, N. ir kt. (2012). Assessing creativity in music: international perspectives and practices. In E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 389–407.
- Leung, Ch., Wan, Y., Lee, A. (2009). Assessment of Undergraduate Students' Music Compositions. *International Journal on Music Education* 27(3): 250–269.
- Lipidaki, E., Rokus de Groot, R., Stagkos, P. (2012). Communal Creativity as Socio-musical Practice. In E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 371–388.
- MacKinnon, D. W. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist* 17: 484–495.
- Mazzola, G., Park, J., Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. New York: Springer Verlag.
- Mellor, L. (1999). Language and Music Teaching: The Use of Personal Construct Theory to Investigate Teachers and Responses to Young Peoples' Music Composition. *Music Education Research* 1(2): 147–158.
- Menard, E. A. (2015). Music Composition in the High School Curriculum: A Multiple Case Study. *Journal of Research in Music Education* 63 (1): 114–136.
- Mishra, P., Henriksen, D. (2013). A New Approach to Defining and Measuring Creativity: Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century. *TechTrends* 57 (5): 10–13.
- Murphy, P. (1999). *Learners, Learning and Assessment*. London: Sage Publications.
- Odena, O. (2012a). Perspectives on Musical Creativity: Where Next? In O. Odena (sud.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. UK: Ashgate, p. 201–214.
- Odena, O. (2012b). Creativity in the Secondary Music Classroom. In G. McPherson, G. Welch (sud.). *Oxford Handbook of Music Education I*. Oxford: Oxford University Press, p. 512–528.
- O'Quin, K., Besemer, S. P. (1999). Creative Products. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (sud.). *Encyclopaedia of Creativity*. Boston: Academic Press, p. 413–422.
- Pilsbury, C., Alston, P. (1996). Too Fine a Net to Catch a Fish? *British Journal of Music Education* 13 (3): 243–258.
- Priest, T. (2001). Using Creativity Assessment Experience to Nurture and Predict Compositional Creativity. *Journal of Research in Music Education* 49 (3): 245–257.
- Reis, S. M., Renzuli, J. S. (1991). The Assessment of Creative Products in Programs for Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly* 35: 128–134.
- Runco, M. A., Johnson, D. J., Bear, P. K. (1993). Parent's and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity. *Child Study Journal* 23: 91–113.
- Saether, E., Mbye, A., Shayesteh, R. (2012). Intercultural Creativity: Using Cultural Meetings as a Prompting Force for Creative Learning and Change. In E. McPherson, G. F. Welch (sud.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, p. 354–370.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Seddon, F. A., O'Neill, S. A. (2001). An Evaluation Study of Computer-Based Compositions by Children with and without Prior Experience of Formal Instrumental Music Tuition. *Psychology of Music* 29(1): 4–19.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teacher's College Press.
- Seitz, S. (2015). Pixilated Partnerships, Overcoming Abstacles in Qualitative Interviews via Skype: A Research Note. *Qualitative Research*: 1–7.
- Sloboda, J. A. (1990). *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press.
- Spruce, G. (2002). Assessment in the Arts: Issue of Objectivity. In G. Spruce (sud.). *Teaching music in secondary schools: A reader*. London: Routledge Falmer, p. 117–129.
- Stauffer, S. L. (2002). Connections Between the Musical and Life Experiences of Young Composers and Their Compositions. *Journal of Research in Music Education* 50 (4): 301–322.
- Stephen, J. (2003). Imagination in Education: Strategies and Models in the Teaching and Assessment of Composition. In M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Reston, VA: MENC, The National Association for Music Education, p. 113–138.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., Pretz, J. E. (2002). *The Creativity Conundrum: A Propulsion Model of Kinds of Creative Contribution*. New York: Psychology Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (sud.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3–15.
- Šileika, R. (2002). *XX amžiaus muzikos analizės ypatumai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Taylor, A. (1975). An Emerging View of Creative Actions. In I. A. Taylor, J. W. Getzels (sud.). *Perspective in Creativity*. Chicago: Aldine, p. 297–325.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Watson, S. (2011). *Using Technology to Unlock Musical Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P. (1988). Creative Thinking in Music: Approaches to Research. In J. Gates (sud.). *Music Education in The United States: Contemporary Issues*. Tuscaloosa: University Alabama Press, p. 66–81.
- Webster, P. (1991). *Creativity as Creative Thinking. Creativity in the Music Classroom*. JAV: MENC.
- Webster, P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II) Administrative Guidelines*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Webster, P. R., Hickey, M. (1995). Rating Scales and Their Use in Assessing Children's Music Compositions. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6 (4): 28–44.
- Wiggins, J. (2003). A Frame for Understanding Children's Compositional Process. In M. Hickey (sud.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. JAV: MENC, p. 141–166.
- Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

ASSESSMENT OF PUPILS' MUSICAL COMPOSITIONS: EXPERIENCE OF THE JURY MEMBERS

Rūta Girdzijauskienė, Sandra Rimkutė-Jankuvienė

Summary

The article aims to analyse the criteria and procedures of assessment of pupils' musical compositions. The review of the criterion-referenced evaluation of crea-

tive works is presented. It could be stated, that the evaluation of creative products is neither new nor original in terms of a research problem. Despite numerous publications on this topic, the criteria and procedures for assessing creative work is among the most common in creativity research (Cropley, Kaufman, 2013). This is not surprising, since creativity may be defined as the emergence of a fairly new product that may on the one hand have its origins in an individual's uniqueness, or alternatively, from creative implements, events, people, circumstances with which the creative person interacts (Torrance, 1962), "the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints)" (Sternberg, Lubart, 1999, p. 3).

Those who have researched music creativity (Hickey, 2002; Hennessey, 2009; Mazzola, Park, Thalmann, 2011; Leong et al., 2012; Odena, 2012a) also understand musical creativity as a creative product. According to Odena, musical creativity is the presentation of a new product of musical activity (Odena, 2012a). In comparison with general creativity, assessment of products of musical creativity is a more specific research object. There is no single definition for it, as the art of music is diverse, and musical activity embraces different forms of activity (Burnard, 2012). The fact is emphasised that the product of musical creativity can be a musical composition, improvisation, interpretation of a composition, or an arrangement of a composition (Mazzola, Park, Thalmann, 2011). Composing is acknowledged as music activity that is possibly the most creative, and the musical composition is the most obvious product of musical creativity.

Over the years, studies on assessing pupils' compositions have discussed various aspects of assessment. It is acknowledged that assessing pupil composition is a particular topic of composition assessment, since it requires addressing pupils' experiences and the educational context: with what creative tools and means are the students familiar; what creative tasks had they been assigned; what music creativity criteria were applied in specific instances (Murphy, 1999; Stauffer, 2002; Wiggins, 2003; Colley et al., 2012; Cross, Laurence, Rabinowitch, 2012; Lapidaki, de Groot, Stagkos, 2012; Leong et al., 2012; Saether, Mbye, Shayesteh, 2012; Menard, 2015).

Discussions regarding criteria-based assessment are among the most frequent in academic inquiry on assessing pupil compositions. Researchers are convinced that isolating criteria and using them as the basis of assessment is important in guaranteeing assessment validity.

In literature that analyses the assessment of composition we find a considerable amount of information about assessment criteria and procedures. However, these are researcher views of composition assessment. But are they sustained in real-life situations, that is, during the competition as the assessment takes place? To answer

to this question we did an in-depth interview with 5 composers (3 from Lithuania and 2 from international context). They were chosen on the basis of these criteria: they had completed music studies in institutions of higher education; they had at least ten years of experience working with children, and had been jurors at pupil composition competitions at least twice.

In summarising the results three themes are generated: assessment criteria, factors that influence the assessment of compositions, process of the assessment. Juries for pupil compositions are made up of competent members, whom organisers recognise as able to suitably evaluate pupils' creative work. Only rarely are assessors provided with assessment criteria, and even then they are not required to evaluate each composition according to each attribute. There is an *a priori* acknowledgment of assessor professionalism, and their opinion is trusted when making decisions regarding composition quality. This type of assessment is akin to the CAT proposed by Amabile by which a product is creative if appropriate observers independently agree it is creative.

Composition assessment criteria and their weighting vary according to a jury member's personality type, musical background, professional experience, and the context of the competitions. Assessors contend with intrinsic and extrinsic assessment factors and deal with various numbers of criteria and varying degrees of detail in their definitions. Yet it is not difficult to come up with the major categories of applicable criteria: originality, craftsmanship, performance, and self-expression. Originality can refer to the disposition or make-up of the performers, to compositional features such as harmony, melody, rhythm, instrumentation or to the ideas underlying the piece itself. Craftsmanship encompasses an especially wide array of musical skills and abilities of the composer. An important area of composition assessment is the technique and suggestiveness of the music performance. Young composers are expected to have a subjective view of creativity, a distinctive worldview, and meaningful self-expression. These types of composition assessment criteria (with the exception of self-expression) coincide with the composition characteristics delineated by other authors (Webster, Hickey, 1995; Hickey, 1999).

In summarising the results the limitations and delimitation of the study should be noted. Firstly, the jury members who participated in the research were involved in competitions that were oriented towards the composition of classical, tonal music. There were solitary cases of electronic, pop, or jazz compositions. It is unclear whether the named criteria would be appropriate for assessing contemporary works and who should be the assessors. Secondly, compositions were assessed without regard for the individual musical context of each composition and in the context of each student's unique profile as a musician and creator. Jury members were hardly informed about the composition process, what place it takes in the context of other

compositions, or in the context of the composer's works; what was the "history" of the composition process? Research by Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė (2014) showed that such information is very important when analysing pupil compositions. Thirdly, assessors did not have the opportunity to become acquainted with the compositions ahead of time or to hear them repeatedly. It remains unclear how much influence the music performance had upon the assessment of the compositions. Hopefully, a deeper acquaintance with pupils' creative work will provide more appropriate evaluations.

It should be noted that the assessment of compositions that is presented in this chapter is very specific, providing information on the practice of composition assessment, but it does not provide a great deal of useful information to young composers. Several authors (Odena, 2012b; Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė, 2014; Menard, 2015) stress that guaranteeing comprehensive feedback is much more important than assigning a grade (or awarding a place ranking in the case of competitions). This provides pupils with information about the strengths and weaknesses of their works; which creative and musical abilities should be developed; and what compositional techniques and means should be mastered for musical ideas to be fully realised. This study has shown that meetings with pupils to discuss their compositions occur only in informal settings and the time and place for such encounters are not scheduled. The formalisation of discussions after competitions may well be one of the most important suggestions for improving practice in this area of musical activity.

