

Kūrybinių iniciatyvų poveikis gerovei: *literatūros apžvalga*

Ros McLellan, Maurice Galton, Susan Steward ir
Charlotte Page

*„Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“
(Creativity, Culture and Education, CCE)
2012 metų birželis*

Turinys

2 Gerovės sąvokos apibrėžimas	3
2.1 Gerovės sąvokos atsiradimas politikoje: ekonomikos modelio netinkamumas	3
2.2 Gerovės sąvokos apibrėžimas: pozityviosios psichologijos indėlis	6
2.3 Socialinės gerovės sąvokos apibrėžimas: sociologijos indėlis.....	15
2.4 Galimybių požiūris	18
2.5 Vaikų ir jaunimo gerovė	20
2.6 Baigiamieji komentarai	22
3 Kūrybiškas mokymasis	23
3.1 Howardo Gardnerio <i>mąstymo schemas</i>	24
3.2 „Kūrybiškas mokymasis“	25
4 Kūrybišką mokymąsi ir mokinių gerovę veikiančios priemonės.....	32
4.1 Terapiniai požiūriai	33
4.2 Kūrybiškumo ir gerovės skatinimas meniniu ugdymu	36
4.3 Menas, kūrybiškumas ir socialinis kapitalas	38
4.4 Kūrybinių partnerysčių poveikis.....	42
4.5 Gerovę skatinančios kūrybinės iniciatyvos	47
5 Baigiamasis žodis: kūrybingumo ir gerovės ryšys.....	52
Literatūros sąrašas.....	55

2 Gerovės sąvokos apibrėžimas

Gerovė suvokiama labai plačiai: nevienodai ją apibrėžia tiek įvairių akademinų disciplinų specialistai, tiek sprendimų priėmėjai. Šiame skyriuje bus bandoma perteikti, kaip gerovę apibūdina įvairios disciplinos, ir kaip konkrečiomis aplinkybėmis su jaunais žmonėmis susijusios įvairios sampratos. Mums, šio leidinio autoriams, ypač įdomu aptarti vaikų ir jaunimo gerovę mokykloje, nes patys dirbame švietimo srityje. Taip pat atskleisime gerovės ir kūrybiškumą nagrinėjančios literatūros sąsajas. Siekdami atsakyti į klausimą, kodėl pastaraisiais metais itin domimasi gerove, šį skyrių pradėsime ekonominių argumentų analize.

2.1 Gerovės sąvokos atsiradimas politikoje: ekonomikos modelio netinkamumas

Dar visai neseniai šalių pažanga buvo apibūdinama vien ekonomiais rodikliais, sakykim, bendruoju vidaus produktu (BVP). Vis dėlto jau prieš du šimtmečius ekonomikos filosofai, pavyzdžiui, Jeremy Benthamas ir Johnas Stuartas Millis į viešąją sferą įvedė utilitarizmo idėją: vyriausybės turėtų rūpintis ne vien ekonominiu turtu, bet ir siekti gerovės kuo didesniai žmonių skaičiui (*didžiausios laimės principas*).

Šiais laikais mokslininkai stengiasi įrodyti, kad visuomenės pažangos ir padėties negalima apibrėžti vien ekonomiais rodikliais. Pavyzdžiui, 2000 m. Myersas įrodė: nors JAV 1950 ir 1998 m. asmeninės gyventojų pajamos didėjo, asmenų, teigiančių, kad jie yra labai laimingi, procentas beveik nepakito. Kitų šalių duomenų analizė parodė labai panašų vaizdą (Easterlin, 1995), o tai leido daryti išvadas, kad asmeninis turtas negali būti prilygintas gerovei, ir, sakykim, BVP negali tiksliai rodyti šalies pažangos lygio. 2007 m. vykusio „Daugiau nei BVP“ (*The Beyond GDP*) konferencija, kurioje dalyvavo įtakingos institucijos: Europos Komisija, Europos Parlamentas bei Europos saugumo ir bendradarbiavimo organizacija (ESBO), gali būti laikoma

lemiama pradžia, kai ši problema iškelta politikos formavimo srityje. Po šios konferencijos Nicolas Sarkozy pakvietė Nobelio premijos laureatus ekonomistus Josephą Stiglitzą ir Amartya Seną vadovauti Europos Komisijai atliekant „Ekonominės veiklos ir socialinės pažangos nustatymas“ (*Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Stiglitz, Sen, and Fitoussi, 2009) tyrimą, kurio išvadose pateikiamos drąsios rekomendacijos, skatinančios esamą politiką keisti iš esmės. Kritikuodami BVP taikymą gyvenimo kokybei nustatyti, Stiglitzas, Senas ir Fitoussi teigia:

Pagaliau pribrendome keisti esamą tyrimų sistemą: užuot vertinę ekonominius rezultatus, turime tirti žmonių gerovę (2009, p. 12).

10-oje rekomendacijoje nurodoma, kad įmanoma surinkti patikimus duomenis tiek apie subjektyvius, tiek apie objektyvius (pavyzdžiui, ekonominius) gerovės rodiklius. Teigiama:

Kiekybiniai šių subjektyvių aspektų matai gali ne tik pateikti patikimą gyvenimo kokybės per se sampratą, bet ir pagilinti supratimą, kas, be pajamų ir materialinių sąlygų, dar veikia gyvenimo kokybę (2009, p. 16).

Didžiosios Britanijos ekonomistas Richardas Layardas atkakliai stengėsi įtikinti vyriausybes vertinti ne tik BVP, bet ir subjektyvią piliečių gerovę, ir savo publikacijomis apie laimę šią mintį paskleidė. Autorius laimę sieja su tuo, ar, žmonių nuomone, jiems sekasi, t. y. ar jie *gyvena gerai* (Layard, 2005). Bailey teigia, kad laimę žmonės suvokia ne kaip momentinį, čia ir dabar užfiksuotą, jausmą, o labiau kaip laimės jausmo vidurkį, išvestą laiko perspektyvoje, kitaip sakant, vertina tai, kaip jaučiasi apskritai (Bailey, 2009).

Layardas teigia, kad laimę lemia septyni pagrindiniai veiksniai. Juos eilės tvarka pagal svarbą jis išdėsto taip: šeimos santykiai, finansinė padėtis, darbas, bendruomenė ir draugai, sveikata, asmeninė laisvė ir asmeninės vertybės (pastarųjų dviejų vieta yra vis dar neaiški) (2005, p. 62–72). Bendradarbiaudamas su vystymosi psichologe Judy

Dunn, 2009 m. Layardas parengė „Geros vaikystės tyrimą“ – naujojo tūkstantmečio vaikų gyvenimo ir patirties analizę, nagrinėjančią, kokią įtaką tam darė šeima, draugai, gyvenimo būdas, vertybės, mokyklinis ugdymas, psichinė sveikata ir nelygybė. Nustatyta, kad nors didžiausią įtaką vaikų gyvenimui daro tėvai, tačiau nemažai jų gerovę veikia ir mokykla. Prie šio tyrimo grįšime kiek vėliau.

Layardo idėjos taip paveikė Velingtono koledžo (nepriklausomos viešosios mokyklos) direktorių Anthony Seldoną, kad savo mokyklos mokiniams jis parengė laimės pamokų kursą, kuris tapo žinomas nacionaliniu ir tarptautiniu lygiu. 2008 m. *Guardian* debatuose¹ Seldonas teigė: jaunimą galima išmokyti būti laimingais, tačiau dar svarbiau yra tai, kad jie šį savo potencialą stiprintų. Vis dėlto ne visi mokslininkai su šiais teiginiais sutinka. Tuose pačiuose *Guardian* debatuose sociologijos profesorius Frankas Furedis įrodinėjo: *gerovę, emocinį raštingumą ir pasitikėjimą savimi* stiprinanti veikla savo pobūdžiu yra terapinė. Ji ir *mokinius, ir mokytojus atitraukia nuo tikrojo mokymo ir mokymosi*.

Neseniai Jungtinėje Karalystėje atliktos apklausos duomenimis, 81 procentas gyventojų pasisako už idėją, kad pagrindinis vyriausybės uždavinys turėtų būti **didžiausia piliečių laimė**, o ne **didžiausias turtas** (Michaelson et al., 2009). Gerovę imta vertinti nacionaliniu mastu. Dėl mažos šio leidinio apimties neturime galimybės apžvelgti įvairių tarptautinių apklausų apie gerovę, tik norime pabrėžti, kad ypač sunku gerovę nusakyti remiantis mažos imties tyrimais. Jungtinės Karalystės vyriausybė šiuo metu rengia sudėtingesnių rodiklių rinkinį. Pagal Nacionalinio statistikos biuro (*The Office for National Statistics*) rekomendacijas, turėtų būti taikomi trys subjektyviosios gerovės nustatymo tipai: globalių pasiekimų, patirčių (jausmų, kylančių trumpalaikėje perspektyvoje) ir **eudaimoninių aspektų** (tikslų, prasmės ir vertingų gyvenimo sandų) vertinimo (Dolan, Layard and Metcalfe, 2011). Diskusija dėl pasiūlytų nacionalinės gerovės sričių ir rodiklių tebesitęsia (Self and Beaumont, 2012). Šios sritys ir rodikliai yra labai įvairūs: apima asmeninę gerovę, santykius, sveikatą, darbą, kaimynystę, asmeninę finansinę padėtį, švietimą ir

¹ „Can we teach people to be happy?“, The Guardian, 2008 vasario 19 d.
<http://www.guardian.co.uk/education/2008/feb/19/highereducation.uk1>

įgūdžius, ekonomiką, valdymą ir aplinką.

Šiame skyriuje siekėme parodyti, kokia visuomeniniu požiūriu svarbi ir sudėtinga gerovės sąvoka. Reikia aiškios skirties tarp objektyviosios gerovės, nustatomos ekonominiais rodikliais, ir subjektyviosios gerovės, rodančios žmonių nuostatas į asmeninę gerovę. Tiek objektyvioji, tiek subjektyvioji gerovė yra daugialypės sąvokos, apimančios įvairius aspektus ir sritis. Siekdami suprasti šios sąvokos daugialypiškumą, apžvelgsime įvairių disciplinų darbus gerovės tema ir pradėsime nuo įtakingų pozityviosios psichologijos veikalų.

2.2 Gerovės sąvokos apibrėžimas: pozityviosios psichologijos indėlis

Pozityviosios psichologijos, kaip atskiros psichologijos šakos, atsiradimas yra siejamas su inauguracine Martino Seligmano kalba 1999 m., jam tapus Amerikos psichologų asociacijos metinės konvencijos prezidentu². Nors tyrimai, kurie dabar būtų laikomi šios psichologijos šakos dalimi, jau atliekami nuo 1960 m., pradedant ankstyvųjų humanistų psichologų Abrahamo Maslowo (1962) ir Carlo Rogerso (1961) darbais. Seligmanas pageidavo užtikrinti, kad psichologijos mokslas *nebūtų nukreiptas vien į patologijas*. 2000 m. specialus žurnalo *American Psychologist* numeris buvo skirtas būtent pozityviajai psichologijai. Šio numerio redaktoriai Martinas Seligmanas ir Mihaly Csikszentmihalyi laikomi pozityviosios psichologijos judėjimo pradininkais. Leidinio įžangoje jie pateikia argumentus, kodėl reikia pozityviosios psichologijos (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). Pagal juos, *Pozityviosios psichologijos tikslas –psichologijos mokslo domėjimąsi nuo neigiamų dalykų taisymo nukreipti į pozityvių dalykų kūrimą* (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Į šį tikslą įeina: noras suprasti, kas daro individus patenkintus savo gyvenimu; kas teikia žmonėms laimę; siekis apibrėžti gerovę ir ją veikti. Pasitenkinimo gyvenimu, laimės ir subjektyviosios gerovės sąvokų tyrimų vis daugėja, tačiau dar nesutariama

² Konvencija vyko Bostone, Masačusetso valstijoje, 1999 metų rugpjūtį

dėl jų apibrėžimo, tyrimų masto, įgyvendinimo ir įvertinimo, nes tai yra palyginti nauja tyrimų sritis. Dėl vieno dalyko sutariama: būtina tyrinėti **subjektyvią patirtį**, o ne kokius nors objektyvius rodiklius, todėl labai svarbu apie patirtį žmonių klausti tiesiogiai. Dėl šios patirties pozityviosios psichologijos šalininkams svarbesnė ne objektyviosios, o **subjektyviosios gerovės sąvoka**, todėl ją dabar ir aptarsime.

2.2.1 Subjektyvioji gerovė

Pirmas bandymas apibrėžti subjektyviosios gerovės sąvoką – tai Wilsono darbas apie įtaką laimei darančius veiksnius (Wilson, 1967). Jis pabrėžė, kad nuo laimę tyrinėjusių antikos graikų filosofų laikų, ypač Aristotelio darbų, kuriuose aptariama, ką reiškia *gyventi gerą gyvenimą*, gilinant šios sąvokos supratimą padaryta nedaug. Prie Aristotelio darbų dar grįšime kitame skyriuje, tačiau svarbu paminėti, kad būtent filosofų darbai padėjo pamatus ankstyvajam šiuolaikiniam mąstymui apie subjektyviąją gerovę.

Devintajame XX a. dešimtmetyje prasidėjusiuose subjektyviosios gerovės idėjos tyrimuose *laimės* ir *subjektyviosios gerovės* sąvokos buvo vartojamos sinonimiškai, tačiau susitarta, kad subjektyviosios gerovės sąvoka apima daugiau nei akimirkos nuotaikas ar emocijas, pavyzdžiui, daugiau nei tiesiog laimės jausmą tam tikru momentu (Diener, Suh, Lucas, and Smith, 1999). Dieneris ir jo kolegos, daug prisidėję prie subjektyviosios gerovės sąvokos apibrėžimo, teigia:

Subjektyvioji gerovė (SG) yra plati reiškinių kategorija, apimanti žmonių emocijas, pasitenkinimą tam tikromis gyvenimo sritimis ir bendrą viešą supratimą, kas yra gyventi gerai [...] SG apibrėžiame kaip bendrą mokslinio domėjimosi sritį, o ne kaip savitą atskirą darinį (Diener et al., 1999, p. 277).

Pagal šį sąvokos apibrėžimą, gerovė apima du pagrindinius sandus: afektus (jausmus, emocijas ir nuotaikas) ir pasitenkinimą gyvenimu, kuris statistikos duomenų apdorojimo būdais buvo išskirtas į atskirą kategoriją (Lucas, Diener, and Suh, 1996). Afektai yra skirstomi į pozityviasias ir negatyviasias emocijas. Teigiama, kad

subjektyvioji gerovė patiriama tada, kai pozityviosios emocijos viršija negatyviasias (Diener, 1984). Į subjektyviąją gerovę įeinantis pasitenkinimo gyvenimu dėmuo apima kognityvų individo pasitenkinimo gyvenimu vertinimą.

Aptarti subjektyviosios gerovės sąvokos apibrėžimu pagrįsti tyrimai atstovauja **hedoninio požiūrio** tyrimams, nes juose nuodugniausiai nagrinėjami klausimai, kas daro gyvenimą malonų, ir kas skatina žmones jaustis gerai (Kahneman, Diener, and Schwarz, 1999). Hedoninės gerovės samprata pagrįsta individo nuomone, kas jo gyvenimą galėtų pagerinti, o ne objektyviais veiksniais, apibendrinančiais daugumos žmonių nuomonę. Vis dėlto šiuolaikiniai tyrimai parodė, kad hedoninių malonumų, pavyzdžiui, materialių dalykų siekis ne visada padaro žmones laimingus (Kasser, Cohn, Kanner, and Ryan, 2007; Ryan, Huta, and Deci, 2008). Taigi dalykai, kuriuos žmonės laiko teikiančiais laimę, nebūtinai gali ją atnešti, todėl svarstant, kas jaunimui geriausia ir kaip jie geriausiai galėtų išplėtoti savo gebėjimus, neišvengiamai kyla įtampa tarp mokinių ir jų mokytojų.

2.2.2 Eudaimoninis požiūris į gerovę

Kadangi hedoninis požiūris į gerovę laikomas ribotu (Vittersø, 2004), ieškota alternatyvių *gero gyvenimo* sampratų. Antikos filosofai skyrė **hedoninę** ir **eudaimoninę** gerovės sampratas.

Pasak Watermano (1993), Aristipas iš Kirenės manė, kad malonumas yra vienintelis gėris gyvenime (aptartas hedoninis požiūris į gerovę), o Aristotelio „Nikomacho etikoje“ šiam požiūriui nepritariama. Pastarasis pasisakė už *eudaimonia* kaip etinę gyvenimo teoriją. Šioje teorijoje *eudaimonia* suvokiama kaip *dorybinga veikla* (Aristotelis, 1985, p. 284, 1100b, cit. Waterman, 1993), tad *eudaimonia* idėja gerovės sąvokos apibrėžimui teikia visai kitą pagrindą.

Šiuolaikiniai filosofai šias idėjas plėtojo ir teigė, kad eudaimonizmas žmones skatina pripažinti savo vidines galias (*demonus*) ir gyventi sutariant su *tikruoju savimi* (Norton, 1976). *Demono* sąvoka apima individo galias ir reiškia tobulumo idealą,

rodantį gyvenimo kryptį ir prasmę. Ši samprata apima antikos graikų dorybės idėją ir šiuolaikinės dorybingo gyvenimo apibrėžtis, tad Watermanas (1993) teigia, kad eudaimonizmas yra susijęs su saviraiška ir savęs realizavimu; nors šios dvi sąvokos dažnai siejamos su hedoninio malonumo samprata, autoriui empiriniais tyrimais pavyko nustatyti, kad abi laimės sampratos skiriasi.

Didėjantį domėjimąsi eudaimoniniu požiūriu į gerovę rodo ir palyginti neseniai išleistas specialus „Laimės studijų žurnalo“ (*Journal of Happiness Studies*) numeris (E. L. Deci and Ryan, 2008b), skirtas šiam požiūriui nagrinėti. Šioje tyrimų srityje darbai apie subjektyviąją gerovę vyrauja, tačiau dėmesys eudaimoniniam požiūriui nemažėja. Aptarsime pagrindinius šios srities tyrimus.

Seligmano ir Csikszentmihalyi šios srities darbai yra vieni svarbiausių. Seligmano knygoje „Autentiška laimė: kaip tvariai plėtoti savo galimybes su pozityviosios psichologijos pagalba“ (*Authentic Happiness: Using the new Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfilment*, 2002), kurioje, kaip ir minima knygos pavadinime, kalbama apie **autentišką laimę**, teigiama, kad į laimę yra trys keliai: **malonus gyvenimas**, kai individas patiria daug teigiamų emocijų ir pasitenkinimo (hedoninė gyvenimo samprata); **geras gyvenimas**, kai siekiama kuo daugiau patirties, veiklos, įsitraukimo ir tėkmės (šis požiūris aptariamas žemiau) ir galiausiai – **prasmingas gyvenimas**, kai galios naudojamos kažkam didesniai už patį save. Plėtodami šias mintis, Petersonas ir Seligmanas (2004) išskyrė dvidešimt keturis būdo bruožus ir juos suskirstė pagal šešias dorybes (išmintį, žinias, drąsą, meilę, teisingumą, susivaldymą ir transcendenciją), būdingas pozityviam egzistavimui, siejamam su autentiška laime.

Gerai žinomi Csikszentmihalyi darbai apie tėkmės teoriją (*Flow Theory*, 1975, 1990, 1992, 2002). Iš pradžių jį labiausiai domino didžiulis menininkų įsitraukimas į kūrybos procesą ir susikaupimas, taigi autorius atrado **tėkmės reiškinių**, pavadintą pagal tekančio vandens analogiją. Šią analogiją panaudojo vienas menininkas, apibūdinamas laiko tėkmę. Tėkmės būsenai būdingas visiškas įsitraukimas į veiklą, atsiribojimas nuo išorinių veiksnių, ir didžiausia vidinė motyvacija, kai asmuo tam

panaudoja visą savo potencialą (Csikszentmihalyi, 1990). Būtent idėja apie didžiausią potencialą įrodo, kad ši teorija remiasi eudaimoniniu požiūriu į gerovę. Iš tikro, Csikszentmihalyi ne tik *tėkmę* prilygina laimei, bet ir nurodo, kad būtina sudaryti sąlygas kūrybiškumui atsiskleisti. Tėkmės būseną pasiekama tik tada, kai atsiranda pusiausvyra tarp užduoties sudėtingumo ir įgūdžių, reikiamų tai užduočiai atlikti. Individai, įgyvendindami tokias subalansuotas užduotis, jaučiasi kontroliuojantys veiklą, yra pajėgūs visiškai susikaupti ir įsitraukti į užduotį autoteliškai³, t. y. dėl pačios užduoties, dėl jos įdomumo, o ne dėl kokios nors išorinės priežasties. Dažniausiai, apimti tokios būsenos, žmonės ne tik jaučia didžiulę vidinę motyvaciją, bet ir iškreiptai patiria laiko tėkmę, pavyzdžiui, teigia, kad *laikas pralėkė*. Tėkmės būseną gali sukelti įvairi veikla, ypač laisvalaikio, sakykim, kūryba ar scenos menai, kuriomis užsiimame autoteliškai, tačiau tėkmės būseną galime patirti ir darbe, tad šios idėjos aktualios ir švietimui. Tėkmė, būdinga kūrybinei veiklai, ir tėkmė kaip gerovės išraiška rodo svarbias kūrybiškumo ir gerovės sąsajas.

Plėtodamas kūrybiškumo ir gerovės sąsajų temą švietimo srityje, Ben-Shaharas (2007) pasisako už *mylėjimo modelį (lovemaking model)* mokyklose. Pagal šį modelį, mokiniai turėtų būti mokomi ne tik skaityti, rašyti ir skaičiuoti, bet ir linksmintis. Csikszentmihalyi taip pat teigia, kad ugdydamas mokyklose turėtų būti *pozityvesnis*, vaikai turėtų pajusti mokymosi malonumą, grožį, linksmybes ir nuotykius (Csikszentmihalyi, 1997, cit. Bailey, 2009, p. 798). Mokyklų kūrybinių iniciatyvų studijoje aprašytos kūrybinės „Oho“ dienos (*the Wow days*) (McLellan et al., 2012) yra geras pavyzdys, kaip šias teorines idėjas galima įgyvendinti praktikoje – taip, patiriant tėkmę, skatinama eudaimoninė gerovė mokyklose.

Pastaruosius trisdešimt metų Ed Deci ir Richardas Ryanas plėtojo dar vieną eudaimoniniu požiūriu pagrįstą gerovės teoriją – apsisprendimo motyvacijos (*self-determination theory*, Deci, 1975; Deci and Ryan, 1985, 2008a, 2002). Ši sklandžiai išplėtotą ir empiriniais duomenimis pagrįstą gerovės teoriją geriausiai atskleidžia kūrybiškumo ir gerovės sampratų ryšį, todėl ją aptarsime kitame skyriuje.

³ Gr. *autos* – pats, *tēlos* – pabaiga. (*Vert. past.*)

2.2.3 Apsisprendimo motyvacijos teorija

Apsisprendimo motyvacijos teorija (AMT) grindžiama ontologiniu požiūriu, kad *visi individai turi natūralų, įgimtą ir konstruktyvų polinkį plėtoti kuo išsamesnį ir vientisesnį savo vidinio „aš“ pajautimą* (Ryan and Deci, 2002, p. 5). Nors buvo kuriama kaip motyvacijos teorija (nagrinėjama savirealizacija), tačiau ji laikoma psichologinės gerovės teorija (Deci and Ryan, 2008a; Ryan and Deci, 2000). Trečiame skyriuje teigsime, kad kūrybiškas mokymasis gali būti laikomas žinių įtvirtinimu, kad jam būtina motyvacija žinias taikyti praktiškai (Ericsson, 1996). AMT sulygina vidinę motyvaciją (priešingą įvairioms išorinės motyvacijos formoms) ir eudaimoninę gerovę ir sukuria kūrybiško mokymosi bei gerovės ryšį.

AMT pagrindinė idėja – raida – yra pagrįsta tikėjimu, kad visi žmonės turi vidinių psichologinių poreikių. Deci ir Ryanas teigia, kad yra trys pagrindiniai psichologiniai poreikiai:

- **Kompetencijos** („poreikis jaustis reikšmingam visuomenėje ir poreikis turėti sąlygas savo gebėjimams pritaikyti ir išreikšti“).
- **Autonomijos** („poreikis suvokti save kaip savo paties elgesio šaltinį“) ir
- **Santykio** („poreikis jausti ryšį su kitais, rūpintis kitais žmonėmis ir jausti kitų žmonių rūpinimąsi tavimi, jausti ryšį su kitais individais ir bendruomene“) (Ryan and Deci, 2002, p. 7–8).

Sveika raida ir vidinės motyvacijos patyrimas, pavyzdžiui, eudaimoninės gerovės potyris, priklauso nuo to, kaip šie poreikiai patenkinami. Visi žmonės turi galią, arba *valią*, pasirinkti, kaip šiuos poreikius tenkinti (Deci, 1980). Apsisprendimas yra *valios panaudojimas* (Deci, 1980, p. 26), sakykim, renkantis, kaip tuos poreikius tenkinti.

Vis dėlto ne visada įmanoma priimti sprendimus dėl savo poreikių tenkinimo. Septintojo dešimtmečio pradžioje atlikti tyrimai (gerai žinomas Lepperio, Greene'o ir Nisbetto 1973 m. tyrimas) parodė, kad vidinę motyvaciją gali sumažinti išorinis poveikis. Šie tyrimai paskatino kognityvinės vertinimo teorijos atsiradimą (*cognitive*

evaluation theory) (Deci, 1975). Ši teorija analizuoja, kaip socialinės aplinkos veiksniai – apdovanojimas ir grįžtamasis ryšys – veikia esminius kompetencijos ir autonomijos poreikius. Kai individas veikia tikėdamasis atlygio, silpnėja autonomijos jausmas, nes jo elgesį veikia išorinis atlygio troškimas (Deci and Ryan, 2008a), tad silpnėja ir vidinė motyvacija. Negatyvus grįžtamasis ryšys taip pat gali daryti neigiamą poveikį, nes nuvertina kompetencijos poreikį. Tyrimai parodė, kad bausmių grėsmė, terminai, vertinimo sukeltas spaudimas, primesti tikslai ir priežiūra taip pat gali mažinti vidinę motyvaciją (Ryan and Deci, 2000). Ir priešingai – pastarąją didina ir kartu autonomiją skatina pasirinkimo laisvė, jausmų pripažinimas ir savęs kontroliavimas, o pozityvus, informacijos teikiantis grįžtamasis ryšys ugdo grįžtamojo ryšio gavėjo kompetenciją (Deci and Ryan, 2008a).

Vėlesni šios srities tyrimai, daugiausia atlikti realaus pasaulio aplinkoje, nagrinėjo, kaip tarpasmeniniai santykiai veikia vidinę motyvaciją. Nuo aštuntojo dešimtmečio pradžios daugėjo įrodymų (žr. Deci, Schwartz, Sheinman and Ryan, 1981), kad spaudimas ir kontroliavimas vidinę motyvaciją silpnina, o skatinanti ir informatyvi aplinka veikia priešingai. Nemažai tyrimų gvildena autonomijos skatinimo sampratą, nes tarpasmeniniai santykiai priklauso nuo daugelio dalyvių. Deci ir Ryanas autonomijos skatinimą apibrėžia taip:

Autonomijos skatinimas yra procesas, kai vienas individas (dažniausiai – autoritetas), bendraudamas su kitais individais ir atsiliepdamas į jų mintis, klausimus ir iniciatyvas, įsijaučia į jų požiūrį, skatina jų veiklą ir pasirinkimo laisvės jausmą (Deci and Ryan, 2008a, p. 18).

Individas, jausdamas, kad kitas žmogus skatina jo autonomiją, bus linkęs manyti, kad pats gali spręsti, kaip elgtis, ir patirs eudaimoninę gerovę. Dėl šios priežasties, įgyvendinant švietimo tyrimus, daugiausia dėmesio skiriama klausimui, koks yra mokytojo vaidmuo skatinant mokinių autonomiją.

Tai, kad individas jaučia savo autonomijos skatinimą, yra svarbiau už iš tikrųjų suteikiamą paramą. Empiriniai tyrimai rodo: pozityvus autonomijos skatinimo

suvokimas glaudžiai siejasi su vidine motyvacija, įsitraukimu, mokymusi ir pasiekimų rezultatais (žr. Reeve, Jang, Carrell, Jeon, and Barch, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, and Deci, 2004). Remdamiesi tyrimų rezultatais, Deci ir Ryanas teigia: *nepaprastai svarbu autonomiją skatinantys mokytojai ir mokymosi aplinka* (2008a, p. 19).

AMT išplėtotą eudaimoninės gerovės sampratą yra tiesiogiai susijusi su mokymosi aplinka. Vis dėlto ši teorija sulaukė ir kritikos. Elliotas ir kiti (2002) teigia, kad būtina iš naujo apsvarstyti kompetencijos sąvokos vartojimą, nes Deci ir Ryano sąvoka, paremta White'o (1959) poveikio motyvacijos (*effectance motivation*) samprata, yra per siaura. Siūloma platesnė koncepcija, apimanti kompetenciją, susijusią: *su praeitimi* (gebėjimas palyginti, ką sugebame dabar, su tuo, ką galėjome praeityje); *su kitais žmonėmis* (gebėjimas palyginti, ką sugebame mes, su tuo, ką sugeba kiti) ir *su užduotimis* (poveikiu) (gebėjimas įvertinti, kad atlikta užduotis sėkmingai įgyvendinta).

Kognityvinėje vertinimo teorijoje (KVT) trūksta dėmesio santykio poreikiui. Nors santykio ir pagalbos svarbą santykiams terapijoje pabrėžė specialus 2008 m. *Canadian Psychology* žurnalo numeris (La Guardia and Patrick, 2008; Ryan and Deci, 2008), tačiau tai – tik pati šios srities tyrinėjimo pradžia, ypač švietimo srityje. Įrodymai iš įvairių, ne vien paremtų AMT, mokyklinės aplinkos tyrimų leidžia teigti, kad santykio poreikis labai svarbus: daro įtaką mokinių gerovei ir akademiniam jų laimėjimams (Goodenow, 1993; Goodenow and Grady, 1993; Juvonen, 2007; Smith, 2006). Neseniai atliktas AMT paremtas tyrimas parodė, kad santykiai su bendraamžiais ir santykiai su mokytojais nevienodai veikia mokinių įsitraukimą į mokyklos gyvenimą (Van Ryzin, Gravely, and Roseth, 2009), todėl tai skatina šią sritį tyrinėti toliau.

Santykis ir pusiausvyra tarp trijų pagrindinių poreikių (kompetencijos, autonomijos ir santykio) taip pat sulaukė tyrėjų dėmesio. Nors įrodyta (Sheldon and Niemiec, 2006), kad optimali gerovė sukuriama patenkinus visus tris poreikius, vis dėlto AMT itin pabrėžiamas autonomijos poreikis, ypač kognityvinėje vertinimo teorijoje. Kiti tyrėjai

(Vallerand et al., 2008) pabrėžia, kad iki šiol mažai tyrinėtose pasekmėse, kurios gali skatinti vieną ar kelis poreikius užgniaužti. Būtina nuodugnesnė analizė, ar esti poreikių hierarchija ir ar autonomijos poreikis šioje hierarchijoje yra aukščiau nei kompetencijos ir santykio poreikiai. Apibendrinant galima teigti: AMT dėl aiškių jos sąsajų su švietimu yra labai vertinga apibrėžiant gerovės sąvoką. Be to, motyvacijos sąvoka šią teoriją sieja su kūrybišku mokymusi. Vis dėlto joje dar daug neatsakytų klausimų, kuriuos būtina tyrinėti.

2.2.4 Išvados dėl eudaimoninės gerovės sampratos

Eudaimoninė kryptis apima keletą skirtingų požiūrių į gerovę; kai kuo jie panašūs, pavyzdžiui, vidinės motyvacijos svarba ugdant kūrybiškumą pabrėžiama ir tėkmės teorijoje, ir AMT, tačiau ir gerokai skiriasi. Vadinasi, nėra vieno eudaimoninės gerovės apibrėžimo. Nepaisant to, stengiantis suvokti gerovę, šios srities tyrimai yra itin svarbūs, nes subjektyvūs pasakojimai apie gerovės patyrimą neatskleidžia šios sąvokos kompleksiskumo. Norint perteikti įvairialypį asmeninės gerovės paveikslą ir nustatyti, ar individas klesti, ar tik egzistuoja, reikia atsižvelgti tiek į subjektyviosios gerovės dėmenis (pavyzdžiui, afektus ir kognityvinius pasitenkinimo gyvenimu vertinimus), tiek į eudaimoninę gerovę (asmeninis augimas ir raida) (Keyes, 2002). Šis darbas jau pradėtas: naudojantis didelėmis duomenų bazėmis atliekami akademiniai tyrimai ir įvairios politinės analizės (Huppert et al., 2009; Huppert and So, 2011; Michaelson et al., 2009).

Būtina atsižvelgti į tai, kad, gerovę nagrinėjant remiantis pozityviąja psichologija ir daugiausia dėmesio skiriant individo jausmams bei veiksams, nepakankamai įtraukiama socialinė aplinka. Net ir AMT, kuri pristatoma kaip organinė-dialektinė metateorija (Ryan and Deci, 2002, p. 27), užsiimanti individo raidos, jam sąveikaujant su aplinka, klausimais ir daugiau dėmesio skirianti individui nei aplinkai. Gerovės sampratą norėdami papildyti socialine dimensija, turime ieškoti sąlyčio taškų su kitomis disciplinomis, pavyzdžiui, su sociologija.

2.3 Socialinės gerovės sąvokos apibrėžimas: sociologijos indėlis

Nacionalinės gerovės apklausos atskleidžia, kad santykių su kitais žmonėmis stiprumas yra viena svarbiausių sudedamųjų *gero gyvenimo* dalių (pavyzdžiui, Michaelson et al., 2009). Anksčiau aptartas Layardo (2005) sudarytas *laimės sąrašas* išryškina socialinių santykių svarbą. AMT taip pat pabrėžiamas santykio poreikis. Jau klasika tapusiame darbe apie savižudybes Émile'is Durkheimas (1951) įrodė, kad savižudybių daugiau tose visuomenėse, kuriose individai mažiau integruoti ir kuriose mažiau socialinių normų, reguliuojančių tokį elgesį (t. y. savižudybė nėra vien individo psichinės būsenos rezultatas). Šios išvados atskleidžia socialinės aplinkos svarbą gerovei.

Keyesas (1998) teigia, kad yra penkios socialinės gerovės dimensijos: socialinė integracija, socialinė pagalba, socialinė sanglauda, socialiniai laimėjimai ir socialinis pripažinimas. Jos išryškina skirtingus priklausymo visuomenei, dalyvavimo joje ir požiūrio į kitus žmones aspektus. Socialinė gerovė glaudžiai susijusi su socialinio kapitalo sąvoka. Įtakingoje Roberto Putnamo knygoje „Boulingas vienumoje: Amerikos socialinio kapitalo žlugimas“ (*Bowling Alone: on the decline of social capital in America*, 2000) plėtojamas socialinio kapitalo modelis, pagal kurį socialiniai individo ryšiai yra naudingi ne tik jam, bet ir bendruomenei, platesnei visuomenei, kuriai tas individas priklauso.

Socialinio kapitalo poveikį individo gerovei geriausiai rodo bendruomenės pasitikėjimo, bendradarbiavimo ir sąžiningumo lygis. Kai bendruomenė stokoja socialinio kapitalo, individai vieni kitų nepažįsta ir vieni kitų bijo; net ir nusikaltimų tokiose bendruomenėse daugiau (2000, p. 313). Galima daryti išvadą, kad, vertinant gerovę, svarbūs ne tik individualūs, bet ir kolektyviniai rodikliai: socialiniai ryšiai gyvenvietėse, dalyvavimas bendruomenės veikloje ir įsitraukimo lygis.

Socialinei vaikų ir jaunimo gerovei poveikį daro jų bendruomenės. Nors socialinio kapitalo teoretikai tai ne visada pripažįsta (Holland, Reynolds, and Weller, 2007),

vaikai ir jaunimas aktyviai kuria savo pačių socialinį kapitalą, o kartu ir gerovę. Vis dėlto skurdžiose gyvenvietėse tai gali sukelti daugiau bėdų, nei duoti naudos (*Social Exclusion Unit*, 2000). Skurdžiose gyvenvietėse socialinio dalyvavimo ir socialinės gerovės skatinimo imasi mokyklos: rūpinasi ne tik savo mokiniais, bet ir jų tėvais, kitais susijusiais asmenimis. Pat Thomson (2010) teigia, kad skurdžių rajonų mokyklos, siekdamos mokinių ir visuomenės gerovės, turėtų plėtoti *vietinį ugdymo turinį (place-based curriculum)*, kuris leistų mokytojams ugdyti mokinių tapatybę, paremtą jų mokykla ir jų gyvenamąja vieta. Apie tokio pobūdžio darbą išsamiau galite sužinoti susipažinę su Thomson (2006), McLellano ir kitų (2012) projektų aprašymais. Šios iniciatyvos ne tik skatina vaikų ir jaunimo socialinės gerovės ir bendruomenės sanglaudos jausmą, bet kartu didina ir socialinį visos bendruomenės kapitalą bei socialinę gerovę.

Sociologai prisidėjo ir prie darbo pobūdžio socialiniame kontekste teoretizavimo. White'o (2011) teorijoje daroma skirtis tarp **autonominio darbo**, kai individas, norėdamas realizuoti save, asmeniniu sprendimu įsitraukia į darbinę veiklą už atlygį arba be jo, ir **heteronominio darbo**, kurio individai imasi priversti. Pagal AMT, pirmas darbo tipas tenkina pagrindinius poreikius ir skatina vidinę motyvaciją, taigi ir gerovę, o antras skatina išorinę motyvaciją. Dauguma darbų ir didžiausia dalis laiko mokykloje yra skiriama heteronominiam darbui (White, 2011, p.69–72), todėl jaunimui nesudaromos sąlygos įsitraukti į mėgstamą, pačių pasirinktą, savęs realizavimą ir gerovę skatinančią veiklą mokykloje.

Socialiniai tyrimai rodo, kad ne tik darbinė veikla turi tenkinti pagrindinius apsisprendimo motyvacijos teorijos nustatytus poreikius, bet ir patys individai darbą privalo laikyti *vertingu*, t. y. turinčiu vidinės prasmės ir tam tikrą vertę. Giliu Richardo Sennetto įsitikinimu, modernioji visuomenė įgūdžius praranda (*de-skilling*), nes nebėra vertinami amatams reikalingi įgūdžiai ir komandinis darbas. Pirmoje trilogijos knygoje autorius pristato idėją, kad rankos ir galva yra glaudžiai susijusios: *kiekvieno gero amatininko veikloje vyksta konkrečios praktikos ir mąstymo dialogas. Šis plėtoja įpročius, o jie sukuria problemų sprendimo ir problemų iškelimo ritmą* (2008, p. 9). Antroje knygoje jis teigia: bendradarbiavimas yra menas arba įgūdis, kurio žmonės

privalo išmokti, kad galėtų sėkmingai veikti vis įvairesnėje visuomenėje (2012). Pateikiamas pavyzdys graikų kepyklos, kurioje autorius apsilankė du kartus: pirmą kartą 1970, antrą – 1990 metais. Pirmą kartą pastebėjo: nors kepėjams darbas malonumo neteikė, tačiau jie savo veikla didžiavosi, ir tai juos subūrė kaip komandą. Kitais metais pasididžiavimo jausmas buvo išnykęs, nes dėl įdiegtų automatinių kepimo mašinų darbininkai nebekontroliavo aplinkos, trūko darbinių iššūkių, jie prarado komandinio darbo jausmą ir darbui buvo abejingi. Sennetto pasakojimas rodo, koks svarbus darbas formuojant asmeninę tapatybę, teikiant individams prasmę ir vertę ir kartu kuriant bendrą eudaimoninę jų gerovę.

Tyrinėjant mokinių požiūrį į mokymosi veiklą pastebima vertės jausmo svarba. Įrodyta, kad svarbiais mokiniai laikė tik tuos pažymius, kurie padėjo žengti į priekį (Pell et al., 2007). Be to, daugelyje mokyklų gyvuoja *tylaus nepasitenkinimo* problema, kurią kelia su praktika nesusijusios ir nuobodžios užduotys, bendradarbiavimo nevertinantis pedagogų požiūris (Nardi and Steward, 2003). Akivaizdu – jaunimas privalo turėti galimybę rasti prasmę ugdymo turinyje.

Atsižvelgiant į Sennetto argumentą, kad individų veikloje rankos ir galva turėtų būti neatskiriamai susijusios, turėtume rimtai apsisvarstyti Richardo Pringo ir jo kolegų apžvalgoje pateiktas 14–19 m. jaunuolių švietimo ir profesinio ugdymo rekomendacijas. Jų teigimu, ***visus žmones įtraukiantis ugdymas*** turėtų apimti intelektualinį ugdymą, kuriame derėtų mąstymo ir praktinių gebėjimų plėtojimas, teorija ir praktika (Pring et al., 2009, p. 68–70). Bandant kategorizuoti ugdymo dalykus ir jaunimą skirstyti į akademinį ir profesinį, nepaisoma tyrimų įrodymų, kad mokiniams ir studentams būtini abu veiksmingo mokymosi aspektai ir gerovės patyrimas.

Šį skyrių pradėjome aptarimu, kokie mokymosi veiklos dalykai skatina mokinių gerovę. Kitame skyriuje nagrinėsime vystymosi (*development*) studijų specialistų mintis apie teisės idėjos ir gerovės ryšį.

2.4 Galimybių požiūris

Filosofas ir ekonomistas Amartya Senas (Sen, 1999) pirmasis pristatė galimybių požiūrį: *labiausiai turėtų rūpėti individo galimybė veikti, t. y. ką asmuo geba ar kuo gali būti* (1999, p. ix), o ne individo *turtingumas* (materialios gėrybės) ar *naudingumas* (paties individo laimės samprata). Seno teigimu, *geras gyvenimas* apima daugiau nei materialines gėrybes ar troškimų patenkinimą. Vadovaujantis vien materialiais *gero gyvenimo* kriterijais, neatsižvelgiama į vidines vertybes – pozityvią laisvę ir žmogaus teises.

Marta Nussbaum šį požiūrį išplėtojo (Nussbaum, 2000, 2003): ji teigia, kad dažnai nelygybė neleidžia pamatyti tikrosios pažeidžiamų grupių padėties; tai ypač aktualu kalbant apie pažangos siekiančių šalių moteris, nors šis argumentas tinka ir vaikams bei jaunimui. Esminių gerovę teikiančių dalykų pažeidžiamosios grupės dažnai nesitiki ir nereikalauja dėl to, kad apie juos net nėra girdėjusios arba gyvena tokiomis sąlygomis, kad tikėtis gerovės sunku. Dėl šių priežasčių autorė pasisakė, kad būtina sudaryti galimybių „sąrašą“, aiškiai išvardijant pagrindines žmonių teises. Nussbaum požiūriu, šios teisės, kurių mažiau galios turintieji ir pažeidžiamieji paprastai neturi galimybių išsikvoti, yra *pagrindinės sąlygos, leidžiančios gyventi oriai* (2003, p. 40).

Į 2003 m. sukurtą „Pagrindinių žmogaus galimybių“ (*Central Human Capabilities*) sąrašą įeina:

1. Gyvybė.
2. Fizinė sveikata.
3. Pagarba kūnui (galimybės judėti be smurto pavojaus).
4. Pojūčiai, vaizduotė ir mąstymas.
5. Jausmai (galimybės bendrauti be baimės ir nerimo).
6. Praktinė išmintis.
7. Santykiai.
8. Galėjimas džiaugtis gamta.
9. Žaidimas.

10. Įtakos darymas aplinkai tiek politinėmis, tiek materialiomis priemonėmis.

Nussbaum teigimu, kad būtų užtikrintas žmonių *klestėjimas*, o ne vien *egzistavimas* ar buvimas *laimingam*, reikia atsižvelgti tiek į objektyvius rodiklius (pavyzdžiui, į gerą sveikatą, saugumą ir pan.), tiek į subjektyvesnius (pozityvios emocijos, socialinė įtrauktis, orumas ir t. t.).

Kai kurios šiame sąrašė pateikiamos galimybės yra ypač naudingos svarstant, kaip jaunimo gerovę gali skatinti arba jai trukdyti mokykla. Vaikams pereinant į aukštesnes klases, vis mažiau dėmesio skiriama galimybei *žaisti*. Nors tyrimais įrodyta, kad žaismingumas ir galimybė žaisti yra būtini skatinant kūrybiškumą (Ekvall and Ryhammar, 1999), paaugliai neskatinami žaisti, nes manoma, kad jie jau pakeliui į suaugusiųjų pasaulį, o jame žaidimas nevertinamas (Nayak and Kehily, 2007). Žaidimas apima ir tokias svarbias žmogaus būties dalis, kaip galimybė *patirti linksmybes* ir *juoktis*, kurioms mokykloje skiriama per mažai dėmesio, ir už kurias pasisakė pozityviosios psichologijos šalininkai, pavyzdžiui, Csikszentmihalyi.

Teisės, kurios turėtų būti užtikrinamos visiems vaikams, yra įtvirtintos ***Jungtinių Tautų Vaiko Teisių Konvencijoje*** (1989). Joje, be kita ko, minima teisė ilsėtis, žaisti, įsitraukti į kultūrinės, meninės ir laisvalaikio veiklas (31 straipsnis). Dauguma šių teisių turi tiesioginę įtaką vaikų gerovei. Šie principai buvo įtvirtinti Anglijos švietimo ir įgūdžių departamento įgyvendintoje reformoje „Svarbus kiekvienas vaikas“ (*Every Child Matters*, Department for Education and Skills, 2003), kurią aptarsime kitame skyriuje.

Šiame skyriuje aptarėme pagrindines įvairių akademinų disciplinų idėjas apie gerovę. Akivaizdu: nėra vieno visiems priimtino gerovės apibrėžimo, tačiau įvairiuose požiūriuose esama ir daug panašumų. Ekonomistai pasisako už tai, kad būtų išskiriami objektyvūs ir subjektyvūs gerovės rodikliai. Pozityviosios psichologijos tyrimai pateikė vertingą skirtį tarp hedoninės ir eudaimoninės gerovės sampratų. Sociologiniai tyrimai atskleidė, kad gerovė turėtų būti apmąstoma atsižvelgiant tiek į socialinį kontekstą, tiek į individualias aplinkybes, o vystymosi studijos atkreipė

dėmesį į pagrindinių teisių svarbą. Nors šioje apžvalgoje aptartų tyrimų išvadas stengėmės sieti su mokiniais aktualiais klausimais, vis dėlto dauguma nagrinėtų darbų yra grindžiami suaugusiųjų tyrimų duomenimis. Daugėja empirinių mokslinių tyrimų, skirtų būtent mokyklinio amžiaus jaunimui – šiuos tyrimus ir aptarsime kitame skyriuje.

2.5 Vaikų ir jaunimo gerovė

Dabartiniai mąstytojai vaikus ir jaunus žmones laiko ne *pusiau suaugusiais*, o atskira visuomenės grupe, turinčia savų rūpesčių ir siekių, į kuriuos būtina atsižvelgti (James, Jencks, and Prout, 1998). Vadinasi, suaugusiųjų gerovės tyrimai negali būti neapgalvotai taikomi vaikams, nes patys vaikai privalo turėti galimybę pasisakyti, kas tiesiogiai daro įtaką jų gerovei ir kas jiems yra svarbiausia. Nors politiniuose dokumentuose konsultacijos su jaunais žmonėmis minimos kaip vienas svarbiausių principų, tačiau išlieka dilema, kas vis dėlto nusprendžia ir įrašo dokumentuose, ką jaunimui reikia *geras gyvenimas*. Nepaisant šios dilemos ir jos implikacijų sukurti veiksmingą jaunų žmonių gerovės įvertinimo būdą, viso pasaulio vyriausybės, rinkdamos informaciją politikos formavimui, daug dėmesio skiria vaikų gerovės stebėjimui ir vertinimui (Ben-Arieh, 2005).

Sukurti tarptautinį vaikų gerovės indeksą – mokslininkams itin sudėtinga užduotis ne tik todėl, kad sunku apibrėžti vaikų gerovės sąvoką, bet ir dėl skirtingų požiūrių į duomenų rinkimą bei neišvengiamą nacionalinių kontekstų skirtumą (Ben-Arieh, 2008). Vienas pagrindinių tarptautinių vaikų ir jaunimo gerovės įvertinimo įrankių yra Jungtinių Tautų Vaikų fondo (*UNICEF*) vaikų gerovės indeksas, paremtas JT Vaiko Teisių Konvencija ir taikomas dvidešimt vienoje šalyje (žr. *UNICEF* 2007 m. ataskaitą). 2007 m. remiantis šiuo indeksu buvo vertinami kiekvienos šalies laimėjimai šešiose srityse: materialinė ir švietimo gerovė, sveikata ir saugumas, šeima ir santykiai su bendraamžiais, elgesys ir rizika bei subjektyvioji gerovė. Ataskaita sulaukė kritikos dėl duomenų nepakankamumo ir prielaidos, kad yra priežastinis ryšys tarp išvardytų veiksnių ir jų įtakos gerovei (Statham and Chase, 2010). 2009 m. visose Europos

saugumo ir bendradarbiavimo organizacijos šalyse buvo atliktas papildomas tyrimas (žr. *OECD*, 2009). Šiame tyrime analizuojamos sritys buvo papildytos gyvenamąja vieta, aplinka ir mokyklinio gyvenimo kokybe, tačiau iš tyrimo pašalinta subjektyvioji gerovė (iš dalies taip pasielgta norint paveikti vyriausybių formuojamą politiką). Galima daryti išvadą, kad šie aptarti tyrimai nevisiškai įvertino jaunimo gerovę.

Kitas dėmesio vertas didelio masto tarptautinis tyrimas – „Mokyklinio amžiaus vaikų sveikatos ir elgesio apklausa“ (*Health Behaviour in School-Aged Children, HBSC*), kurią atliko Pasaulio Sveikatos Organizacija (*World Health Organisation, WHO*). Šioje apklausoje remtasi paprastu gerovės rodikliu – „pasitenkinimas gyvenimu“ ir bandyta sieti su visuotine samprata *mokyklą mėgti* (Currie et al., 2008). Kaip jau teigėme šiame skyriuje, siekiant gerovę įvertinti taip apibendrintai, neįmanoma perteikti šios kompleksinės sąvokos sudėtingumo.

Kiti tarptautiniai tyrimai remiasi įvairiais, jau aptartais, teoriniais požiūriais į gerovę. Pavyzdžiui, Oksfordo universiteto ilgalaikis vystymosi studijomis pagrįstas tyrimas, kai buvo stebima, kaip auga vaikai pažangose šalyse. Tyrimas parodė, kad norint suprasti, kaip skurdas veikia gerovę, vaikų gyvenimą reikia tyrinėti skirtingose kultūrinėse aplinkose. Toks tyrimas atliekamas kas trejus metus apklausiant vaikus ir jų globėjus, dar taikant ir gilesnį kokybinį požiūrį (žr. Statham and Chase, 2010, p. 7–8).

Atliekant ilgalaikius nacionalinio lygmens tyrimus Jungtinėje Karalystėje („Britų namų ūkių apklausa“, „Šeimų ir vaikų tyrimas“ ir minėta tarptautinė „Mokyklinio amžiaus vaikų sveikatos ir elgesio apklausa“) buvo apklausiami jauni žmonės apie subjektyviąją gerovę, tačiau tai buvo atlikta nelabai tinkamai. Nepaisant užduoties sudėtingumo, Jorko universiteto Socialinės politikos tyrimų departamentas, finansuojamas „Vaikų bendruomenės“ (*The Children's Society*), o praeityje finansuotas labdaros fondo „Gelbėkit vaikus“ (*Save the Children*), apsiėmė sukurti bendrą „subjektyviosios Anglijos vaikų gerovės indeksą“ (Gwyther Rees, Goswami, and Bradshaw, 2010). Jis kuriamas konsultuojantis su jaunais žmonėmis, ir įvertina gerovę srityse, kurios buvo nurodytos kaip svarbios bendram laimės potyriui. Šios

sritis eilės tvarka išvardijamos taip: šeima, pasirinkimas, sveikata, laiko panaudojimas, draugai, išvaizda, ateitis, pinigai ir nuosavybė, namai ir mokykla. Į indeksą taip pat buvo įtrauktas saugumas ir gyvenamoji vieta, tačiau apklausiamieji nemanė, kad tai svarbu jų gerovei.

Jorko mokslininkai sukūrė ir vietinio lygmens duomenų bazę duomenims apie vaikų gerovę kaupti (LSOA). Šia duomenų baze naudojasi Bendruomenių ir vietinės valdžios departamentas, kad kuo geriau suplanuotų vietiniu lygiu teikiamas socialines paslaugas vaikams ir jų šeimoms (Bradshaw et al., 2009). Duomenys, pagrįsti daugialypio nepritekliaus indeksu, yra grynai objektyvus vaikų gerovės matas, ir politikos formuotojai mato reliatyvių visos šalies vaikų nepriteklių žemėlapius.

Aptarę kelias plataus masto jaunimo gerovės apklausas ir jų trūkumus, dabar pristatysime pagrindinius tų apklausų rezultatus, apibūdinančius Jungtinės Karalystės jaunimo gerovę.

2.6 Baigiamieji komentarai

Šiame skyriuje išdėstėme, kaip įvairios akademinės disciplinos padėjo apibrėžti gerovės sąvoką ir kaip jos susijusios su jaunimu bei mokykliniu jų ugdymu. Sutinkame su *Primary Review* žurnale (Robin Alexander, 2009) pateiktomis rekomendacijomis gerovei suvokti:

Laimė, stiprus savęs pajautimas ir pozityvus požiūris į gyvenimą yra ne tik vertingi savaime, bet ir skatina įsitraukimą bei mokymąsi. Vis dėlto gerovė turi būti suvokiama plačiau nei tiesiog laimė, kuri yra pati sau pakankama. Rūpintis vaikų gerove, vadinasi, kurti jų fizinę ir emocinę gerovę, sudaryti tokias gyvenimo sąlygas, kurios leistų jiems visa širdimi įsitraukti į įvairias vertingas veiklas ir užmegzti nuoširdžius, o ne paviršutiniškus santykius. Rūpinimasis vaikais apima ir jų mokymosi potencialo skatinimą, kokybiškai juos ugdant ir praktikoje taikant vaikų raidos, mokymosi ir veiksmingos pedagogikos tyrimų išvadas. Siekdami vaikų gerovės,

turime rūpintis tiek jų ateities laimėjimais, tiek dabarties poreikiais ir galimybėmis. Taigi, gerovę galima apibrėžti kaip sėkmingo pradinio ugdymo sąlygą ir rezultatą kartu (2009, p. 197).

Akivaizdu, kad šis už gerovę mokykloje pasisakantis požiūris turėtų būti taikomas visiems vaikams.

Jau aptarėme konceptualius kūrybiškumo ir gerovės ryšius, ypač parodydami AMT, apimančios eudaimoninę gerovę ir kūrybiškumą, svarbą. Taip pat apžvelgėme empirinius tyrimus, kad parodytume, kas jau žinoma apie vaikų ir jaunimo gerovę, ypač jų ugdymą mokykloje. Kitame skyriuje trumpai aptarsime, ką reiškia kūrybiškumo ir kūrybiško mokymosi sąvokos, o ketvirtame gilinsimės į empirinius įrodymus apie kūrybinių ir (ar) gerovę skatinančių priemonių poveikį gerovei.

3 Kūrybiškas mokymasis

Didžioji dalis ankstyvųjų darbų apie kūrybiškumą pateikiami Vernono redaguotame rinkinyje (1970). Daugiausia dėmesio šiuose darbuose skiriama garsių praktikų gyvenimo istorijoms. Pavyzdžiui, Roe (1952) atliko 64 išskirtinių mokslininkų analizę, kad aptartų jų ugdymo ir šeimos aplinką – tai viena studijų kryptis. Kita studijų kryptis pasižymi tuo, kad bandoma nustatyti bendrus asmenybių bruožus, būdingus kūrybingiems individams (MacKinnon, 1962). Kas yra kūrybiškas, o kas ne, dažniausiai nusprendavo bendraautorių vertinimo komisija. Vis dėlto ankstyvaisiais šios srities tyrimais labiausiai buvo siekiama sukurti divergentinio mąstymo inventorių, kuris skiriasi nuo labiau paplitusių konvergentinio problemų sprendimo uždavinių, taikomų intelekto testams. Buvo tikimasi, kad toks inventorius leistų objektyviai nustatyti potencialiai kūrybiškus individus. Nors veiksmų analizė ir leido įvertinti sąvokos tinkamumą (Guilford, 1956), tačiau ne itin pavyko sukurti nuspėjamas tendencijas, lyginant meno besimokančių *talentingų* mokinių ir kitų aukštu intelektu pasižyminčių jaunų žmonių divergencijos testų rezultatus (Vernon, 1964). Vis dėlto buvo teigiama (Haddon and Lytton, 1968), kad tokių testų rezultatai

leido pamatyti, kokie vienuolikmečių iš panašių neformalaus ir formalaus ugdymo įstaigų skirtumai. Kokie šių mokyklų atrankos kriterijai, išimtinai sprendė koledžų dėstytojai ir vietiniai švietimo inspektoriai. Bennetto atliktame tyrime (1976) pateikiamos išvados: tokiomis *emocijų paveiktomis sąlygomis* sunku tikėti, kad būtų nustatytos konkrečios mokymo strategijos, lemiančios trokštamus rezultatus, pavyzdžiui, kūrybiškumo ugdymą (Wragg, 1976).

3.1 Howardo Gardnerio *mąstymo schemas*

Nors bandymai testais nustatyti individų kūrybiškumo gebėjimus pamažu liovėsi, išliko siekis iš naujo apsvarstyti intelekto sampratą. Reikšmingoje studijoje „Mąstymo schemas“ (*Frames of Mind*, 1993) Howardas Gardneris nagrinėja ryšius kūrybiškumo ir *trijų intelektų tipų, pastebimų menuose*: muzikinio, kūno-kinestetinio ir erdvinio intelekto. Autorius (1999) kūrybiškumą apibrėžia kaip

gebėjimą tam tikroje srityje naujoviškai, bet kažkada tam sulaukiant visuomenės pritarimo ar keliuose kultūriniuose kontekstuose, spręsti problemas, kurti produktus ar kelti klausimus (1999, p. 116).

Pagal Gardnerį, kūrybiškas žmogus savo potencialą panaudoja vienoje ar dvejose konkrečiose srityse. Jo darbas iš pradžių laikomas naujovišku, o vėliau kitų žmonių pripažįstamas kaip reikšmingas. Taigi, sukurti kažką visai nauja – ne visada yra kūrybiškumo išraiška. Darydamas skirtį tarp kūrybiškumo ir intelekto, Gardneris remiasi Csikszentmihalyi darbais (1996, 1998), kuriuose teigiama, kad kūrybiškumas atsiranda tada, kai susijungia trys skirtingi dėmenys. Pirma, svarbu, kad **individas** turėtų talentą, užmojų ir netgi tam tikrų išskirtinių bruožų. Antra, jis turi veikti tam tikroje toje kultūroje pripažintoje **srityje** ir trečia, dirbti **aplinkoje** su kitais individais ar institucijomis, vertinančiomis atlikto darbo kokybę. Pasak Gardnerio, intelektinė veikla gali būti prilyginta kompiuterio, arba greičiau kelių kompiuterių, veikimui, nes mąstymas apima kelių rūšių intelektą, o kūrybiškumas yra *bendruomenės vertinimas*. Taigi vienintelis įmanomas asmens kūrybiškumo vertinimo būdas yra stebėti jo

sukurtų darbų likimą (Gardner, 1999, p. 118), net jei šie vertinimai pasirodo tik po individo mirties. Kūrybiški žmonės nuo kolegų skiriasi daugeliu bruožų. Jie pasižymi atkaklumu, ambicija, ištvirme ir troškimu palikti pėdsaką pasaulyje. Jie nepasikliauja vien intelekto galimybėmis.

Gardnerio požiūris paskatino išplisti tokį kūrybiškumo apibrėžimą. Pavyzdžiui, Keno Robinsono vadovaujamo Nacionalinio kultūros ir kūrybiško ugdymo patariamojo komiteto (*The National Advisory Committee for Cultural and Creative Education, NACCCE*) parengtoje ataskaitoje „Visų mūsų ateities perspektyvos“ (*All Our Futures*) kūrybiškumas apibrėžiamas kaip *vaizduotės veikla, kurios rezultatai yra originalūs ir vertingi* (NACCCE, 1999, p. 30). Kvalifikacijos ir ugdymo turinio tarnyba (*Qualifications and Curriculum Authority, QCA*) šį apibrėžimą pritaikė leidinyje „Atskleisti ir skatinti kūrybiškumą“ (*Creativity, Find it, Promote it*, 2001) ir teigė, kad būtina mokinius įtraukti į įvairią kūrybiško mokymosi veiklą, kuri skatintų *kelti klausimus, mesti iššūkius, aptikti sąsajas, abejoti, tyrinėti neapibrėžtumo sąlygomis ir kritiškai apmąstyti idėjas, veiksmus bei rezultatus* (2010, p. 5).

3.2 „Kūrybiškas mokymasis“

Žinoma, tokie apibrėžimai sulaukia daug komentarų. Siekdama prisidėti prie diskusijos apie kūrybiškumą, organizacija „Kūrybiškumas, kultūra ir ugdymas“ inicijavo įvairias kūrybiškumą ir mokymąsi gvildenančias ataskaitas ir literatūros apžvalgų seriją (į ją įeina ir ši apžvalga). Sefton-Greenas (2008) taip pat parengė vieną iš ataskaitų, kurioje plėtojami kūrybiškumo debatai. Jis supriešina meno bendruomenės požiūrį su bendresnio pobūdžio mokymosi teorijomis, kurios klasifikuojamos į bihevioristines bei konstruktyvistines ir skirstomos atsižvelgiant į sociokultūrinius bruožus, t. y. *pasižymi specializuotu diskursu ir gebėjimu apmąstyti, kritikuoti ir abstrakčiai analizuoti* (2008, p. 18).

Goodas ir Brophy (2002) taip pat išskiria **žinias perduodantį mokymą**, pasižymintį tiesioginiais nurodymais, ir **supratimą skatinantį mokymą**, pasižymintį apmąstymu.

Sefton-Greeno kūrybiškumo interpretacija pagrįsta Joneso (2009) istorine kultūros poveikio kūrybiškumo sampratos analize ir Pringle'o (2008) studija apie vizualiųjų menų praktikus. Sefton-Greenas, keldamas klausimą, ar yra viena menais pagrįsta mokymosi teorija, ar kelios, priklausomai nuo konkrečios meno srities, taip pat remiasi Flemingo darbu (2008). Remdamasis Eisnerio (2002) ir Egano (1997) mintimis, jis padarė išvadą: nesvarbu, kokį konkretų požiūrį siūlo menais grįsto mokymosi teorijos, visos turi *bendrumų su socialinėmis-kultūrinėmis mokymosi tradicijomis*. Panašiai mąsto ir teatro režisierė Jude Kelly, vadovavusi kultūriniais 2012 m. Londono olimpinių žaidynių renginiams. 2002 metais, kalbėdama Nacionalinės mokytojų sąjungos (*National Union of Teachers, NUT*) ir Nacionalinio komunikacijų departamento (*National Communications Authority, NCA*) konferencijoje kūrybiškumo tema, kūrybiškumą apibrėžė kaip **mąstymo lankstumą**. Toks požiūris į kūrybiškumą netolimas Craft (2000) pasiūlytam apibrėžimui, pagal kurį kūrybiškumas yra **gebėjimas mąstyti apie galimybes** (*possibility thinking*) pasitelkus vaizduotę. Šis apibrėžimas yra priešingas dažniau cituojamai kūrybiškumo sampratai iš Nacionalinio kultūros ir kūrybiško ugdymo patariamojo komiteto ataskaitos (1999), pagal kurią pabrėžiama originalaus ir kitiems žmonėms vertingo rezultato sukūrimo svarba. Kelly kūrybos samprata dar vadinama **estetiniu intelektu** (Raney, 2003, p. 149). Vest Midlando vidurinėse mokyklose atlikti interviu su dešimty ir vienuoliktų klasių mokiniais (Trotman, 2008) parodė, kad labiau už verslumą skatinančius ir vyriausybei rūpimus kūrybiškumo aspektus, jie vertino galimybę įsitraukti į atvirą, vaizduotę išlaisvinančią mąstymo veiklą.

Siekiant ugdyti kūrybingus mąstytojus ir renkantis ugdymo strategijas, ši takoskyra yra lemtinga. Akivaizdu – tai itin svarbi dilema ir tokioms programoms, kaip „Kūrybinės partnerystės (KP)“ (*Creative Partnerships*). Vienas iš trijų svarbiausių KP tikslų yra leisti mokykloms plėtoti „inovatyvias ugdymo praktikas“. Jei laikomasi nuomonės, kad svarbu sukurti originalius ir vertingus kūrybos rezultatus, tuomet skatinamos konkrečios programos ir iniatyvės, įgūdžių ugdymo požiūris, pagal kurį ugdomas paralelinis (De Bono, 1990) ir kritinis mąstymas (Halpern, 1998) ar net taikomi paplitę, nors ir kontroversiški „Smegenų gimnastikos“ (*Brain Gym*) pratimai. Kai pabrėžiamas „lankstaus mąstymo“ ugdymas, mažiau dėmesio kreipiamas į veiklos

rezultatus, vadinasi, pirmenybė teikiama mokymą formuojančioms bendroms strategijoms, kurios leistų mokinius turimas žinias perkurti taip, kad veiksmingiau ir greičiau galėtų perprasti naują informaciją ir idėjas.

Banaji ir kiti (2010) tokias skirtis traktuoja kaip problemos supaprastinimą, nes refleksiavaus mąstymo ugdymas pagal strateginį mokymosi modelį visada duoda kūrybinių rezultatų. Remiantis supaprastintu šio modelio variantu, neskiriamos *aukštosios* ir *eilinės* meninės raiškos formos. Craft (2000) šią dilemą bandė išspręsti, siūlydama *Didžiosios K* ir *mažosios k* sampratą, siekdama išryškinti meno genijų ir eilinių žmonių kūrybiškumo skirtumą. Mokyklos užduotis – ugdyti pastarąjį kūrybiškumo tipą, tačiau kai kurie mokslininkai (Negus and Pickering, 2004, p. 159) nerimauja, kad, ugdydami *mažosios k kūrybiškumą*, mokytojai skirs mažiau dėmesio išskirtiniams gabumams ir skatins vidutinybes talentingų vaikų sąskaita. Gardneris (1999, p. 117) taip pat vartoja *Didžiosios K* sąvoką, pripažindamas, kad yra keli kūrybiškumo lygiai; vis dėlto teigia, kad, norint suprasti kūrybiškumo veikimo principus, reikia gvildinti atlikėjų profesionalų veiksmus ir mintis.

3.2.1 Kūrybiškas mokymasis kaip profesionalumo ugdymas

Darbai, kuriuose aprašoma atlikėjų profesionalų veikla, remiasi platesniu kūrybiško mokymosi apibrėžimu, nei Sefton-Greeno dichotomija. Pagal tokią kūrybiško mokymosi sampratą, mokytojams būtina turėti tiek žinių, tiek įgūdžių išskirtiniam kūrybiškumui ugdyti. Pagal Ericssoną (1996, p. 43), žmonės gali būti mokomi *turėti nuojautą, kaip įveikti informacijos suvokimo trukdžius*. Berlineris (1994), remdamasis Dreyfus ir Dreyfus (1986) scenos teorija, kuri pagrįsta muzikų ir šachmatų žaidėjų profesionalų studija, teigia, kad mokytojai ekspertai skiriasi nuo kolegų gebėjimu susidoroti su netikėtomis problemomis. Dirbdami kompetentingi individai taiko kurią nors konkrečioms aplinkybėms tinkamą maksimą (taisyklę) iš įgytos patirties, o ekspertai improvizuoja kaip džiazo muzikantai ir sprendžia problemas ieškodami prasmingų ryšių, kurie padėtų taikyti vieną ar kitą strategiją.

Tai nėra tiesiog nuojautos veiklos dalis, kaip teigia Claxtonas (2000, p. 40). Pasak Atkinsono (2000, p. 70), nuojauta veikia taktiškai, tam tikru momentu ir yra paremta patirtimi, o ekspertizė – strategiškai, nes įtraukia ne tik galimybę praktiškai taikyti intuiciją, bet apima ir *grįžtamąjį ryšį*. Esminiai grįžtamojo ryšio sandai yra įvertinimas, kaip pavyko veikla, ir apmąstymas, kaip ji galėtų būti pagerinta. Ši idėja panaši į Alexander ir kitų (1991) metapažinimo apibrėžimą, pagal kurį metapažinimas yra kognityvinių procesų savistaba, apimanti tiek automatiškumą (mąstymo strategijų plėtojimą, pasireiškiantį tam tikromis sąlygomis automatiškai pasirenkant labiausiai tinkamą mąstymo strategiją), tiek *vykdančiojo kontrolę* (savireguliaciją). Kyla klausimas, ar taip apibrėžiama ekspertizė gali būti išugdoma? Gardneris (1995) bei Noice ir Noice (1997) laikosi nuomonės, kad pagrindinė sudedamoji ekspertizės dalis yra įgimtas talentas, tad genijais *gimstama, o ne tampama*.

Ericssonas (1996, p. 43) šį požiūrį atmeta, pateikdamas pavyzdžių iš įvairių atletikos sportininkų, šachmatininkų ir muzikantų tyrimų. Jis teigia, kad pagrindiniai darantys įtaką veiksniai yra motyvacija nuosekliai praktikuoti tam tikrą veiklą ir gebėjimas, remiantis praktika, išmokti, *naudojantis nuojauta įveikti informacijos suvokimo trukdžius*. Panašiai kaip Ericssonas, mąsto ir Berlineris (2001) – esą net ir tie mokslininkai, kurie, kaip Howardas Gardneris, pabrėžia talento įtaką, vis dėlto pripažįsta, kad neįmanoma išugdyti ekspertizės be sąmoningos praktikos. Pagal Berlinerį, labai tikėtina, kad kontekstas ir sąmoninga praktika yra svarbiau už asmenines savybes. Norėdamas šią idėją pagrįsti, Berlineris cituoja profesionalų ledo ritulio žaidėjų ir jų trenerių individualiai sudarytus sąrašus, kuriuose, kaip pagrindiniai kelio į sėkmę veiksniai, pirmiausia nurodyta troškimas tapti profesionalu (motyvacija) ir tinkamas trenerio darbas bei praktika. Tarp dvylikos išvardytų sėkmės veiksnių talentas atsidūrė tik šeštoje vietoje.

Vėlesniame darbe Patricia Alexander (2004, p. 12) teigia: baigdami mokyklą mokiniai retai turi profesionalių žinių kokioje nors srityje, todėl svarbiausia mokykloje ugdyti ekspertizę, apimančią *prisitaikymo prie naujų aplinkybių, kompetencijos ugdymo* ir *patyrusio veikimo* etapus. Taikydami prie naujų sąlygų, mokiniai įgyja *strateginio žinojimo* (Shulman, 1986), ir jis padeda tam tikros srities vaizdui susidaryti (t. y. įgyja

legitiminio žinojimo, teikiančio įrodymų ir leidžiančio patikrinti tam tikros srities žinių teiginių teisingumą). Šioje pakopoje mokiniai dar nesugeba atskirti tikslios informacijos nuo netikslios (arba reikšmingos nuo nereikšmingos), todėl jų mąstymas vis dar nesklaidus ir veikia paviršutiniškai. Kompetencijos ugdant tam tikros srities žinias jau yra sklandesnės, o mąstymas pagrįstas tiek paviršutiniškomis, tiek nuodugniomis strategijomis. Galutinėje patyrusio veikimo ir profesionalumo pakopoje atsisakoma *paviršutiniško lygmens* mąstymo strategijų ir perimami *nuodugnaus veikimo* mąstymo būdai bei gebėjimas įsitraukti į **problemų kėlimą** ir jų sprendimą.

Yra daug tyrimų, pateikiančių įrodymų, kad meninis ugdymas mokykloje padeda ne tik gerinti kūrybinį mąstymą, bet ir stiprinti pasitikėjimą savimi ir visapusišką jų gerovę. Kvalifikacijų ir ugdymo turinio tarnybos požiūriu, kūrybiškumas neturėtų būti suprantamas vien kaip susijęs su menais, vis dėlto jis daro didžiulę įtaką skatinant kūrybiškumo gebėjimus (*Qualifications and Curriculum Agency (QCA), 2009*).

Shulmano (1986, 1987) darbai padėjo išplėtoti idėją, kad konkrečioms ugdymo dalykams būdingi tam tikri pedagoginiai principai. Padėdami mokiniams siekti strateginio žinojimo, mokytojai privalo atpažinti klaidų darymo tendencijas, nes jos apsunkina tą dalyką suprasti, ir turi sugebėti kurti analogijas padėti susidoroti su suvokimo sunkumais. Shulmanas šiuos du pedagoginius įgūdžius apibūdina kaip **pedagoginio turinio išmanymą**, kuris savo esme skiriasi nuo **bendro pobūdžio pedagoginių žinių**, už kurias pasisakė Patricia Alexander (2004), tyrinédama mokytojų vaidmenį ugdant vaikų metapažinimo gebėjimus. Shulmano nuomone, metapažinimas iš dalies turėtų būti paremtas dalykiniu turiniu, tada mokiniai suvoktų, ką reiškia mąstyti kaip menininkui, kaip istorikui, kaip mokslininkui ir t. t.

Shulmano argumentų stiprumas gerai matomas nagrinėjant gamtos mokslus, nes jų mokomasi linijškai – nuo vienos sąvokos pereinant prie kitos. Pavyzdžiui, kad suprastume fizikos tankio sąvoką, pirmiausia turime suvokti skirtumą masės ir svorio sąvokų, nes jos reikalingos jėgos sąvokai perprasti, ir, tik supratę pastarąją, galime

toliau mokytis apie slėgį ar kūno sunkį. Mokslinio gamtos mokslų tyrinėjimo procesas taip pat apskritai yra žinomas, bet, mokantis šokio ar vaidybos, sunkiau suprasti, kas galėtų būti legitiminis žinojimas, ir kokių įrodymų galima pasitelkti vertinant, kas yra puikus ir kompetentingas tos disciplinos rezultatas. Vis dėlto šokio disciplinoje *žinojimo formos* yra, pavyzdžiui, veidrodžiai ir kanonai, kuriais atlikėjai naudojami kurdami pasirodymą. Daug diskutuojama, kas svarbiau vertinant šias disciplinas – techninis atlikimas ar sukeltos emocijos.

Shulmano pedagoginio turinio išmanymo idėjos esmė – tokia mokymo strategija veiksmingiausia, kai mokinių pasirinkimą reguliuoja mokytojas. Pagal Shulmaną (1987), remdamiesi pedagoginiu išmanymu, mokytojai turi *keisti savo žinias į pedagogiškai paveikią ir kartu prie skirtingų mokinių gebėjimų ir asmeninių aplinkybių prisitaikančią mokymo praktiką*. Akivaizdu, kad tai įgyvendinti lengviausia tada, kai klasėje nėra didelės gebėjimų įvairovės ir kai mokiniai neturi daug laisvės rinktis ugdymo temų ir daryti įtakos ugdymui. KP programoje dalyvavusių kuriančių praktikų patirtis teigia ką kita. Pastebėta, kad, ypač dirbdami su pradinėse klasių mokiniais, įvairių sričių menininkai rėmėsi vienodu požiūriu į ugdymą ir plėtojo vaikų bendruosius, strateginio mąstymo gebėjimus (Galton, 2010; Hall, Thomson, and Russell, 2007). Specializuotos žinios ir techniniai įgūdžiai liko antrame plane ir vaikams buvo perteikiami tik po to, kai jie jau turėjo progą išplėtoti savo pačių idėjas.

3.2.2 Mokinių metapažinimo ugdymas: konstrukcijų svarba

Ugdant mokinių metapažinimo gebėjimus, svarbiausia – mokytojo įgūdis „kurti“ tokias užduotis, kurios remtųsi adekvačiu skirtumu tarp mokinių jau turimų gebėjimų ir užduoties keliamo iššūkio. Ši mintis paremta Vygotsky (1962, p. 104) **proksimalios raidos zonos** samprata. Pagal Brunerį (1966), mokymąsi konstruodamas (*scaffolding*), mokytojas *sumažina nežinomybę* sprendžiant problemas. Brownas (1997) teigia, kad, baigiantis pradiniam ugdymui, kai mokiniai išmoksta reguliuoti mąstymą ir plėtoti metapažinimo gebėjimus, vienas svarbiausių ugdymo uždavinių – sudaryti tinkamas konstrukcijas.

Rosenshine ir kiti (1996) išnagrinėjo įvairias konstrukcijas, kurios padeda mokiniams tobulinti klausimų kėlimo gebėjimus ir tyrinėti. Pasak šių mokslininkų, metodinėje literatūroje daugiausia dėmesio skiriama dviem mokymosi konstravimo būdams: ugdymo planams ir pamokų modeliams. Tokiam mokymosi konstravimui vadovauja mokytojai, ir jis savo esme skiriasi nuo mokymosi konstravimo, užkoduoto užduotyse, pavyzdžiui, naudojant atsakymų korteles, padedančias mokiniui pačiam pasitikrinti ir įsivertinti. Pasak Rosenshine ir kitų, pirmasis konstravimo būdas yra vertingas tiesioginio nurodančio mokymo atveju, nes pateikia planavimo-veikimo-apžvalgos procedūras, tačiau šis būdas yra ne toks veiksmingas ugdant metapažinimo gebėjimus. Pavyzdžiui, pamokoje mokytojas, vadovaudamas diskusijoms, padaro užuominų, kaip užduotį įveikti, ir padidina jos atlikimo galimybę. Vadinas, sumažinamas užduoties **neapibrėžtumas** ir nebelieka nesėkmės **rizikos**. Pagal Doyle'o (1983, p. 183) terminologiją, neapibrėžtumo laipsnis susijęs su tuo, *kiek yra galimybių iš anksto nuspėti tikslų atsakymą arba formulę tam atsakymui rasti*, o rizika priklauso nuo *mokytojo vertinimo kriterijų griežtumo*.

Diskusijoje mažinant užduoties neapibrėžtumą, mokiniams yra lengviau rasti teisingus atsakymus, bet atsiranda pavojus, kad silpnesni mokiniai priklausys nuo mokytojo pagalbos ir vėliau remsis **išmoktu bejėgiškumu**. Kita vertus, gabetesni mokiniai gali jausti, kad užduotis yra per lengva ir dėl to neįdomi (Galloway, Rogers, Armstrong, Leo, and Jackson, 2004). Dėl šios priežasties, ugdant metapažinimo gebėjimus, patartina užduotis sukonstruoti taip, kad, net ir sumažinus rizikos ir nesėkmės galimybę, jose liktų neapibrėžtumo ir iššūkio tikimybė. Nagrinėdamas sėkmingą kuriančių praktikų veiklą, Galtonas (2010) aptiko, kad jų sudarytos užduotys pasižymėjo vidinėmis konstrukcijomis, ir, skirtingai nei mokytojai, praktikai retai naudojo pamokos modeliavimą ar vadovavo diskusijoms, kad palengvintų užduotis. Be to, praktikai dažnai prašydavo mokinių apmąstyti savo pačių ir kitų mokinių veiklą, t. y. skatino strateginį mąstymą ir savireguliaciją. Vėliau atliktas KP programoje ilgai dalyvavusių mokytojų tyrimas parodė, kad jie pradėjo remtis kuriančių praktikų požiūriu į kūrybiško mąstymo ugdymą, ir jų pedagoginėje praktikoje atsirado ankstesniuose skyriuose aprašytų pedagoginių principų (McLellan, et al., 2012). Thomson ir kiti (2012) nustatė, kad kuriančių praktikų veikla

pasižymi autorine pedagogika (*signature pedagogies*), kai lanksčiai derinama ugdymo sąlygos, tikslai ir veikla. Tokia autorinė pedagogika atsižvelgia į rinkimosi galimybę bei dalyvavimą ugdyme ir remiasi atviromis užduotimis.

4 Kūrybišką mokymąsi ir mokinių gerovę veikiančios priemonės

Šiame skyriuje apžvelgsime kūrybiško mokymosi ir gerovės ryšį, konkrečiai aptardami kūrybiško mokymosi strategijas, ir įvertinsime jų poveikį gerovei. Nustatyti, kokios ugdymo strategijos yra *kūrybiškos*, nelengva, nes dauguma ugdymo programų nėra aiškiai pristatomos kaip kūrybiškos. Vis dėlto, išanalizavę pamatinį jų turinį ir filosofiją, galime pamatyti, kad šios programos yra kūrybiškos ne tik sprendžiant iš jų veiklos turinio (pavyzdžiui, kūrybiško mokymo), bet ir dėl to, kad jomis plėtojamas *mąstymas apie galimybes* (sakykim, kūrybiškumo ugdymas, žr. Craft, 2005).

Ugdymo strategijos, turinčios teigiamos įtakos gerovei, taip pat dažnai neaiškiai siejamos su gerove, tačiau, atsižvelgiant į tai, kad gerovę apibrėžėme kaip apimančią tiek hedoninius (afektus ir pasitenkinimą gyvenimu, t. y. jausmus), tiek eudaimoninius (asmeninį augimą, savęs realizavimą, prasmę, t. y. veikimą) dalykus, akivaizdu, kad dauguma intervencinių strategijų gerovę veikia. Mūsų atlikta gerovės sąvokos apžvalga parodė, kad jaunimo ir suaugusiųjų gerovės veiksniai skiriasi, be to, nevienodai pasireiškia ir jaunų žmonių bei suaugusiųjų raidos ir asmeninio augimo problemos (Ericsson, 1980). Dėl šių priežasčių apžvelgsime tik mokyklinio amžiaus jaunimo kūrybiško ugdymo strategijas. Į apžvalgą įtraukėme ir kelias intervencines, su mokykla nesusijusias strategijas, vertingas savo įžvalgomis. Šiame leidinyje nagrinėjamos strategijos – ne sisteminga visos įmanomos literatūros apžvalga, tai veikiau pagrindiniai požiūriai, pagrįsti pavyzdžiais, padedančiais atsakyti į klausimus.

Skyrių pradėsime terapinių požiūrių, kurių veiksmingumui ištirti skirta daug literatūros, apžvalga. Vėliau nagrinėsime strategijas, neapribotas maža tiksline grupe

ir tyrinėjančias menine veikla grįstą ugdymą apskritai mokykloje. Tokia veikla gali apimti formalųjį, tarpdisciplininį ir neformalųjį ugdymo turinį. Aptarsime, kokį vaidmenį šiose strategijose atlieka kūrybiškumas, ir kokį poveikį jos daro mokinių gerovei. Galiausiai, remdamiesi tyrimų apie šios programos veiksmingumą įvairiose srityse įrodymais, įskaitant ir mūsų atliktą tyrimą, vertinantį KP poveikį jaunimo gerovei, kruopščiai išnagrinėsime konkrečią KP programą (McLellan, et al., 2012). Skyrių užbaigsime trumpu kelių mokykloms skirtų iniciatyvų, siekiančių padidinti mokinių gerovę, taigi plačiausia prasme prisidedančių prie kūrybiškumo ugdymo, aptarimu.

4.1 Terapiniai požiūriai

Daugelis tyrimų rodo, kad per pastaruosius kelis dešimtmečius padaugėjo jaunimo, varginamo emocinių problemų (Collishaw et al., 2004; Collishaw et al., 2010; Kosidou et al., 2010; Schepman et al., 2011; Sweeting, Young, and West, 2009), nors yra įrodymų, kad bent šiuo metu psichinės sveikatos sutrikimų nebedaugėja (Maughan et al., 2008). Daugelyje šių tyrimų buvo lyginami įvairių gerovės rodiklių ir populiacijos imčių duomenys, todėl psichinės sveikatos tendencijas reikia vertinti apgalvotai (Collishaw, 2009; Costello, Erkanli, and Angold, 2006). Vis dėlto daugelyje šalių depresija sergančio jaunimo padaugėjo (Kosidou, et al., 2010; Ma, Lee and Stafford, 2005; Tick, van der Ende, and Verhulst, 2008), taip pat įrodyta, kad antidepresantus vartoja vis daugiau paauglių (Vitiello, Zuvekas, and Norquist, 2006). Kai kuriuose tyrimuose ypač išryškinama paauglių mergaičių problema. Įrodyta, kad 2006 m. jaunų žmonių, sergančių depresija ir nerimo sutrikimais, skaičius išaugo dvigubai, palyginti su 1986 m. (Collishaw, et al., 2010), o mergaičių paauglių gerovės jausmas, susijęs su pasitikėjimu savo gabumais ir nerimo lygiu, yra gerokai prastesnis nei berniukų (McLellan et al., 2012). Tad nieko keisto, kad, siekiant spręsti „probleminius“ atvejus (t. y. diagnozavus medicininio ar psichiatrinio pagrindu, Gray et al., 2011), paplito terapiniai požiūriai. Turint galvoje meno reikšmę ugdant kūrybiškumą (*Qualifications and Curriculum Agency (QCA), 2009*), šioje apžvalgoje aktualūs būtent tie terapiniai požiūriai, kurie remiasi menine veikla.

4.1.1 Meno terapijos požiūriai

Meno terapijos požiūriai apima įvairias kūrybines disciplinas, įskaitant muzikos (Heal and Wigram, 1993), dramos (Crimmins, 2006; McFarlane, 2005), dailės (Bush, 1997; Moriya, 2000) ir šokio terapiją (Chaiklin and Wengrower, 2009). Šie platūs terapijos požiūriai dažnai apima ir smulkesnes terapines šakas, pavyzdžiui, šokio judesį (Ylonen and Cantell, 2009). Visose išvardytose disciplinose meno terapija yra nukreipta į individualius simptomus ir poreikius: pirmiausia apima diagnozavimą, o vėliau konkrečios medicininės problemos sprendimą (Evans and Dubowski, 2001; Stein-Safran, 2002). Daugelis tyrimų atskleidžia, kad meno terapija, skirta jaunimo sveikatai bei gerovei stiprinti ir plačiausiai taikoma sveikatos srityje, šiek tiek skiriasi nuo meninio ugdymo tikslų (Karkou, 2010). Dažniausiai terapiniai požiūriai mokykloje taikomi konkrečioms pažeidžiamų mokinių grupėms, o joms vadovauja terapeutai.

Pavyzdžiui, muzikos terapija buvo siekiama susilpninti gedinčių vaikų praradimo simptomus (Gaffney, 2002; Hilliard, 2001). Hilliardo tyrimas (2001) atskleidžia, kaip terapinis požiūris gali padėti gedintiems jauniems žmonėms ugdyti atsparumą ir išmokti susitaikyti su praradimu. Kelly (2011) ir Ledgeris (2011) išryškino, koks svarbus muzikos poveikis sprendžiant socialinės atskirties problemas ir gerinant tarpusavio bendravimą, tėvų ir mokinių įsitraukimą visos mokyklos mastu. Dailės terapija, taikoma dirbant su autizmu sergančiais vaikais, padėjo pagerinti nežodinę jų raišką (Martin, 2009). Izraelyje taikyta dailės terapija padėjo ugdyti mokymosi sunkumų turinčių vaikų emocinį sąmoningumą (Freilich and Shechtman, 2010). Kai kurie tyrinėtojai įrodinėja, kad mokykla yra geriausia vieta gedinčių mokinių terapijai (Ruthellen, 2010; Loesl, 2010), tačiau įspėja, kad, siekiant meno terapijos programų veiksmingumo, šios turėtų tapti svarbia mokyklos ugdymo plano dalimi.

Tortora (2009) aprašo, kaip šokių paremta psichoterapija padeda sergantiems vaikams iškęsti skausmą ir sužadina pojūčius. Šokio judesio terapija padeda geriau išreikšti emocijas (Thom, 2010) ir skatina grupės dinamiką (Ylonen and Cantell, 2009). Koshland (2010) aprašo 12 savaitinių intervencinę pykčio valdymo programą, padėjusią susilpninti vaikų agresiją ir patyčias. Dramos terapija daugiausia taikoma nemotyvuotiems vaikams (Quibell, 2010), pavyzdžiui, dramų terapija padėjo į klasę grąžinti mokinį, kuriam grėsė pašalinimas iš mokyklos (Christiansen, 2010), o kiti tyrimai rodo, kad dramų terapija gerokai sumažino mokinių vienišumo ir socialinio nepasitenkinimo jausmą (Anari, 2009).

Bendresniuose meno terapijos taikymo aprašymuose (Karkou, 2010; Landreth, 2001; Malchiodi, 2008) teigiama: veiksmingai terapijai reikia tam tikrų sąlygų, pavyzdžiui, vaiko poreikiams skirto požiūrio ir negrėsmingos socialinės aplinkos, kuri skatintų spontaniškumą ir dalyvavimą (Ginnot, 1994). Taip pat reikalingas pakankamas sesijų skaičius, kad terapeutas ir vaikas galėtų užmegzti pasitikėjimu grįstus santykius. Kai kurie tyrėjai pasisako už mažiausiai dešimt sesijų (Gumaer, 1984), kiti teigia, kad veiksmingiausi dažni susitikimai trumpą laiką (Tyndall-Lind, 1999). Nenuostabu, kad šios sąlygos atitinka 4.1.2 poskyryje minėtas mokyklai ir menų ugdymui svarbias sąlygas.

4.1.2 Meno terapija, skatinanti visų mokinių gerovę

Minėti pavyzdžiai rodo, kad meno terapija taikoma tam tikrai grupei mokinių, o tai grupei vadovauja terapeutas. Gali pasirodyti, kad ši terapija veiksmingusia, kai taikoma nedideliame skaičiuje individų, turinčių psichinių ar elgesio problemų, tačiau netinka gerovei skatinti visos mokyklos mastu. Vis dėlto yra daug pavyzdžių, kai meno terapija taikyta visoje mokykloje, skatinant emocinę ir socialinę raidą (Karkou, 1998; Karkou and Sanderson, 2004). Vienoje vidurinėje mokykloje vykęs meno terapijos projektas sukūrė mokyklos psichinės sveikatos ugdymo programą, kuriai

vadovauja mokytojai. Projekte dalyvavę mokytojai teigė, kad *mokiniai aktyviai įsitraukė, daugumai jų rūpėjo dalyvauti, jie ėmė labiau pasitikėti ir sklandžiau bendrauti su kitais* (Karkou and Glasman, 2004, p. 64). Kitame anksčiau vykusiame projekte šokio terapija mokiniai buvo skatinami tyrinėti jų gyvenimui aktualius reiškinius: rasizmą, seksizmą, smurtą ir mokyklos nelankymą. Nacionalinio kultūros ir kūrybiško ugdymo patariamojo komiteto ataskaitoje (NACCCE, 1999, p. 6–7) teigiama: *atrasti kūrybiniai gebėjimai daro didžiulį poveikį individų pasitikėjimui savimi ir jų pasiekimams*.

Pagrindinės tinkamos veiklos ypatybės (Karkou and Glasman, 2004) yra: aktyvus dalyvavimas, siekis kūrybinio proceso, o ne rezultato, ir laisvos aplinkos sukūrimas kūrybiškumui skleisti (Malchiodi, 2008). Terapijoje svarbiausia terapeuto ir individualaus paciento santykis. Mokykloje mokytojai irgi turėtų kurti palankias sąlygas mokinių savivertei bei pasitikėjimui ir klasės bendruomeniškumui stiprinti (arba kitaip – *priklausymo mokyklai*) jausmą, užuot visą dėmesį skyrę konkrečioms problemoms (McLaughlin and Clarke, 2010).

4.2 Kūrybiškumo ir gerovės skatinimas meniniu ugdymu

Ellio Eiserio darbuose yra svarbiausi argumentai, patvirtinantys teiginį, kad menu grįstas mokymasis ypač susijęs su mokinių kūrybiško mąstymo gebėjimų ugdymu. Savo tikriausiai geriausioje knygoje „Menai ir proto kūrimas“ (*The Arts and the Creation of the Mind*) autorius teigia, kad estetiniai žinojimo būdai turi galią keisti sąmonę, tad gerina pažintines funkcijas ir skatina asmeninį augimą (Eisner, 2002). Pasak jo, kitaip nei dauguma disciplinų, kurios imasi *priemonių* tikslui pasiekti, mene tikslas eina po priemonių, nes meninė veikla daro įtaką jos tikslams. Eisneris remiasi Dewey (1938) *lankstaus tikslo* sąvoka aprašydamas procesą, kuriame individas pasiduoda darbo tėkmei ir *tikslus keičia dirbdamas*. Jis numato kelis meninio ugdymo būdus, įskaitant ir disciplinomis grįstą požiūrį, kuris iš dalies remiasi Shulmano (1986) idėjomis. Pavyzdžiui, švietimo išmanymo sąvoka reiškia principus, pagal kuriuos vertiname, ką verta žinoti (Eisner, 1998). Meninis ugdymas taip pat sudaro atsvarą

technika paremtai pramoninei kultūrai, kuri vis labiau veikia mąstymą nuo pat Galileo ir Apšvietos amžiaus. Eisneris siūlo meninę veiklą vertinti kaip svarbų gydomąjį procesą, galintį padėti plėtoti žmonių saviraiškos laisvę ir gerovę (nors autorius *gerovės* termino nevartoja).

Apžvelgdamas meninio ugdymo pobūdį ir jo sąsajas su kūrybiškumu, Flemingas (2010), panašiai kaip ir Eisneris, pabrėžia: pastarąjį šimtmetį daugiausia nesutarimų dėl meninio ugdymo kilo tarp tų, kurie svarbiausiu meninio ugdymo dalyku laiko saviraiškos, asmeninio augimo ir emocinės raidos skatinimą, ir tų, kurie išskiria tradiciją, amatus ir naudingumą. Flemingas įrodinėja, kad skirtingos meno sritys turėtų būti laikomos atskiromis meno formomis, nors ir turinčiomis bendrų bruožų (todėl sunku kalbėti apie bendro pobūdžio menais grįstą ugdymą). Jo manymu, nors kūrybiškumas menams ir svarbu, tačiau jis nėra esminis jų bruožas. Pagal Flemingą, tinkamiau laikytis į menus *įtraukiančio požiūrio*, pagal kurį atsižvelgiama į *neišvengiamą sociokultūrinį menų kontekstą, konvencionalizmą ir pripažinimą, kad menai gali būti priemonė išoriniams tikslams pasiekti*. Toks požiūris priešingas *separatistinei nuomonei, kad menas gyvuoja dėl meno, vidinių tikslų, estetinio formalizmo ir kultūrinės autonomijos* (Fleming, 2010, p. 61).

Šie priešaringi požiūriai į meninį ugdymą nesvetimi ir mokytojams. Kai kurie praktikai kūrybiškumą siejo su tam tikrais ugdymo dalykais, kiti jo ieškojo kiekviename dalyke. Kai kurie mokytojai laikosi nuomonės, kad kūrybiškumas būdingas tik gabiems mokiniams, o kiti mano, jog galima išugdyti visų mokinių kūrybiškumą. Davies ir kiti (2008) susidūrė su panašia požiūrių įvairove, nagrinėdami pradinių klasių mokytojų nuostatas. Jie pastebėjo, kad mokytojai kūrybiškumą sieja su menų dalykais. Ankstesniame tyrime, kokiais kriterijais remdamiesi pradinių klasių mokytojai vertina mokinių muzikos, poezijos ir vizualiųjų menų kūrinius, nustatyta, kad geriausiai vertinti nestruktūruoti darbai su atvira pabaiga ir kuo mažiau mokytojo nurodymų (Hargreaves, Galton, and Robinson, 1996). Kitame tyrime mokytojai palankiausiai vertino riziką, kelių įgūdžių panaudojimą ir kūrybos rezultato originalumą (Craft, Cremin, Burnard and Chappell, 2007).

4.3 Menas, kūrybiškumas ir socialinis kapitalas

Meno ir socialinio kapitalo padidėjimo dėl individo pilietinio aktyvumo ir įsitraukimo į bendruomenės gyvenimą sąsajas mėginta patvirtinti įvairiais tyrimais. Tokie socialiniai tinklai yra vertingi tiek valstybei, tiek individui (Halpern, 2005). JAV buvo sudaryta plačios skalės meno tyrimų, atliktų 1990 m., santrauka (Deasy, 2002). Daugiausia nagrinėti asociatyvūs ryšiai, labiau rodantys stipresnę meninės veiklos ir padidėjusios motyvacijos bei įvairių įgūdžių plėtojimo, o ne akademinų pasiekimų gerėjimo ar sustiprėjusių mąstymo įgūdžių koreliaciją.

Vieno ilgiausiai trukusių tyrimų metu buvo stebima vidurinės mokyklos mokinių grupė nuo paskutinių mokyklinių metų iki tol, kol jiems suėjo 26 metai (Catterall et al.). Šių mokinių buvo klausama apie dalyvavimą *su menu susijusioje* veikloje tiek mokykloje, tiek bendruomenėje. Nustatyta (Catterall, 2009), kad meninė aplinka ypač teigiamą poveikį padarė vaikams, augusiems prastomis socialinėmis sąlygomis. *Su menu susijusiose* vidurinėse mokyklose net trečdaliu mokinių daugiau pasirinko tęsti mokslus gimnazijos klasėse, ir net dvigubai daugiau jų pasiekė bakalauro laipsnį, palyginti su mokiniais mokyklų, kuriose meninio ugdymo nebuvo. Be to, mokiniai iš *meninės aplinkos* buvo įsitikinę, kad dirbdami jie gali tikėtis geros karjeros ir linko dalyvauti vietinių savanoriškų organizacijų veikloje, vietinėje politikoje. Burnard ir Hennessy (2006) taip pat pritaria teiginiui, kad jaunimas, kuris mokykloje turi meninio ugdymo galimybę arba dalyvauja neformaliame meniniame ugdyme po pamokų (Halpern, 2006), pozityviau mąsto apie mokymąsi ir yra labiau patenkinti asmenine tapatybe. Škotijos menų tarybos (*Scottish Arts Council*) atliktas tyrimas pateikė panašias išvadas. Šiame tyrime dalyvavo mokytojai ir menininkai iš septynių Škotijos vietovių. Jie kartu planavo integruotas bendrojo ugdymo pamokas. Tyrimas parodė, kad šios pamokos sustiprino mokinių pasitikėjimą savimi ir gebėjimą dirbti kartu su bendraamžiais (Seagraves, Soden, and Coutts, 2008).

Šios išvados paremtos tyrimais, kurie analizavo mokinių, įsitraukusių į kūrybinę veiklą, nuostatas. Įrodyta (Catterall and Peppler, 2007), kad mokiniai, kurie meno centruose lankėsi ilgiau nei 30 savaičių ir dalyvavo įvairioje meninėje veikloje, pavyzdžiui, piešė, tapė ir lipdė, savimi pasitikėjo labiau nei kontrolinė grupė, nedalyvavusi kūrybinėje veikloje. Pagal dešimties Europos šalių tyrimo rezultatus (Jeffrey, 2005), kūrybinė veikla darė stiprų poveikį asmeninei mokinių tapatybei ir įtraukčiai.

Kai kurie mokslininkai aptartus tyrimus (Winner and Hetland, 2003) vertina kritiškai; ypač skeptiškai vertina Deasy darbo „Kritinės sąsajos“ (*Critical Links*, 2002) išvadas. Remdamiesi Švietimo ir meno projektų apžvalgos iniciatyvos (*Reviewing Education and the Arts Project*) atliktu darbu ir dalyvaudami Harvardo „Projekte nulis“ (*Project Zero*), Winner ir Hetland kritikuoja adekvačių kontrolinių grupių trūkumą, pastebimą daugumoje aptartų tyrimų. Jų teigimu, idėja, kad

reikia nedaug meno, kad pagerėtų socialiniai mokinių mąstymo gebėjimai, mokyklos lankomumas ir akademiniai pasiekimai [...], yra nepakankamai pagrįsta moksliai (Winner and Hetland, 2003).

1967 m. Harvardo podiplominių švietimo studijų mokykloje Nelsonas Goodmanas inicijavo „Projektą nulis“, remdamasis idėja, kad apie meninį ugdymą nieko nežinoma. Projektas apėmė iniciatyvas „Mąstymo dirbtuvių projektas“ (*Studio Thinking Project*, Hetland, Winner, Veenema, and Sheridan, 2007) ir „Menų skatinimo projektą PROPEL“ (*Arts PROPEL project*, Gardner, 1989; Zessoules and Gardner, 1991). PROPEL projekte mokinių gebėjimai buvo matuojami kaupiamuoju vertinimu. Pirmiausia vertino pagrindinius mokinių meno kūrimo gebėjimus, vėliau nagrinėjo jų meninio suvokimo raidą. Mokiniai tyrinėjo, kokius sprendimus kurdami turi priimti menininkai, ir kokią reikšmę tai gali turėti jų pačių kūrybai. Galiausiai *pagal asmeninius tikslus ir tos meno srities kokybės standartus įvertinti mokinių darbai*. „Mąstymo dirbtuvių projekte“ (Hetland et al., 2007), siekiant išspręsti ankstesnių tyrimų problemas, išskirti *aštuoni darbiniai mąstymo įpročiai*, aptinkami itin *aukštos kokybės* menų ugdymo programose. Šie įpročiai gali būti taikomi ir

kitoms ugdymo sritims, pasitelkus tinkamas pedagogines strategijas, panašias į Alexander (2004) aprašytus pagrindinius pedagoginius gebėjimus, taikomus *metapažintiniams mokinių gebėjimams* ugdyti.

Kiti tyrimai įtraukė meno organizacijas, bendradarbiaujančias su mokyklomis. Įrodyta (Turner et al., 2004), kad mokiniai, dalyvavę Nacionalinio dramos teatro ugdymo programose, mokykla buvo patenkinti labiau, palyginti su programoje nedalyvavusiais. Vaikų, dalyvavusių dramos raštingumo gebėjimų ugdyme, sustiprėjo pasitikėjimas savimi ir savivertė, savarankiškumas ir domėjimasis ugdymo turiniu. Kitas tyrimas, kuriame vertintas Nacionalinio dramos teatro „Keičiančio teatro“ projekto poveikis dviejų pradinių mokyklų mokiniams, palyginti su dviem kontrolinėmis mokyklomis, parodė, kad projekto dalyviai, baigdami ketvirtą klasę, save vertino gerokai pozityviau, palyginti su kontrolinės grupės mokiniais (Fleming, Merrell and Tymms, 2004, p. 195).

Taip pat nagrinėta (Neelands, Galloway and Lindsay, 2009), kaip Karališkojo Shakespeare'o teatro trupei sekėsi ketverius metus bendradarbiauti su dviem šimtais penkiasdešimčia mokyklų. Projektas daugiausia dėmesio skyrė profesiniam mokytojų tobulėjimui: jie buvo skatinami perimti teatro trupės darbo metodus. Mokiniai, padedami mokytojų ir aktorių, tyrinėjo Shakespeare'ą, naudodamiesi dramos technikomis ir aktyvaus mokymosi metodais. Tyrimas parodė, kad dalyvavę mokytojai ne tik aktyviai taikė šiuos metodus, aiškindami šio rašytojo darbus ir dramas, bet ir tokią dalyvavimą skatinančią pedagoginę praktiką perkėlė į kitus ugdymo dalykus (2009, p. 9). Dalyviai mokytojai taip pat teigė, kad ši programa buvo labai naudinga visų amžiaus grupių mokiniams ir skatino įvairius jų gebėjimus, apie kuriuos kalbama programiniame „Kiekvienas vaikas svarbus“ dokumente (*Every Child Matters Agenda*). Taip pat pastebėta, kad regioniniuose teatrų festivaliuose dalyvaujančias mokyklas sutelkė bendras iššūkis ir tikslas, o tai turėjo didelį teigiamą poveikį jaunimo savivertei ir priklausymo bendruomenei jausmui (2009, p. 10), taigi galima teigti, kad tokios teatrinės iniciatyvos daro poveikį tiek individualiai, tiek socialinei hedoninei gerovei.

Muzikinio projekto „Uždainuok“ (*Sing Up*) vertinimas rodo, kad šiuo projektu taip pat buvo pasiektas panašus poveikis. Projektas sudarė vaikams galimybę „kasdien mokytis kokybiškai dainuoti tiek formaliojo, tiek neformaliojo ugdymo aplinkoje“. Taip pat tikėtasi, kad *kiekvienoje mokykloje atsiras mokytojas, kuris prisiims atsakomybę už kokybiško dainavimo skatinimą visoje mokykloje* (*Sing Up*, 2011, p. 52). Planuota, kad projektas paskatins dainuoti visose pradinėse mokyklose, ir visos mokyklos turės prieigą prie dainų duomenų bazės (300–600 dainų regione). Taip pat siekta, kad pradinėse mokyklose reguliariai dirbtų 35 tūkstančiai dainavimo mokytojų ir 17,5 tūkstančio mokinių, jaunesnių nei 18 m., mokytų dainuoti kitus vaikus. „Uždainuok“ projektas plėtojo bendradarbiavimą su muzikos platinimo ir paslaugų bendrovėmis (pavyzdžiui, su *Youth Music Action Zones*, muzikos konservatorijomis ir pan.).

„Uždainuok“ projektas vertintas net keliais tyrimais, kurie pateikė įrodymų, kad projekto veikla darė įtaką gerovei. Nustatyta (*The Centre for the Use of Research and Evidence in Education, CUREE*, 2011): projektas darė poveikį net kelioms gerovės sritims. Tiek mergaitės, tiek berniukai pamėgo dainuoti, sustiprėjo jų pasitikėjimas savimi ir savivertė. Poveikį savivertei itin pajuto pažeidžiami ir turintys specialiųjų poreikių vaikai, pagerėjo jų elgesys ir pasiekimai mokykloje. Kitas poveikis padarytas mokyklos lankomumui: vaikams ėmė labiau patikti eiti į mokyklą. Be to, buvo ugdomi socialiniai mokinių gebėjimai ir skatinama socialinė sanglauda. Ypač pažeidžiami vaikai jautėsi saugūs dainavimo grupėse, nes rado naujų draugų, dalijosi mintimis ir pomėgiais, labiau susidraugavo su bendraklasiais, linksmi leido laiką. Taip pat pagerėjo mokinių pasitikėjimas savimi scenoje ir noras įsitraukti į meninę veiklą. Galiausiai – programa turėjo klinikinį ir terapinį poveikį ligoninių pacientams vaikams, kenčiantiems nuo gyvenimą ribojančių ligų. Vadinasi, visi poveikiai darė įtaką ir hedoninei, ir eudaimoninei gerovei.

Kita – Londono švietimo instituto – tyrėjų komanda parengė kelias „Uždainuok“ projekto ataskaitas. Viena iš jų skirta programos poveikio jaunimui analizei (Welch, Himonides, Saunders, and Papageorgi, 2010). Siekiant ištirti mokinių savivoką ir

socialinės įtraukties jausmą, pasitelkti pačių mokinių vertinimai. Tyrimo rezultatai rodo, kad programoje dalyvavę vaikai surinko daugiau balų pasisakydami apie abi sąvokas, taigi „Uždainuok“ turėjo teigiamą poveikį tiek individualiai, tiek socialinei eudaimoninei gerovei.

Aptarti tyrimai sulaukė kritikos, kad daugumoje iš jų trūksta kontrolinių grupių, kurios leistų pagrįsti priežastinius ryšius. Apklausų duomenys atskleidžia daug sudėtingesnius procesus. Pavyzdžiui, Hampshire ir Matthijsse (2010) buvo pasirinkti trys iš daugybės „Uždainuok“ chorų ir vaikų patirtys tyrinėtos pagal Bourdieu socialinio kapitalo sampratą (1997 [1986]). Nors bendras poveikis vaikams buvo teigiamas, naudą itin pajuto mergaitės iš santykiškai privilegijuotos socialinės aplinkos, nes ši patirtis suteikė galimybę susirasti naujų draugų ir sustiprino pasitikėjimą savimi, o vaikų iš neturtingesnių rajonų patirtis nevienareikšmė. Jie bijojo, kad dėl dalyvavimo „Uždainuok“ chore draugai juos pramins „gėjais“, todėl nutrūks jų socialiniai ryšiai. Galima daryti išvadą: labai svarbu suvokti meninių programų poveikį vaikų gerovei. Taip pat pripažintina, kad iniciatyvų dalyviai dažnai nėra vienalytė grupė, todėl reikia atsižvelgti į socialines mokinių sąlygas, ir kaip jos sąveikauja su kūrybinėmis programomis.

4.4 Kūrybinių partnerysčių poveikis

Pastaraisiais metais didžiausio masto kūrybiškumą mokyklose skatinanti programa Anglijoje – „Kūrybinės partnerystės“. Mokytojų, mokinių ir išorinių partnerių bendradarbiavimas ne visada klostėsi lengvai (Pringle, 2008; Thomson, Hall, and Russell, 2006). Pirminis dvidešimt trijų kūrybiško mokymosi projektų vertinimas atskleidė, kad iškilo sunkumų tiek užmezgant, tiek įgyvendinant kūrybinį bendradarbiavimą (Doherty and Harland, 2002): daugiausia – kūrybišką mokymąsi taikant visam, ypač vidurinių mokyklų, ugdymo turiniui. Taip pat nelengvai sekėsi palaikyti mokytojų ryžtą dalyvauti programoje, plėtoti mokytojų ir kūrybinių partnerių dialogą apie kūrybiško mokymosi metodus. Vis dėlto tyrimo autoriai daro išvadą, kad sunkumus įveikusią mokyklų mokytojų, mokinių ir kūrėjų

bendradarbiavimas skatino mokinius siekti tikslų, padėjo keistis mokytojų požiūriui į mokinius, mokinių – į mokytojus.

KP tinklalapyje yra daug kūrybiško mokymosi projektų pavyzdžių, kai pateikiami mokyklų bendruomenių pasakojimai apie jų patirtis programoje. Tyrimų rezultatai leidžia teigti, kad KP turi potencialą keisti mokinių gyvenimą ir daro poveikį jų gerovei. Vienas pagrindinių KP tikslų – *atverti (vaikų) protus ir plėtoti jų kūrybiško mokymosi potencialą*. Taigi, KP pagrįstas vertybėmis, pagal Ryano ir Deci apsisprendimo motyvacijos teoriją padedančiomis sukurti mokymosi aplinką, kurioje stiprėja vidinė mokinių motyvacija ir savivertė. Savo ruožtu, pasitikėjimas savimi ir sustiprėjusi savivertė skatina gilesnius gerovės – tiek hedoninės, tiek eudaimoninės – potyrius.

Apžvelgsime kitus tris organizacijos „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ atliktus tyrimus, kuriuose pateikiama medžiaga, kaip siekti gerovės. Pirmas iš šių tyrimų nagrinėja mokyklos etosą (Bragg and Manchester, 2011): išryškintas *rungtyniaujančios* mokyklos etosas, atsiradęs dėl *rinkai* skirtų švietimo reformų. Tokiose mokyklose vyrauja mokymąsi, aktyvų pilietiškumą ir demokratines procedūras skatinanti aplinka. „Rungtyniaujančiose“ mokyklose KP veikla buvo *papildoma, nes skatino ugdymo praktikos kokybę ir padėjo plėtoti ugdymą iki tol nežinomais būdais* (2011, p. 30).

Tyrėjai išskyrė tris ugdymo praktikos papildymo kontekstus – *atsižvelgimo, draugiškumo* ir *erdvumo etosą*. **Atsižvelgimo etoso** tyrime gvildinama, kaip KP veikla prisidėjo prie rūpinimosi, drausmės ir santykių kūrimo mokykloje, skatindama *ne tik „toleruoti“, bet iš tikro atsižvelgti į mokinių tapatybę ir patirtį [...] ir į šiuos poreikius žiūrėti kaip į vertingą mokymosi ir kūrybos šaltinį, o ne kažką, ko gali būti nepaisoma* (2011, p. 3). KP indėlis stiprinant **draugiškumo etosą** pasireiškė skatinant mokinius patirti džiaugsmą ir malonumą mokantis ir *legitimizuojant draugiškus darbinus mokytojų; mokinių ir mokytojų bei mokinių santykius*. Galiausiai, KP skatino lankstumą ir įvairovę mokant ir mokantis (Bragg ir Manchester tai vadina „erdve manevrams“) ir taip padėjo plėtoti **erdvumo etosą** (2011, p. 45).

Antras gerovės skatinimo dėmuo susijęs su jaunimo svarba: didinamas jų vaidmuo mokyklos valdyme ir bendruomenėje, jaunimas įtraukiamas į sprendimų priėmimą dėl mokymosi. Daroma išvada, kad KP padėjo suaktyvinti jaunimo dalyvavimą mokyklos gyvenime (Bragg, Manchester and Faulkner, 2009). Tai pasiekti pavyko iš anksto programoje numčius, kad mokiniai turi būti įtraukti į visas sprendimo priėmimo pakopas: tiek renkantis kūrybiško mokymosi veiklą, tiek sprendžiant, kokius kuriančius praktikus pakviesti bendradarbiauti. Dažniausiai taikytas „kadru“ požiūris: mažai mokinių grupei leidžiama pasirengus prisiimti didesnę atsakomybę planuojant ir įgyvendinant projektą. Kai kuriose mokyklose šis požiūris davė naudos, pasikeitė suaugusiųjų požiūris į jaunimą, ypač į tuos, kurie anksčiau laikyti nemotyvuotais, ir į jų gebėjimus.

Galiausiai, KP siekė keisti ugdymo praktiką, stiprinti mokinių autonomiją ir šiuos pokyčius taikyti visose ugdymo srityse. KP rezultatų tyrime (Thomson et al., 2009) išskirtos penkios pedagogikos rūšys, aprašomos kaip bendri „tipai“, o ne kaip tikslūs pavyzdžiai: **numatytoji pedagogika**, **kūrybiškas požiūris**, **kūrybiniai gebėjimai**, **tyrinėjimo** ir **derybų pedagogika**. **Numatytosios pedagogikos** ypatybių aptikta visose mokyklose. Pagal šį požiūrį, mokytojas planuoja pamoką tikėdamasis konkrečių rezultatų, panaudoja žinių perdavimo būdą ir, norėdamas pasitikrinti, ar pasiekti tikėtini rezultatai, labiausiai pasikliauja testais. Ši pedagogika daugiausia paplitusi mokyklose, kur išoriškai spaudžiama pagerinti akademinis rezultatus. Mokyklose, taikančiose **kūrybišką požiūrį**, mokytojai irgi tikėjosi konkrečių rezultatų, tačiau skatino ir patyriminį mokymąsi, o kuriantys praktikai išskirtinai ugdė visapusišką mokinių žinojimą, tam rengdami laisvas diskusijas ir ekskursijas. **Kūrybinių gebėjimų** požiūris kliaujasi konkrečiais komerciniais siūlymais ir schemomis, kurie, esą, skatina „kūrybinį mąstymą“.

Tyrinėjimo pedagogika vyravo pradiniam ugdyme, kai, numatant mokymosi tikslus, daug dėmesio skiriama ankstesnei vaikų patirčiai. Pagal šį pedagoginį požiūrį, dažnai vaikams patiems leidžiama pasirinkti norimą veiklą, be to, skiriama laiko mokytojui ir

mokiniui, kad kartu aptartų veiklos rezultatus. **Derybų pedagogika** mokinius ir mokytojus įtraukia į bendrą darbą. Mokytojai ir mokiniai kartu, remdamiesi plačiomis ugdymo programomis, tarėsi dėl mokymosi tikslų ir „sėkmės“ kriterijų veiklai įvertinti. Mokiniai galėjo siūlyti idėjas, jei jos atitiko sėkmės kriterijus. Šis pedagoginis požiūris vyravo kai kuriuose, laikomuose ne tokiais svarbiais, ugdymo dalykuose, pavyzdžiui, dailėje ir technologijose.

Remiantis Deci ir Ryano (1985) apsisprendimo motyvacijos teorija, numatytosios pedagogikos keitimas kita pedagogika turėtų skatinti stipresnį gerovės patyrimą. Vis dėlto „Kūrybiškumas, kultūra ir švietimas“ organizacijos darytas tyrimas (McLellan et al., 2012) yra pirmas bandymas aptikti tiesioginį gerovės ir KP ryšį. Šiuo tyrimu siekta nustatyti, ar ilgalaikis dalyvavimas KP programoje paveikė mokinių gerovę. Taip pat tirta, ar kuriančių praktikų taikyti kūrybiški požiūriai į ugdymą pradėti taikyti ir kitam ugdymo turiniui.

Pirmoje tyrimo pakopoje apklausta 5231 mokinys iš 20 pradinių ir 20 vidurinių Jungtinės Karalystės mokyklų. Pusė iš mokyklų tuo metu dalyvavo KP programoje. Kitos mokyklos buvo pasirinktos kaip galima toliau nuo dalyvaujančių KP, įskaitant ir mokyklas, kurios pačios įgyvendino įdomius kūrybiškumą ir (ar) gerovę skatinančius projektus. Duomenų analizė atskleidė keturias gerovės dimensijas:

1. **Tarpasmėninė** – apima socialinę gerovę.
2. **Pasitenkinimas gyvenimu** – apima mokinių pasitenkinimą gyvenimu (hedoninė gerovė).
3. **Įsisąmoninta kompetencija** – apima mokinių savo veiklos suvokimą (eudaimoninė gerovė).
4. **Neigiamos emocijos** – apima mokinių nerimo suvokimą (hedoninė gerovė).

KP dalyvavusių mokyklų 5–7 m. mokinių gerovės rodikliai pagal visas keturias dimensijas buvo aukštesni, palyginti su kitomis mokyklomis, tačiau 7–11 m. vaikų gerovės rodikliai buvo aukštesni KP nedalyvavusiose mokyklose. Nebuvo aptikta

ryškių skirtumų tarp pagrindinių klasių mokinių iš KP dalyvavusių ir nedalyvavusių mokyklų, tačiau tai nekeista – juk dauguma mokyklų užsiima įdomia projektine veikla.

Antroje tyrimų pakopoje atliktos atvejo studijos tose mokyklose (tiek dalyvavusiose KP, tiek ne), kurių mokiniai ypač norėjo būti apklausiami. Atvejų studijos parodė, kad KP dalyvaujančios mokyklos kūrybiškumą ir kūrybišką mokymąsi laikė būdu stiprinti mokinių gerovę, t. y. kūrybiškumas joms reiškė procesą, kai stiprinama mokinių gerovė. KP nedalyvaujančios mokyklos buvo linkusios mokinių gerovę laikyti priemone, skatinančia mokytis, kitaip tariant, gerovė suprasta kaip priemonė tikslui pasiekti. Mokinius dažnai kviesdavo iš pamokos dalyvauti papildomoje veikloje, o tada vėl grąžindavo į pamoką. Iš atvejų studijų akivaizdu, kad KP dalyvaujančiose mokyklose buvo taikomas vientisesnis požiūris ir nebuvo daroma skirtis tarp kūrybiškumo ir gerovės, tad šiose mokyklose kūrybiškas mokymasis pasklido po visą ugdymo turinį.

Kita svarbi sėkmingos KP veiklos tema yra užsimezgę mokytojų ir kuriančių praktikų santykiai. Programa skatino lygiavertį mokytojų ir kuriančių praktikų bendradarbiavimą. Kuriantys praktikai pasakojo, kad jie jautėsi mokyklos dalimi, ir tai jiems leido nuodugniai tyrinėti, kokia ugdymo praktika padėtų plėtoti kūrybišką mokymąsi. KP veikloje pastebėta užtektinai įrodymų, kad vaikams ji yra džiugi ir įtraukianti. Dalyviai mokytojai dažnai minėdavo, kad kūrybinė veikla įtraukė tuos mokinius, kuriems buvo sunku mokytis griežtesnėje mokymosi aplinkoje. Mokinių teigimu, dirbti su kuriančiais praktikais buvo smagu. Kalbant su mokiniais siekta suprasti, kas yra mokytis *smagu*. Jie nurodė tris ypatybes: veiklos teikiamas malonumas, galimybė spręsti dėl jos pobūdžio ir draugiškas santykis su kuriančiu praktiku.

KP poveikį yra sunkiau įvertinti dėl vidurinėse mokyklose gerai išplėtos paramos mokiniui; jai dažniausiai vadovauja ne pedagogai. Tyrimas parodė, kad mokyklose gyvuoja aiškus susiskirsymo pagal dalykus kultūra, o įvairių dalykų mokytojai kūrybiškumą supranta nevienodai. Jie nurodė ir nevienodus trukdžius kūrybiškam

mokymuisi pamokoje. Meno dalykų mokytojai tikėjosi, kad mokiniai taps savarankiškesni, o tradiciškai „rimtesniais“ laikomų dalykų mokytojai buvo paveikti pasiekimų kultūros ir manė, kad eksperimentuoti pamokoje negali sau leisti. Vis dėlto kai kurie KP dalyviai-dalykų mokytojai rado būdų, kaip glaudžiau bendradarbiauti su kitų dalykų mokytojais, kaip sujungti pamokų temas, kurioms rezultatai nebuvo tokie svarbūs. Tyrimas parodė, kad toks požiūris turėjo teigiamą poveikį tiek individualiai, tiek socialinei hedoninei ir eudaimoninei gerovei. Kitame skyriuje aprašysime kitus Jungtinės Karalystės mokyklose gyvuojančius požiūrius į kūrybišką mokymąsi.

4.5 Gerovę skatinančios kūrybinės iniciatyvos

Jungtinės Karalystės mokyklos taiko įvairias strategijas, tiesiogiai ar netiesiogiai skatinančias mokinių pasitikėjimą savimi ir atsparumą. Šiame skyriuje nagrinėsime tris strategijų rūšis: pedagoginę iniciatyvą mąstymui ugdyti, iniciatyvą skatinti dalyvauti ir išorinę ugdymo iniciatyvą.

4.5.1 Mąstymą ugdančios pedagoginės iniciatyvos

Nors kūrybiškai mąstyti mokiniai skatinami įvairiai, aptarsime tik du požiūrius, savo tikslais panašius į KP: projektą „Eksperto mantija“ (*The Mantle of the Expert*), pagrįstą Dorothy Heathcote darbais, ir Matthew Lipmano darbą „Filosofija vaikams“ (*Philosophy for Children*).

„Eksperto mantijai“ taikytas dramatiško tyrinėjimo metodas, taikomas mokyti ir mokytis. Jis pagrįstas principu, kad jaunimas geriausiai išmoksta, kai mokymąsi ir mokymą vertina kaip ekspertai, o ne kaip mokiniai. Mokinių, devinčių „išmanymo mantiją“, santykis su kitais žmonėmis ir su tyrimų objektu yra kitoks, nei tų, kurie save laiko mokiniais (Heathcote and Bolton, 1995). „Eksperto mantija“ keičia nusistovėjusius mokinių ir mokytojų santykius – mokiniai virsta mokymosi

ekspertais, o mokytojai ir kiti suaugusieji – jų bendramoksliais, vadinasi, plėtojama vidinė mokinių motyvacija (Abbot, Taylor, and Edmiston, 2006; Edmiston and Bigler-McCarthy, 2006).

„Filosofija vaikams“ ugdo jaunimo kritinio mąstymo gebėjimus ir plėtoja argumentavimo bei diskutavimo įgūdžius. Ši programa sukurta 1970 m. (Lipman, 2003; Lipman, Sharp, and Oscanyan, 1980) ir *pasizymi verbalinių kognityvinių gebėjimų ir savarankiško mokinių bendradarbiavimo ugdymu*; šiame procese mokytojai duoda tik pirminį stimulą (Topping and Trickey, 2007). Įvairiomis priemonėmis (Jenkins and Lyle, 2010) šis projektas įgyvendinamas trisdešimtyje šalių visame pasaulyje.

Įprasta „Filosofijos vaikams“ užduotis: grupei mokinių duodamas stimulus, pavyzdžiui, tekstas, paveikslas, albumas ar filmas. Jie stengiasi nustatyti sąvokas, sukeliamas stimulo, o tada formuluoja filosofinius klausimus ir atsakymus. Tyrimais įrodyta, kad, ilgai ir reguliariai taikant „Filosofijos vaikams“ metodus, mokinių klausimai gilėja, jie daugiau mąsto, diskutuoja labiau susikaupę ir ramiau, tačiau ir išradingiau (Topping and Trickey, 2004). Viena svarbiausių tyrinėjimo dalių – suteikti galimybę mokiniams patiems kelti įdomius klausimus, tad „Filosofija vaikams“ šiuo atžvilgiu yra panaši į „Eksperto mantiją“. Abi programos, taikydamos bendro darbo metodus, skatina socialinius gerovės aspektus, o plėtodamos individualius gebėjimus, padeda stiprinti ir eudaimoninę gerovę.

4.5.2 Mokinių dalyvavimą skatinančios iniciatyvos

Įvairūs tyrimai rodo: kai mokiniams sudaromos galimybės aktyviau dalyvauti ugdymo procese (atsižvelgiama į jų nuomonę, jie jaučiasi gerbiami, idėjos panaudojamos ugdymui), atsiranda motyvacija ir gerėja mokymasis (MacBeath, Demetriou, Rudduck, and Myers, 2003; Mitra, 2004; Rudduck, Arnot, Demetriou, Flutter, and MacBeath, 2004; Jean Rudduck and Flutter, 2004). Mokyklos vis labiau stengiasi suaktyvinti mokinių dalyvavimą mokyklos gyvenime ir priimant sprendimus dėl

mokymo bei mokymosi. Vis dėlto, nors daugelis mokyklų atsižvelgia į mokinių nuomonę, neaišku, kiek mokiniai iš tikro gali veikti tai, ką ir kaip jie mokosi (Wisby and Whitty, 2006).

Anglijoje mokinių balsas formaliai įtvirtintas pilietiškumo ugdymo programoje, kuria siekiama stiprinti socialinę ir moralinę jų atsakomybę, įsitraukimą į bendruomenę ir politinį raštingumą, atsižvelgiant į vietinį, nacionalinį ir tarptautinį kontekstus (Keating, Kerr, Benton, Mundy, and Lopes, 2010, p. 3). Pilietiškumo ugdymo programa pastaraisiais metais papildyta tapatybės ir kultūrinės įvairovės klausimais. Plačiausia prasme ši programa skatina bendruomeninę sanglaudą (Ajegbo, 2007). Kad mokinių dalyvavimas būtų aktyvesnis, mokyklos skatinamos įsteigti mokinių tarybas (Wisby and Whitty, 2006). Švietimo standartų, įgūdžių ir paslaugų vaikams tarnyba (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted*) nuolat stebi mokinių nuomonę apie mokymo ir mokymosi kokybę, tad vis labiau atsižvelgiama į *mokinių balsą*. Yra ir kitų būdų mokinių dalyvavimui skatinti. Jungtinių Tautų Vaikų fondo (*UNICEF*)⁴ įsteigtas *Apdovanojimas teises gerbiančioms mokykloms* (ATGM) (*The Rights Respecting Schools Award*) skatina visų bendruomenės narių teises tiek mokykloje, tiek vietiniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu. Apdovanojimas yra pagrįstas Jungtinių Tautų Vaiko Teisių Konvencija. Įgyvendinant šį požiūrį labai svarbu, kad mokykla užtikrintų teises ir skatintų pagarbą visiems bendruomenės nariams – ir suaugusiesiems, ir mokiniams.

Sebba ir kiti (2010), atlikę tris tyrimus, padarė išvadą, kad daugumoje mokyklų *ATGM projektas turėjo ryškią ir teigiamą įtaką mokyklos etosui, santykiams, įsitraukimui, platesnio pasaulio vaizdo suvokimui ir mokyklos bendruomenės gerovei* (Sebba et al., 2010, p. 3). Daugumos iš trisdešimt vienos tirtos mokyklų mokiniai buvo įsitraukę į mokyklos savivaldą arba turėjo kitų organizacinių atsakomybių, reikė nuomonę apie mokymą ir mokymąsi (2010, p. 40), tačiau pastebėta, kad net ir šiose mokyklose vyravo nuostata neįtraukti mokinių į svarbiausių sprendimų dėl ugdymo priėmimą. Tarptautinėje lyginamojoje Jungtinių Tautų Vaikų fondo vaikų

⁴ <http://www.unicef.org.uk/rrsa>

gerovės pažangiose šalyse studijoje (UNICEF, 2007) tik 20 proc. mokinių teigė, kad jiems *mokykla labai patinka*, o Jungtinės Karalystės vaikų gerovė šiame tyrime, vertinant vaikų nuomonę apie bendraamžių gerumą ir pasirengimą padėti vienas kitam, įvertinta blogiausiai iš pažangių šalių. Sebba ir kiti (2010, p. 37), šio tyrimo rezultatus lygindami su ATGM mokyklų tyrimų rezultatais, nustatė, kad ATGM mokyklų gerovės reitingai gerokai aukštesni, ir dauguma mokinių jautė, kad jų bendraamžiai juos gerbia. Mažesnio masto ATGM mokyklų tyrimas (Covell et al., 2011) įrodė: mokiniai aktyviau dalyvavo mokyklos gyvenime, turėjo mažiau socialinių problemų, rodė daugiau optimizmo ir buvo teigiamos nuomonės apie save. Mokyklos gauna daug naudos ir iš kitų apdovanojimų, sakykim, Ekologiškos mokyklos (*Eco School Award*) ir Sveikos mokyklos (*Healthy School Award*), nes jie skatina mokinius dalyvauti ir motyvuoja mokytis.

Supratimo apie žmogaus teises ugdymas yra itin susijęs su globalaus pilietiškumo idėja (*Department for Education and Skills, 2005*). Mokyklos skatinamos bendradarbiauti su kitų šalių to paties ugdymo lygmens mokyklomis, stiprinti įvairių šalių mokinių bendradarbiavimą: taip ugdomas globalinių problemų suvokimas ir mokinių pasaulinės pilietybės jausmas. Viename iš Jungtinės Karalystės regionų tyrinėta keturiolika mokyklų, ypatingą dėmesį skiriančių globaliai dimensijai (Hartshorn and Davies 2007). Išvados teigiama, kad globalaus pilietiškumo tema ugdymo turinyje padarė teigiamą poveikį mokinių nuostatoms ir vertybėms, ir mokiniai aktyviau dalyvavo mokyklos ir vietinės bendruomenės veikloje (2007, p. 16). Šie mokiniai buvo jautresni ir socialinei bei kultūrinei įvairovei, pasižymėjo teigiamu elgesiu, gebėjo priimti sprendimus, imtis veiksmų, vadovauti, kelti klausimus, rodyti pagarbą kitiems žmonėms ir gamtai bei tikėjo, kad gali prisidėti prie teigiamų pokyčių pasaulyje (2007, p. 22). Galima daryti išvadą, kad globalaus pilietiškumo iniciatyvos daro teigiamą įtaką gerovei, ypač socialinei ir eudaimoninei.

4.5.3 Išorinės ugdymo iniciatyvos

Vaikų laisvo žaidimo gamtoje nauda yra paremta daugelio tyrimų įrodymais (Kellert,

2005; Lester and Maudsley, 2006; Taylor and Kuo, 2006). Jie paskatino Jungtinės Karalystės vyriausybę paskelbti „Mokymosi už klasės ribų manifestą“ (*Learning Outside the Classroom Manifesto*, 2006). Manifestas subūrė organizacijų koaliciją, kurios tikslas – padėti mokykloms ugdyti vaikus už klasės ribų. Viena labiausiai paplitusių iniciatyvų – miško mokyklos (*Forest Schools*)⁵. Ši iniciatyva remiasi europietišku miško darželių modeliu, pagal kurį ikimokykliniai įvairaus amžiaus vaikai visą dieną ugdomi tik lauke. Miško darželiai yra itin populiarūs Vokietijoje, jų ten yra net septyni šimtai (de Quetteville, 2012), jų nemažai ir Skandinavijoje (Fjørtoft, 2001), Jungtinėje Karalystėje. Du tokie darželiai palyginti neseniai įkurti ir Jungtinėse Amerikos Valstijose (Leyden, 2009; Valdes, 2010).

Pagrindiniai miško mokyklos bruožai: miško erdvė pritaikoma ugdymui, aukštas mokinių ir mokytojų skaičiaus santykis, mokymasis tyrinėjant, glaudžios sąsajos su ugdymo turiniu, t. y. toks ugdymas nėra popamokinis, o ilgalaikis ir reguliarus visų pojūčių ir mokymosi lauke įtraukimas į ugdymą (O’Brien and Murray, 2006). Šis požiūris gali būti laikomas tam tikra kūrybiško mokymosi forma, nes, mokydamiesi lauke, užduotis vaikai turi spręsti kartu su bendraamžiais, ieškoti praktinių sprendimų ir remtis visais pojūčiais – rega, klausa, lytėjimu, uosle ir skoniu.

Kai kuriuose miško mokyklų poveikį nagrinėjančiuose tyrimuose vertinta jų įtaka nepasiturinčių šeimų vaikams, kurie neturi galimybės leisti laiko gamtoje (Borradaile, 2006; Murray, 2004; Murray and O’Brien, 2005). Šių vaikų tėvai minėjo, kad miško mokykla jų vaikams padėjo stiprinti pasitikėjimą savimi, socialinius gebėjimus, fizinius įgūdžius ir žinias apie gamtą. Tėvų ir vaikų buvimas kartu gamtoje teigiamai veikė ir visą šeimą. Jungtinėje Karalystėje atliktame tyrime (O’Brien and Murray, 2006) teigiama, kad ši iniciatyva padėjo stiprinti mokinių pasitikėjimą savimi, socialinius, kalbinius ir bendravimo gebėjimus, motyvaciją, susikaupimą, fizinius įgūdžius, žinias ir mąstymą.

Tvarių mokyklų programa (*Sustainable Schools Programme*) skatino mokinius

⁵ <http://www.forestschoools.com/>

prisiimti atsakomybę už vidines ir išorines mokyklos erdves. Ši programa rekomenduoja mokykloms aštuonis būdus, skatinančius tvarias nuostatas. Pavyzdžiui, siūloma bendradarbiauti su vietine bendruomene, nes tai padeda „ugdyti pilietiškumą veikiant praktiškai ir mokyklos aplinkoje galima rasti idėjų asmeniniam tobulėjimui bei mokinių įsitraukimui sužadinti“ (Ofsted, 2003, p. 5). Sėkmingų tvarių mokyklų studija atskleidė: *kai mokiniams yra galimybė įsitraukti sprendžiant realias ir jiems aktualias problemas, gerėja jų pasiekimai, uolumas ir noras mokytis* (Jackson, 2007, p. 32). Tačiau tyrime taip pat nurodoma: nors dauguma mokyklų tvirtino, kad tvarios mokyklos strategija joms buvo naudinga, vis dėlto ją plėtoti nelabai stengėsi (2007, p. 48).

Iš pateiktų pavyzdžių akivaizdu, kad išorinės iniciatyvos padeda motyvuoti mokinius ir mokyklai suteikia progą bendradarbiauti su išoriniais partneriais. Viename iš tyrimų teigiama (Cheadle, Symons and Pitt, 2004), kad mokytojams pasirodė naudinga dirbti su nevyriausybinėmis organizacijomis ir prisidėti prie įvairių minėjimų, pavyzdžiui, Jungtinių Tautų Vaikų fondo organizuojamos Pokyčių dienos (*UNICEF Day for Change*) ir Pasaulinės AIDS dienos. Mokytojai džiaugėsi turėdami progą naudotis išorinių partnerių pasiūlytomis papildomomis elektroninėmis ir spausdintinėmis ugdymo priemonėmis. Be to, jiems pasirodė vertinga informacija apie dalyvavimo pedagogiką, kuri skatina mokinių iniciatyvą ir atsakomybę. Akivaizdu: šis požiūris padeda ugdyti ir individualią, ir socialinę eudaimoninę gerovę.

5 Baigiamasis žodis: kūrybingumo ir gerovės ryšys

Apžvelgdami kūrybingumo ir gerovės sąvokoms skirtą literatūrą, nustatėme, kad dauguma darbų ir mokyklinių intervencijų pavyzdžių remiasi Deci ir Ryano apsisprendimo motyvacijos teorijos idėjomis (1985). Visos aptartos iniciatyvos vienaip ar kitaip skatina mokinių savarankiškumą, savikontrolę, „mąstymą apie galimybes“ ir pasiryžimą rizikuoti, kai išskylaneapibrėžtų užduočių. Įvertinus jų poveikį įrodyta, kad jos padėjo stiprinti mokinių pasitikėjimą savimi, gerino mokinių

savimonę ir gebėjimus dirbti individualiai ar kartu su kitais. Kai kurie šių vertinimų pagrįsti koreliaciniais ryšiais, kurie neleidžia daryti priežastinių išvadų ir yra siauro masto, todėl iš tokių tyrimų duomenų galima daryti vienintelę bendrą išvadą, kad gyvuoja įdomus reiškinys. Remiantis šiomis iniciatyvomis, ugdomos asmeninės savybės ir gebėjimai gali būti siejami su įvairiais hedoninės ir eudaimoninės gerovės aspektais, todėl teigtina, kad yra akivaizdus kūrybinių iniciatyvų ir poveikio gerovei ryšys, nors reikia tolesnių kiekybinių ir kokybinių tyrimų, ypač ilgalaikių, kurie gilintųsi ir į kūrybišką mokymąsi, ir į rezultatus.

Vienas šio tyrimo autorių (McLellan et al., 2012) atskleidė, kad tai, kaip mokyklos suvokė gerovę, darė įtaką jų pasirinktoms ugdymo strategijoms. Dauguma tyrinėtų mokyklų, ypač pradinių, suprato, kad dalykais pagrįstas ugdymo turinys, kuriame svarbiau rezultatai, o ne mokymasis, vaikus demotyvuoja. Nors dauguma mokyklų ir norėjo perimti visapusiškesnį požiūrį į ugdymą, jos toliau rėmėsi numatyta pedagogika (Thomson et al., 2009). Mokyklos nedrįso taikyti kūrybiško mokymosi dėstant anglų kalbą ir matematiką, nes Švietimo standartų, įgūdžių ir paslaugų vaikams tarnyba (*Ofsted*) mokyklų veiklą vertina pagal šių dalykų egzaminų rezultatus. Šiose mokyklose gerovės skatinimas suvoktas kaip priemonė tikslui pasiekti, t. y. buvo siekiama gerinti mokinių savijautą, kad jie atidžiau mokytųsi „rimtuosius“ dalykus ir geriau elgtųsi per pamokas. Dažniausiai pasireiškė dvi gerovės skatinimo strategijos: vieši pasirodymai (koncertai, spektakliai ir pan.), kaip priemonė pasitikėjimui savimi stiprinti, ir įvairūs metodai blogam elgesiui, pavyzdžiui, patyčioms ne pamokose mažinti. Dėl šių priežasčių vidurinėse mokyklose buvo sutrumpinta pietų pertrauka, o pradinėse mokyklose vyresni mokiniai per pertraukas buvo skiriami vadovauti žaidimams ir užimti visus vaikus. Visi šie sprendimai akcentuoja hedoninę (savijautos) gerovę.

Mokyklos, dalyvavusios KP ir kitose panašiose iniciatyvose (programos „Eksperto mantija“, „Filosofija vaikams“, globalaus pilietiškumo ir kitos žmogaus teisių iniciatyvos), gerovę supranta kaip šalutinį esmingesnių pedagogikos pokyčių rezultatą. Šios mokyklos atkakliai siekia pakeisti mokytojų ir mokinių, mokytojų

tarpusavio ir mokinių tarpusavio santykius, net jei ir patiria sunkumų. Taikant tokį požiūrį, neprireikia specialių patyčias mažinančių metodų, nes, keičiantis tarpusavio santykiams, stiprėja mokinių pasitikėjimas savo jėgomis, jie ima vienas kitą gerbti ir vienas kitu rūpintis. Šių programų rezultatams būdinga eudaimoninė (veiklos) gerovė, todėl teigiame, kad kūrybinės iniciatyvos skatina būtent eudaimoninę gerovę.

Net ir KP dalyvavusios mokyklos sunkiai suvokė *pasiekimų kultūros* poveikį mokiniams. KP dalyvavusių 5–7 m. mokinių gerovės rodikliai buvo aukštesni, nei jų bendraamžių iš KP nedalyvavusių mokyklų. Nagrinėjant 7–11 m. mokinių gerovę, skirtumo tarp KP dalyvavusių ir nedalyvavusių mokinių gerovės nebuvo matyti, nes 6 klasėje mokiniai jau pradeda rengtis įprastiems testams. Pagrindinio ugdymo 14–16 m. mokinių gerovės rodikliai buvo prastesni nei 11–14 m. mokinių.

Labai gaila, tačiau ši padėtis atskleidžia dabartinius Jungtinės Karalystės valstybės sekretoriaus švietimui prioritetus, kai gerovei siekti neskiriama jokio dėmesio, nors, sprendžiant iš tarptautinių tyrimų, Jungtinės Karalystės vaikų gerovės rodikliai prasti. Švietimo standartų, įgūdžių ir paslaugų vaikams tarnybos ataskaitose taip pat neužsimenama apie mokymosi nuostatų ir savijautos svarbą. Dabartiniai ministrai tokias buvusios vyriausybės iniciatyvas „Socialiniai ir emociniai mokymosi aspektai“ (*Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL*) vadina pagrindinės mokymosi veiklos trukdymu.

Teigiama, kad dabartinė Jungtinės Karalystės švietimo politika yra paremta gerąja Azijos šalių (Singapūro ir Honkongo specialiojo administracinio regiono) patirtimi, tačiau Honkonge prasidėjusia tylią švietimo revoliucija siekiama gerinti jaunimo gyvenimo kokybę: duoti jiems daugiau galimybių ir mažinti įtampos dėl daugybės testų padarinius. Pavyzdžiui, vidurinio ugdymo lygmenyje buvo atsisakyta egzaminų po dešimtos klasės ir palikti tik brandos egzaminai po dvylikos klasių. Po dvylikos klasių Honkongo mokiniai dažniausiai vienus metus mokosi universitete arba meno koledže – tai vadinama „įžanginiais metais“ – ir tik tada stoja į aukštojo mokslo įstaigas ketveriems metams. Pagrindinio ugdymo programos Honkonge apima

kitokio mokymosi patirtį (*Other Learning Experiences*), kuria skatinama mokinius įsitraukti į bendruomenės veiklą, ekologinį savanoriavimą ar kitą panašią žmogaus teises ar globalų pilietiškumą skatinančią savanorišką veiklą (*Curriculum Development Institute, 2011*).

Šiomis reformomis ir kai kuriomis programomis, tarkim, „Kūrybinės partnerystės“, trokštama skatinti kūrybišką mokymąsi. Nors Honkongas nuolat atsiduria tarptautinių švietimo pasiekimų vertinimų viršuje, šios reformos rodo: šioje šalyje vyrauja požiūris, kad ekonominis valstybės klestėjimas neįmanomas be kūrybingai ir lanksčiai mąstančių piliečių. Nors Honkongui ir nepavyko gauti „Kūrybinėms partnerystėms“ įgyvendinti reikalingo finansavimo, šio požiūrio laikomasi atkakliai. Panašu, kad po dešimties metų Jungtinės Karalystės švietimo politikos konsultantai ir toliau skelbs studijas „Pamokos iš Rytų“, tačiau jose siūlomos rekomendacijos prieštarauja dabartinėms Švietimo departamento rekomendacijoms.

Literatūros sąrašas

Abbot, L., with Taylor, T., and Edmiston, B. (2006). 'Building communities of imaginative enquiry through Mantle of the Expert'. *The Journal for Drama in Education*, 22(2).

Ajegbo, K. (2007). *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. London: Department for Education and Skills.

Alexander, P. (2003). 'The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency'. *Educational Researcher*, 32 (8), 10-14.

Alexander, P., Schallert, D., and Hare, V. (1991). 'Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge'. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315-343.

Alexander, R. J. (2009). *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.

Anari, A. (2009). 'Effectiveness of drama therapy in reducing loneliness and social dissatisfaction'. *Journal of Iranian Psychologists*, 5 (18), 111-118.

Aristotle. (1985). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett.

Atkinson, T. (2000). 'Learning to teach: intuitive skills and reasoned objectivity' pp. 69 - 83 in T. Atkinson and G. Claxton (Eds.), *The Intuitive Practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.

Bailey, R. (2009). 'Review Essay: well-being, happiness and education'. *British Journal of the Sociology of Education*, 30 (6), 795-802.

- Banaji, S., Burn, A., and Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: A literature review* (2nd ed.). Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Ben-Arieh, A. (2005). 'Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being'. *Social Indicators Research*, 74 (3), 573-596.
- Ben-Arieh, A. (2008). 'Indicators and Indices of Children's Well-being: towards a more policy-oriented perspective'. *European Journal of Education*, 43 (1), 37-50.
- Ben-Shahar, T. (2007). *Happier: Learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment*. London: McGraw-Hill.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Berliner, D. (1994). 'Expertise: The wonders of exemplary performance', pp. 141 - 186 in J. Mangieri and C. Collins-Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: diverse perspectives*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.'
- Berliner, D. (2001). 'Learning about and learning from expert teachers'. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463-482.
- Borradaile, L. (2006). *Forest School Scotland: An Evaluation*. Retrieved from <http://www.forestry.gov.uk>
- Bourdieu, P. (1997 [1986]). 'The forms of capital', pp. 46 - 88 in A. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society*. Oxford: OUP.
- Bradshaw, J., Bloor, K., Huby, M., Rhodes, D., Sinclair, I., Gibbs, I., Noble, M., McLennan, D. and Wilkinson, K. (2009). *Local Index of Child Well-Being. Summary Report*. London: HMSO
- Bragg, S., and Manchester, H. (2011). *Creativity, School Ethos and the Creative Partnerships programme, Final report of the project: Evaluation of the nature and impact of the Creative Partnerships programme on school ethos, 2009-10*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Bragg, S., Manchester, H., and Faulkner, D. (2009). *Youth Voice in the Work of Creative Partnerships: A Report for Creative Partnerships*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Brown, A. (1997). 'Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters'. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.
- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnard, P., and Hennessy, S. (Eds.). (2006). *Reflective Practices in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Bush, J. (1997). *The Handbook of School Art Therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Catterall, J. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: A 12 Year National Study of Education in the Visual Performing Arts, Effects on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles and London: Imagination Group Books.
- Catterall, J., and Peppler, K. (2007). 'Learning in the visual arts and the worldviews of young children'. *Cambridge Journal of Education*, 37 (4), 543-560.
- Centre for Use of Research and Evidence in Education. (2011). *Health and wellbeing: Sing Up 2007-2011 Programme Evaluation Theme 2*. Coventry: CUREE.
- Chaiklin, S., and Wengrower, H. (Eds.) (2009). *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance*. New York: Routledge.

- Cheadle, C., Symons, G., and Pitt, J. (2004). *Education for Sustainable Development: A needs analysis of teachers in Citizenship, Geography, Science, Design and Technology and School Managers*. London: GA and Department for Education and Skills (unpublished).
- Christensen, J. (2010). 'Making a Space Inside: The experience of Dramatherapy within a School-based Student Support Unit', pp. 85 - 96 in V. Karkou. (Ed.) *Arts Therapies in Schools, Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Claxton, G. (2000). 'The anatomy of intuition', pp.32 - 53 in T. Atkinson and G. Claxton (Eds.), *The Intuitive Practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Collishaw, S. (2009). 'Trends in adolescent depression: a review of evidence. Association for Child and Adolescent Mental Health'. In W. Yule (Ed.), *Depression in Childhood and Adolescence: The Way Forward*. London: The Association for Child and Adolescent Mental Health.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., and Pickles, A. (2004). 'Time trends in adolescent mental health'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1350-1362.
- Collishaw, S., Maughan, B., Natarajan, L., and Pickles, A. (2010). 'Trends in adolescent emotional problems in England: a comparison of two national cohorts twenty years apart'. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (8), 885-894.
- Costello, E. J., Erkanli, A., and Angold, A. (2006). 'Is there an epidemic of child or adolescent depression?' *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1263-1271.
- Covell, K., Howe, R. B., and Polegato, J. L. (2011). 'Children's human rights education as a counter to social disadvantage: a case study of England'. *Educational Research*, 53 (2), 193-206.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., and Chappell, K. (2007). 'Teacher stance in creative learning: A study of progression'. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2 (2), 136-147.
- Crimmins, P. (2006). *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). 'Society, culture and person: a systems view of creativity', pp. 325 - 339 in R. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of happiness*. New York: Rider and Co.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. New York: Harper and Row.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. and Barnekow, V. (Eds.) (2008).

Inequalities in Young People's Health: HSBC International Report from the 2005/2006 survey. World Health Organisation, Europe.

Davies, D., Hay, P., Jefferson-Buchanan, R., and Black, P. (2008). HEARTS, the Bath Spa Experience. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA), Edinburgh.

De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. London: Penguin Books.

De Pommereau, I. (2003). 'All outdoors, all the time: Germany's forest kindergartens grow in popularity with families who want their children to have a direct link with nature'. *Christian Science Monitor*. Retrieved from <http://www.csmonitor.com/2003/0513/p16s01-lecl.html>

Deasy, R. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY: Plenum. Deci, E. L. (1980). *The Psychology of Self-Determination*. Lexington, MA: D. C. Heath.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008a). 'Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains'. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008b). 'Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction'. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., and Ryan, R. M. (1981). 'An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence'. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 642-650.

Department for Education and Skills. (2003). *Every Child Matters: Green Paper*. London: The Stationery Office.

Department for Education and Skills. (2005). *Developing the Global Dimension in the School Curriculum*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Department for Education and Skills. (2006). *Learning Outside the Classroom Manifesto*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. London and New York: MacMillan.

Diener, E. (1984). 'Subjective Wellbeing'. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542- 575.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., and Smith, H. (1999). 'Subjective well-being: Three decades of progress'. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

Doherty, P., and Harland, J. (2002). *Partnerships for Creativity: An evaluation of implementation*. Slough: National Foundation of Educational Research (NFER).

Dolan, P., Layard, R., and Metcalfe, R. (2011). *Measuring Subjective Wellbeing for Public Policy*. London: Office for National Statistics.

- Doyle, W. (1983). 'Academic work'. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- Dreyfus, H. L. and Deyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. New York: Free Press.
- Easterlin, R. (1995). 'Will raising the incomes of all increase the happiness of all?' *Journal of Economic Behavior and Organization*, 27 (1), 35-47.
- Edmiston, B., and Bigler-McCarthy, T. (2006). *Building Social Justice Communities: using drama to make power more visible*. Retrieved from <http://ebookbrowse.com/building-social-justice-pdf-d176817159>
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative enquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Ekvall, G., and Ryhammar, L. (1999). 'The creative climate: its determinants and effects at a Swedish university'. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 303- 310.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., and Thrash, T. M. (2002). 'The need for competence', pp. 361-387 in E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ericsson, K. A. (1996). 'The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues', pp 1 - 50 in K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle* (2nd Edition). New York: W. W. Norton.
- Evans, K., and Dubowski, J. (2001). *Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum: Beyond Words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fegter, S., Machold, C., and Richter, M. (2010). 'Children and the Good Life: Theoretical Challenges', pp. 7-12 in S. Andresen, I. Diehm, U. Sander and H. Ziegler (Eds.), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. London: Springer.
- Fjørtoft, I. (2001). 'The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children'. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Fleming, M. (2008). *Arts in Education and Creativity: A review of the literature*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.
- Fleming, M. (2010). *Arts in education and creativity: a literature review*. 2nd Edition. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Fleming, M., Merrell, C., and Tymms, P. (2004). 'The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitudes in two primary schools'. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (2), 177-197.
- Freilich, R., and Shechtman, Z. (2010). 'The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities'. *The Arts in Psychotherapy* 37 (2), 97-105.
- Gaffney, D. (1989). *The Seasons of Grief: Helping Children Grow Through Loss*. Washington DC: Hospice

Foundation of America.

Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D., Leo, E., and Jackson, C. (2004). 'Ways of understanding motivation', pp. 89 - 105 in H. Daniels and A. Edwards (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. London: Routledge-Falmer.

Galton, M. (2010). 'Going with the flow or back to normal: The impact of creative practitioners in schools and classrooms'. *Research Papers in Education*, 25 (4), 355-375.

Gardner, H. (1989). 'Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL'. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 30 (2), 71-83.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). London: Fontana Press.

Gardner, H. (1995). 'Why would anyone become an expert?' *American Psychologist*, 50 (9), 802-803.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Ginott, H. (1994). *Group Psychotherapy with children: The theory and practice of play therapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.

Good, T. L., and Brophy, J. E. (2002). *Looking in Classrooms* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Goodenow, C. (1993). 'Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement'. *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.

Goodenow, C., and Grady, K. E. (1993). 'The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students'. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.

Gray, J., Galton, M., McLaughlin, C., Clarke, B., and Symonds, J. (2011). *The Supportive School: Wellbeing and the Young Adolescent*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Guilford, J. P. (1956). 'The structure of intellect'. *Psychological Bulletin*, 53 (4), 267-293.

Gumaer, J. (1984). *Counselling and Therapy for Children*. New York: The Free Press.

Gutman, L. M., and Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: Pupil and school effects*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Haddon, F., and Lytton, H. (1968). 'Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools'. *British Journal of Educational Psychology*, 38 (2), 171-180.

Hall, C., Thomson, P., and Russell, L. (2007). 'Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools'. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 605-619.

Halpern, D. (1998). 'Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring'. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.

Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.

Halpern, R. (2006). 'After-school matters in Chicago: Apprenticeship as a Model for Youth Programming'. *Youth and Society*, 38 (2), 203-235.

Hampshire, K., and Matthijsse, M. (2010). 'Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach'. *Social Science and Medicine*, 71 (4), 708-716.

- Hargreaves, D. L., Galton, M., and Robinson, S. (1996). 'Teachers' assessments of primary children's classroom work in the creative arts'. *Educational Research*, 38 (2), 199-211.
- Hartley, D. (2006). 'Excellence and enjoyment: the logic of a "contradiction"'. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 3-14.
- Hartshorn, B and Davison, S. (2007). *A Global Dimension: Change your school for good*. Crewkerne: EES-SW.
- Heal, M., and Wigram, T. (Eds.) (1993). *Music Therapy in Health and Education*. London: Jessica Kingsley Publishers .
- Heathcote, D., and Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy*
- Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. London: Heinemann.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., and Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. Columbia, NY: Teachers College Press.
- Hilliard, R. E. (2001). 'Music and Grief Work with Children and Adolescents', pp. 62 - 80 in C. A. Malchiodi (Ed.), *Creative Interventions with Traumatized Children*. New York: The Guilford Press.
- Holland, J., Reynolds, T., and Weller, S. (2007). 'Transitions, Networks and Communities: The Significance of Social Capital in the Lives of Children and Young People'. *Journal of Youth Studies*, 10 (1), 97-116.
- Huppert, F., Marks, N., Clark, A., Siegrist, J., Stutzer, A., Vittersø, J. and Wahrendorf, M. (2009). 'Measuring well-being across Europe: Description of the ESS well-being module and preliminary findings'. *Social Indicators Research*, 91 (3), 301-315.
- Huppert, F., and So, T. (2011). 'Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being'. *Social Indicators Research* . Published online 15 Dec 2011 <http://www.springerlink.com/content/4858x2122m1n1211/>
- James, A., Jenks, C., and Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jeffrey, B. (2005). *Final Report of the Creative Learning and Students' Perspectives Research Project: A European Commission Funded through the Socrates Programme, Action 6.1*. Milton Keynes: The Open University.
- Jenkins, P., and Lyle, S. (2010). 'Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10'. *Language and Education*, 24 (6), 459-472.
- Jones, K. (2009). *Culture and Creative Learning: A literature review*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Juvonen, J. (2007). 'Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness and engagement'. *Educational Psychologist*, 42 (4), 197-208.
- Kahneman, D., Diener, E., and Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Karkou, V. (1998). *A descriptive evaluation of the practice of arts therapies in the UK*. Unpublished PhD thesis. School of Education, University of Manchester.
- Karkou, V. (2010). *Arts Therapies in Schools, Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karkou, V., and Glasman, J. (2004). 'Arts, education and society: the role of the arts in promoting the

- emotional wellbeing and social inclusion of young people'. *Support for Learning*, 19 (2), 57-65.
- Karkou, V., and Sanderson, P. (2004). *Arts Therapies in the UK: Common Trends and Separate Developments*. Cambridge: Elsevier.
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A., and Ryan, R. M. (2007). 'Some Costs of American Corporate Capitalism: A Psychological Exploration of Value and Goal Conflicts.' *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 18 (1), 1-22.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., and Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London: Department for Education.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Washington, D.C.: Island Press.
- Kelly, K. (2011). 'Supporting attachments in vulnerable families through an early intervention school-based group music therapy programme', pp. 101 - 114 in J. Edwards (Ed.), *Music therapy and parent-infant bonding*. New York, NY: Oxford University Press.
- Keyes, C. (1998). 'Social Well-Being'. *Social Psychology Quarterly*, 61 (2), 121-140.
- Keyes, C. (2002). 'The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life'. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), 207-222.
- Koshland, L. (2010). 'PEACE through Dance/Movement Therapy: The Development and Evaluation of a Violence Prevention Programme in an Elementary School', pp. 43 - 58 in V.
- Karkou (Ed.), *Arts Therapies in Schools, Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kosidou, K., Magnusson, C., Mittendorfer-Rutz, E., Hallqvist, J., Hellner Gumpert, C., and Idrizbegovic, S., Dal, H. and Dalman C. (2010). 'Recent time trends in levels of self reported anxiety, mental health service use and suicidal behaviour in Stockholm'. *Acta Psychiatrica Scandanavica*, 122 (1), 47-55.
- La Guardia, J. G., and Patrick, H. (2008). 'Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships'. *Canadian Psychology*, 49 (3), 201-209.
- Landreth, G. (Ed.). (2001). *Innovations in Play Therapy: Issues, Process and Special Populations*. New York: Brunner-Routledge.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. London: Penguin Books.
- Layard, R., and Dunn, J. (2009). *A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age*. London: Penguin Books.
- Ledger, A. (2011). 'Extending group music therapy to families in schools: A reflection on practical and professional aspects', pp. 127 - 140 in J. Edwards (Ed.), *Music therapy and parent-infant bonding*. New York, NY: Oxford University Press
- Lepper, M. R., Greene, D., and Nisbett, R. E. (1973). 'Undermining children's intrinsic interest with extrinsic award: A test of the "overjustification" hypothesis'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1), 129-137.
- Lester, S., and Maudsley, M. (2006). *Play, naturally: A Review of children's natural play*. London: Children's Play Council. Retrieved from <http://www.playday.org.uk/PDF/play-naturally-a-review-of-childrensnatural%20play.pdf>

- Leyden, L. (2009). 'For Forest Kindergartners, class is back to nature, rain or shine'. *The New York Times*, A24. November 29, 2009. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2009/11/30/nyregion/30forest.html>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., and Oscanyan, F. C. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Litwin, G. H., and Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Loesl, S. (2010). 'Introduction to the Special Issue on Art Therapy in the Schools: Art Therapy + Schools + Students = ?' *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27 (2), 54-56.
- Lucas, R., Diener, E., and Suh, E. (1996). 'Discriminant validity of well-being measures'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616-628.
- Ma, J., Lee, K. V., and Stafford, R. S. (2005). 'Depression treatment during outpatient visits by U.S. children and adolescents'. *Journal of Adolescent Health*, 37 (6), 434-442.
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J., and Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson.
- MacKinnon, D. W. (1962). 'The nature and nurture of creative talent'. *American Psychologist*, 17 (7), 484-495.
- Malchiodi, C. A. (2008). *Creative Interventions with Traumatized Children*. New York: The Guilford Press.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. London: Jessica Kingsley.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Co.
- Maughan, B., Collishaw, S., Meltzer, H., and Goodman, R. (2008). 'Recent trends in UK child and adolescent mental health'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43 (4), 305-310.
- McFall, S. L., and Garrington, C. (Eds.) (2011). *Understanding Society: Early findings from the first wave of the UK's household longitudinal study*. Colchester: Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- McFarlane, P. (2005). *Dramatherapy: Developing Emotional Stability*. London: David Fulton Publishers.
- McLaughlin, C., and Clarke, B. (2010). 'Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence'. *Educational and Child Psychology*, 27 (1), 91-103.
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S., and Page, C. (2012). *The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., and Marks, N. (2009). *National Accounts of Wellbeing: Bringing Real Wealth onto the Balance Sheet*. London: New Economics Foundation.
- Mitra, D. (2004). 'The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development?' *Teachers College Record*, 106 (4), 651-688.
- Moriya, D. (2000). *Art Therapy in Schools: Effective Integration of Art Therapists in Schools*. Israel: Turbo
- Murray, R. (2004). *Forest School Evaluation Project: A Study in Wales, April to November, 2003*. London: New Economics Foundation. Retrieved from <http://www.forestry.gov.uk/fr/INFD-5Z3KFM>

- Murray, R., and O'Brien, L. (2005). 'Such Enthusiasm - A Joy to See': An Evaluation of Forest School in England. London: New Economics Foundation. Retrieved from <http://www.forestry.gov.uk/fr/INFD-6HKEMH>
- Myers, D. (2000). 'The funds, friends and faith of happy people'. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67. NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Suffolk: DCMS and DfES.
- Nardi, E., and Steward, S. (2003). 'Is Mathematics T.I.R.E.D.? A Profile of Quiet Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom'. *British Educational Research Journal*, 29 (3), 345-367.
- Nayak, A., and Kehily, M. (2007). *Gender, Youth and Culture: Young Masculinities and Femininities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neelands, J., Galloway, S., and Lindsay, G. (2009). *An evaluation of Stand Up for Shakespeare: The Royal Shakespeare Company Learning and Performance Network 2006-2009*. Warwick: Centre for Educational Development, Appraisal and Research, Warwick University.
- Negus, K., and Pickering, M. (2004). *Creativity, Communication and Cultural Value*. London: Sage.
- Noice, T., and Noice, H. (1997). *The nature of expertise in professional acting: A cognitive view*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norton, D. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Northern, S. (2012). 'Schools strive for pupils' happiness', *The Guardian* 16 January 2012 <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/16/childrenwellbeing-schools-ofsted>
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). 'Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice'. *Feminist Economics*, 9 (2-3), 33-59.
- O'Brien, L., and Murray, R. (2006). *A Marvellous Opportunity for Children to Learn*. The Forestry Commission and New Economics Foundation. London: New Economics Foundation. Retrieved from <http://www.forestry.gov.uk/fr/INFD-5Z3JVZ>
- OECD. (2009). *Doing Better for Children*. Paris: OECD.
- Ofsted. (2003). *Taking the first step forward ... towards an education for sustainable development: Good practice in primary and secondary schools*. London: Ofsted.
- Ofsted. (2010). *Learning: creative approaches to raise standards*. London: Ofsted.
- Opdenakker, M., and Van Damme, J. (2000). 'Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education: similarities and differences between school outcomes'. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 165-196.
- Pell, T., Galton, M., Steward, S., Page, C., and Hargreaves, L. (2007). 'Promoting group work at key stage 3: solving an attitudinal crisis among young adolescents?' *Research Papers in Education*, 22 (3), 309-332.
- Peterson, C., and Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Pring, R., Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., Oancea, A., Rees, G., Spours, K. and Wilde, S. (2009).

- Education for All. The future of education and training for 14-19 year olds. London: Routledge.
- Pringle, E. (2008). 'Artists' perspectives on art practice and pedagogy', pp. 41 - 49 in J. Sefton-Green (Ed.), *Creative Learning*. London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2001). *Creativity, Find it, Promote it*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2009). *Cross-curriculum Dimensions: A planning guide for schools*. London: QCA.
- Quibell, T. (2010). 'The Searching Drama of Disaffection: Dramatherapy Groups in a Whole-School Context', pp. 114 - 128 in V. Karkou (Ed.), *Arts Therapies in Schools, Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Raney, K. (2003). *Art in Question*. London: Continuum.
- Rees, G., Goswami, H., and Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective well-being in England*. London: The Children's Society.
- Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A., and Main, G. (2012). *The Good Childhood Report 2012: A summary of our findings*. London: The Children's Society.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., and Barch, J. (2004). 'Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support'. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.
- Roe, A. (1952). 'A psychologist examines sixty-four eminent scientists'. *Scientific American*, 187, 21-25.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Rosenshine, B., Meister, C., and Chapman, S. (1996). 'Teaching students to generate questions: A review of intervention studies'. *Review of Educational Research*, 66 (2), 181-221.
- Rudduck, J., Arnot, M., Demetriou, H., Flutter, J., and MacBeath, J. et al. (2004). *Consulting students about teaching and learning: process impacts and outcomes*. Grant from Economic and Social Research Council: <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/L139251006/read>
- Rudduck, J., and Flutter, J. (2004). *The challenge of Year 8: Sustaining pupils' engagement with learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Ruthellen, G. (2010). 'Play, create, express, understand: Bereavement groups in schools', pp. 379 - 406 in A. Drewes and C. E. Schaefer (Eds.), *School-based play therapy 2nd ed.* Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons Inc.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being'. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective, pp. 3 - 33 in E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2008). 'A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change'. *Canadian Psychology*, 49 (3), 186-193.
- Ryan, R. M., Huta, V., and Deci, E. L. (2008). 'Living well: A selfdetermination theory perspective on eudaimonia'. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 139-170.

- Schepman, K., Collishaw, S., Gardner, F., Maughan, B., Scott, J., and Pickles, A. (2011). 'Do changes in parent mental health explain trends in youth emotional problems?' *Social Science and Medicine*, 73 (2), 293-300.
- Seagraves, L., Soden, R., and Coutts, G. (2008). Arts across the curriculum: Enhancing pupil learning: the pupil perspective. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA), Edinburgh, 3-6 September 2008.
- Sebba, J. and Robinson, C., with Boushel, M., Carnie, F., Farlie, J., Hunt, F., and Kirby, P. (2010). Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final Report. Brighton: Universities of Sussex and Brighton.
- Sefton-Green, J. (2008). 'From Learning to Creative Learning: concepts and traditions', pp. 15 - 26 in J. Sefton-Green (Ed.), *Creative Learning*. London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Self, A., and Beaumont, J. (2012). Initial findings from the consultation on proposed domains and measures of national well-being. London: Office for National Statistics.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfilment*. New York: Free Press.
- Seligman, M., and Csikszentmihalyi, M. (2000). 'Positive Psychology: An Introduction'. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Sellström, E., and Bremberg, S. (2006). 'Is there a school effect on pupil outcomes? A review of multilevel studies'. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60 (2), 149-155.
- Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Sennett, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. London: Penguin Books.
- Sheldon, K. M., and Niemiec, C. P. (2006). 'It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (2), 331-341.
- Shulman, L. (1986). 'Those who understand: Knowledge growth in teaching'. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). 'Knowledge and teaching: Foundations of the new reform'. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sing Up. (2011). *Sing Up: Help kids find their voice 2007-2011: Executive Summary*. London: Youth Music.
- Smith, D. J. (2006). School experience and delinquency at ages 13 to 16 (Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime, Number 13). Edinburgh: Centre for Law and Society, University of Edinburgh.
- Social Exclusion Unit. (2000). *National Strategy for Neighbourhood Renewal: a framework for consultation*. London: Cabinet Office.
- Statham, J., and Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Briefing Paper No. 1. Childhood Wellbeing Research Centre, Institute Of Education, London, University of Loughborough University, PSSRU University of Kent.
- Stein-Safran, D. (2002). *Art Therapy and ADHD: Diagnostic and Therapeutic Approaches*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Stiglitz, J., Sen, A., and Fitoussi, J. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm>
- Sweeting, H., Young, R., and West, P. (2009). 'GHQ increases among Scottish 15 year olds 1987 - 2006'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44 (7), 579-586.
- Taylor, A. F., and Kuo, F. E. (2006). 'Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence', pp. 124 - 140 in C. Spencer and M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teddlie, C., and Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Thom, L. (2010). 'From simple line to expressive movement: The use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum'. *American Journal of Dance Therapy*, 32 (2), 100-112.
- Thomson, P. (2006). 'Miners, diggers, ferrals and show-men: schoolcommunity projects that affirm and unsettle identities and place?' *British Journal of the Sociology of Education*, 27 (1), 81-96.
- Thomson, P. (2010). 'A Critical Pedagogy of Global Place: Regeneration in and as Action', pp. 124 - 134 in C. Raffo, A. Dyson, H. Gunter, D. Hall, L. Jones and A. Kalambouka (Eds.), *Education and Poverty in Affluent Countries*. New York, London: Routledge.
- Thomson, P., Hall, C., Jones, K., and Sefton-Green, J. (2012). *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Thomson, P., Hall, C., and Russell, L. (2006). 'An arts project failed, censored or ...? A critical incident approach to artist-school partnerships'. *Changing English*, 13 (1), 29-44.
- Thomson, P., Jones, K., Hall, C., Alexiadou, N., Jones, S., McGregor, J., et al. (2009). *Creative School Change Research Project: Final Report*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Tick, N. T., van der Ende, J., and Verhulst, F. C. (2008). 'Ten-year trends in self-reported emotional and behavioural problems of Dutch adolescents'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43 (5), 349-355.
- Topping, K. L., and Trickey, S. (2004). "'Philosophy for Children": A systematic review'. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380.
- Topping, K. and Trickey, S. (2007). 'Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up'. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 787-796.
- Tortora, S. (2009). 'Dance/movement psychotherapy in early childhood treatment', pp. 159 - 180 in S. Chaiklin and H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance*. New York: Routledge.
- Trotman, D. (2008). 'Imagination and the adolescent lifeworld: Possibilities and responsibilities in the national secondary review'. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (2), 125-133.
- Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Samuels, J., and Wiggins, M. (2004). *Children engaging with drama: An evaluation of the National Theatre's drama work in primary schools 2002-2004*. London: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Tyndall-Lind, A. (1999). *A comparative analysis of intensive individual play therapy and intensive sibling group play therapy with child witnesses of domestic violence*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas.

United Nations. (1989). The UN Convention on the Rights of the Child. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries – a comprehensive assessment of the lives and wellbeing of children and adolescents in the economically advanced nations. Florence: Innocenti Research Centre.

United Nations Children's Fund (UNICEF) and IPSOS Mori. (2011). Child wellbeing in the UK, Spain and Sweden: The role of inequality and materialism. Report Summary. London: Ipsos MORI Social Research Institute. http://www.unicef.org.uk/Documents/Publications/UNICEFIpsosMori_childwellbeing_reportssummary.pdf

Valdes, M. (2010). 'At Forest Preschool, Mud is a lesson'. KomoNews.com. May 24, 2010. Retrieved from <http://www.komonews.com/news/local/94739404.html>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Koestner, R. (2008). 'Reflections on Self-Determination Theory'. *Canadian Psychology*, 49 (3), 257-262.

Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., and Roseth, C. J. (2009). 'Autonomy, belongingness and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being'. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (1), 1-12.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., and Deci, E. L. (2004). 'Motivating learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 246-260.

Vernon, P. (1964). 'Creativity and intelligence'. *Educational Researcher*, 6, 163-169.

Vernon, P. (Ed.). (1970). *Creativity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Vitiello, B., Zuvekas, S. H., and Norquist, G. S. (2006). 'National estimates of antidepressant medication use among US children, 1997 - 2002'. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (3), 271-279.

Vittersø, J. (2004). 'Subjective wellbeing versus self-actualization: Using the flow-simplex to promote a conceptual clarification of subjective quality of life'. *Social Indicators Research*, 65 (3), 299-331.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Waterman, A. (1993). 'Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678-691.

Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., and Papageorgi, I. (2010). Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England: Main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion. London: Institute of Education.

White, J. (2011). *Exploring Well-being in Schools. A guide to making children's lives more fulfilling*. Abingdon: Routledge.

White, R. W. (1959). 'Motivation Reconsidered: The concept of competence'. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.

Wilkinson, R., and Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin Books.

Wilson, W. R. (1967). 'Correlates of avowed happiness'. *Psychological Bulletin*, 67 (4), 294-306.

Winner, E., and Hetland, L. (2003). 'Beyond the evidence given: A critical commentary on critical links'. *Arts Education Policy Review*, 104 (3), 13-15.

Wisby, E., and Whitty, G. (2006). *Real decision making? School councils in action: interim report*. Unpublished DCSF report.

Wragg, E. (1976). 'The Lancaster study: Its implications for teacher training'. *British Journal of Teacher Education*, 2 (3), 281-290.

Wyatt, N. (2008). *Middle School Inspection Outcomes: A report on the three year cycle of middle school inspections*. London: National Middle Schools' Forum. Retrieved from <http://www.middleschools.org.uk/research.php>

Ylönen, M. E., and Cantell, M. H. (2009). 'Kinaesthetic narratives: Interpretations for children's dance movement therapy process'. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 4 (3), 215-230.

Zessoules, R., and Gardner, H. (1991). 'Authentic Assessment: Beyond the buzzword and into the classroom', pp 47 - 71 in V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment*. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).