

Naujų kūrybingumo vertinimo būdų plėtotė: *literatūros apžvalga*

Ellen Spencer, Bill Lucas ir Guy Claxton

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

Turinys

2. Kodėl reikėtų vertinti kūrybingumą?.....	4
2.1. Vertinimas pamokose	4
2.2. Pažangos stebėjimas.....	5
2.3. Kūrybingumo pažangos vertinimas – tai būdas parodyti kūrybingumo naudą	7
2.4. Formuojamasis ir apibendrinamasis vertinimas	8
2.5. Vertinimas dėl mokymosi ir paties mokymosi vertinimas.....	8
2.6. Vertinimas atsižvelgiant į aplinką: patikimas vertinimas	9
2.7. Vertinimas pagal kontekstą: vertinimas tarptautiniu palyginimu	10
2.8. Vertinimas pagal kontekstą: ES bandymai vertinti gebėjimus angliškame kontekste	12
3. Kas yra kūrybingumas? Plati ir kritiškai nagrinėjama tema.....	14
3.1. Kūrybingumo ir protinių gebėjimų ryšys.....	14
3.2. Kūrybingumo ir mokymosi ryšys	15
3.3. Kūrybiškumas – visuomeniškas reiškinys	17
3.4. Kūrybiškumo analizės perspektyvos.....	17
3.5. Kūrybingumo lygiai	20
3.6. Matomos kūrybingo asmens savybės.....	20
3.7. Kūrybingumas – plačiai tyrinėjama sritis	22
4. Kaip kūrybingumas pasireiškia visuomenėje?	23
4.1. Kūrybingumas – tai darbinio gyvenimo atributas	23
4.2. „Kūrybinės industrijos“ ir „kuriantys praktikai“	23
4.3. Kūrybingumas – švietimo politikos dėmesio centre.....	25
4.4. Politinio lygmens diskusija: sąvokų suartėjimas	25
4.5. Diskusija politikos tema: ekonominė būtinybė	26
4.6. Diskusija politikos tema: prieštaravimai.....	26
5. Kaip kūrybingumas pasireiškia mokyklose?.....	29
5.1. Ugdymo turinys: prioritetas – kūrybingumui	29
5.2. Ugdymo turinys: kūrybingumas ne meno srityje	29
5.3. Ugdymo turinys: svarbiausia – kūrybingumas	30
5.4. Pokyčiai: naujos sistemos	30
5.5. Pokyčiai: naujos partnerystės	31
5.6. Pokyčiai: naujos organizacijos	31
5.7. Pokyčiai: naujas ugdymo turinys	32
5.8. Kūrybiškas mokymas ar kūrybingumo ugdymas?	34
6. Mokyklos ir kūrybingumas: ar tikrai visiškai nieko bendra?.....	36
6.1. Prieštaravimas: daug kūrybingumo aspektų.....	36
6.2. Prieštaravimas: mokyklose sureikšminami atskiri dalykai	37
6.3. Prieštaravimas: kūrybingumas yra specifinis, priklausantis nuo tam tikros srities, tačiau yra ir „galimybiniis mąstymas“	37
6.4. Prieštaravimas: socialinis elementas	38
6.5. Prieštaravimas: nereikalaujama vertinti kūrybingumo	39
6.6. Prieštaravimas: performatyvumas ir kūrybingumas	39
6.7. Prieštaravimas: formuojamasis ir apibendrinamasis vertinimas	40
7. Kūrybingumo vertinimas mokyklose: reikšmingų bandymų pavyzdžiai	45
7.1. Kūrybingumo vertinimas ne tik mokyklose – įprastas reiškinys	45

7.2. Vertinimo kategorijos	45
7.3. Vertinimo rubrikos.....	46
7.4. Vertinimo priemonių trūkumai	46
7.5. Vertinimas naudojant gebėjimų rinkinius.....	47
7.6. Tos pačios grupės asmenų vertinimai.....	48
7.7. Divergentinio mąstymo vertinimas	48
7.8. Literatūros apie mokyklų patirtį apžvalga	49
8. Išvados	53
Literatūra	54

2. Kodėl reikėtų vertinti kūrybingumą?

2.1. Vertinimas pamokose

Šiame straipsnyje apžvelgsime literatūrą apie kūrybingumo pažangos vertinimą. Prieš pradėdami gilintis ir ieškoti atsakymo į klausimą, kas yra kūrybingumas, kaip jį vertiname ir kaip galėtume vertinti, pirmiausia turėtume paklausti, o kas gi yra *vertinimas* ir *pažanga*? Abi sąvokos yra sudėtingos, abiejų reikšmė priklauso nuo istorinės ir politinės aplinkos, nes būtent ji kiekvienai sąvokai priskiria tam tikras visuomenėje susiformavusias vertybes ir postulatus.

Kalbėdami apie vertinimą, kai kurie autoriai teigia, kad „jokio atskiro darbo, kurį galėtume vadinti *vertinimu pamokose*, nėra (Earl, 2003, p. 3). Žodžiu *vertinimas* vadiname pačius įvairiausių mokinių vertinimus – formalųjį ir neformalųjį, nuolat vykstantį, formuojamąjį ir diagnostinį (Filer, 2000). Vertinimo tikslai sudėtingi: pavyzdžiui, JAV istoriškai susiklostė taip, kad juo pirmiausia siekta užtikrinti atskaitingumą ir pakelti „lygį“, o Anglijoje vertinimas reiškė, kad vyksta mokinių žinių ir įgūdžių patvirtinimas, tam tikrų mokinių išskyrimas arba atrinkimas, nors Fileris (2000) mano, kad kuo toliau, tuo labiau tokiam požiūriui ėmė prieštarauti atskaitingumo ir „lygio“ siekiai. Earlas (2003, p. 3) užsimena apie „vertinimo pamokose paradoksą“, reiškiantį, kad vertinimu siekiama daugybės tikslų: *pavyzdžiui, pateikti atsiliepimus mokiniams, oficialios diagnostikai skirtos informacijos, faktų ataskaitoms ir kartu nustatyti, į ką reikėtų nukreipti jėgas pritaikant ugdymo turinį ir mokymo metodiką.*

Diskutuodami vertinimo klausimu, autoriai paliečia daugybę sričių ir perspektyvų. Fileris (2000) kalba apie egzaminų technologijas, vertinimo aplinką klasėse, socialinę-istorinę bei kultūrinę aplinką, nuo kurios labai priklauso vertinimo politika, vertinamųjų potyriai ir paties vertinimo rezultatai.

Gali būti, kad kai kam žodis *vertinimas* asocijuosis su tyliomis egzaminų auditorijomis, testais raštu, pagal kurių rezultatus bus atsijoti „pirmūnai“ ir „nevykėliai“; su kruopščiu egzaminų rengėjų, kurie nustato kokybės, pasiekimų ir kompetencijos „kartelę“, darbu vertinant ir atrenkant egzaminų užduotis. Šia prasme vertinimas yra darbas, kuris atliekamas dėl mokinių, t.y. tam, kad jie galėtų pereiti į kitą mokymosi lygmenį, o galiausiai – pradėti savo karjerą. Tačiau Conneris (1991) pastebi, kad žodžių junginys *vertinimas pamokose* lotyniškai būtų *educare* (atskleisti) ir *assidere* (sėdėti šalia). Taigi, teisingiau būtų sakyti, kad *vertinti pamokose, vadinasi, būti šalia vaiko ir atskleisti jame slypintį potencialą, sudaryti jam galimybes parodyti tai, ką jis sugeba daryti* (Conneris, 1991, p. xi).

Broadfoot (2000, p. x) teigia, kad ugdymo rezultatų vertinimas *iš esmės yra modernistų prasimanymas*, reiškiantis *norą taip sutvarkyti nelogišką visuomenės pasaulį, kad jame galėtų vyruoti racionalus mąstymas ir efektyvumas*. Savo knygą apie socialines, pedagogines ir ekonomines pasekmes, kurias sukelia šiuo metu pasaulyje itin paplitęs ugdymo rezultatų vertinimas, autorė pradeda pastaba apie vertinimo praktikų ydingumą:

Ugdymo rezultatų vertinimas, kurį be didelių užmojų pradėta taikyti 18 a. universitetuose ir 19 a. mokyklų sistemose, vėliau ėmė sparčiai plėstis – tapo tarsi neginčijamu arbitru, galinčiu įvertinti mokinių pasiekimus, įstaigų kokybės lygį arba nacionalinės švietimo sistemos konkurencingumą (Broadfoot, 2000, p. ix).

Ugdymo rezultatų vertinimui didžiulį dėmesį skiria viso pasaulio švietimo politikos formuotojai (Filer, 2000) ir nėra jokių požymių, kad tas dėmesys nors kiek imtų slūgti. Kadangi politikai kontroliuoja „didelės svarbos“ vertinimo programas, jų galia rengiant mokymo metodiką ir turinį irgi

būna didžiulė (Filer, 2000). Didelės svarbos egzaminų rezultatai analitikams ir politikos formuotojams leidžia spėti, kokie ugdymo turinio dalykai valstybėje reikalauja didžiausio dėmesio. Vertinimą, atliekamą lyginant skirtingų šalių mokinių pasiekimus, atskirai aptarsime 2.7 skirsnyje.

2.2. Pažangos stebėjimas

Mokinių pažangos stebėjimas mokyklose vyksta siekiant tiek formuojamųjų, tiek ir apibendrinamųjų tikslų. Formuojamasis vertinimas geriau išryškina galimus kelius, todėl galima daryti prielaidą, kad, juos žinodami, mokiniai galės efektyviau mokytis, o mokytojams atsiras galimybė geriau suprasti, kaip atrodo „tobulėjimas“. Apibendrinamojo vertinimo atveju mokinių pažangos stebėjimas dažniausiai vyksta dėl atsiskaitymo: pasibaigus nustatytam laikotarpiui arba mokiniams pasiekus tam tikrą amžių, pasiekta pažanga įvertinama tam, kad būtų galima palyginti mokinių, mokytojų, mokyklų vadovų ir mokyklose taikomų sistemų sėkmingumo lygį. Išsamiau formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo koncepcijas panagrinėsime 2.4 skirsnyje.

Siekiant suprasti pažangą konkrečių mokomųjų dalykų srityse, vis dažniau taikoma mokymosi pažangos idėja. Mokymosi pažanga reiškia, kad *mokiniui mokantis, turiniui gilėjant, nuosekliai taikomi vis sudėtingesni mąstymo būdai* (Smith et al., 2006⁴, cituojama iš Duncano ir Hmelo-Silverio, 2009, p. 606). Tokia turinio sritis galėtų būti tam tikras žinių ar profesinės praktikos багаžas. Mokymosi pažangos temai skirtame specialiajame „Gamtos mokslų mokymo tyrinėjimų leidinio“ (angl. *Journal of Research in Science Teaching*) numeryje Duncanas ir Hmelo-Silveris pripažįsta, kad apie mokymosi pažangą jau susiformavo tam tikras išmanymas. Autoriai pastebi, kad nors žmogaus raidos psichologai mokymosi pažangą tyrinėja jau seniai, naująja perspektyva siekiama sujungti esamus mokymosi pažangos apibrėžimus ir sukurti naujus jos taikymo būdus. Be to, jie atkreipia dėmesį į neseniai išleistus politinio lygmens dokumentus, kuriuose pritariama, kad JAV mokymosi pažangos vertinimai būtų *standarty, ugdymo turinio ir vertinimo suderinimo priemonė* (Duncan ir Hmelo-Silver, 2009, p. 606). Kad idėja įdomi bent jau teoriškai, pajuntame nesunkiai: tame pačiame leidinio numeryje Wilsonas užsimeina, kad *išradę priemones, kurios leistų nustatyti mokinio padarytą pažangą, žengtume ypač svarbų žingsnį pirmyn tiek moksliniais tyrinėdami mokymosi pažangą, tiek ir ieškodami būdų, kaip šią idėją būtų galima naudingai pritaikyti švietimo sistemos praktikoje* (Wilson, 2009 p. 716).

Galbūt mokymosi pažangos stebėjimas suteiktų galimybę derinti mokymąsi bei vertinimą, tačiau kuriant tokio stebėjimo sistemą, kyla ir su pačiu jos kūrimu susijusių klausimų. *Vien dėl savo pobūdžio mokymosi pažanga yra hipotetinis dalykas, kitaip tariant, tai yra spėjamo mokymosi lygio, prabėgus tam tikram laikotarpiui, modelis, kurį reikia empiriškai patvirtinti* (Duncan ir Hmelo-Silver, 2009, p. 607). Autorių manymu, problemų kelia ir pats patvirtinimo procesas:

Šiame kontekste dviprasmiškai atrodo ir pažangos patvirtinimo metodai, ir pačios sąvokos pagrįstumas reikšmė. Pagrįsta pažanga reiškia, kad pagrindinis kognityvinis mokymosi modelis pasitvirtina įvairiose mokymo aplinkose ir esant įvairiausiems mokiniams. Tačiau kartu su mokiniams ateina ir tik jiems būdinga patirtis bei žinios, o kol kas vis dar nežinome, kaip, vertindami mokymosi pažangą, galėtume atsižvelgti ir į tokią skirtingą mokinių mokymosi istoriją (Duncanas ir Hmelo-Silveris, 2009, p. 608).

Antrąją Duncano ir Hmelo-Silverio (2009, p. 608) nustatytą problemą iškelia ir Steedle'as bei Shalvelsonas, pateikiantys įrodymų, *kad mokiniai ne visada išreiškia būtent tokias mintis, kokios atitiktų bendrą mokymosi pažangą, todėl natūraliai kyla klausimas, ar analizė, kai mokinių*

⁴ Smith, C., Wiser, M., Anderson, C., and Krajcik, J. (2006) „Implications for Childrens’s Learning for Assessment: A proposed learning progression for matter and the atomic molecular theory“. Measurement, 14, 1-98.

pasiekimai palyginami su iš anksto apibrėžta mokymosi pažanga, bus pagrįsta. Savo tiriamajame darbe Steedle'as ir Shalvelsonas (2009, p. 713) teigė, kad absoliučiai visais atvejais visiems mokiniams taikyti to paties numatyto pažangos lygio negalima, nes tada tektų suabejoti mokymosi pažangos interpretavimo pagrįstumu, kadangi interpretavimas būna pagrįstas tik tada, jei mokiniai nuosekliai reiškia būtent tokias mintis, kurios siejamos su konkrečiu mokymosi pažangos lygiu.

Apžvelgdami naujausioms pažangos koncepcijoms būdingus tarpusavio prieštaravimus ir neatitikimus, savo straipsnyje Woodas ir Bennettas (1999) rėmėsi teorinėmis, politinėmis bei praktinėmis perspektyvomis ir teigė (panašiai kaip Duncanas ir Hmelo-Silveris, 2009), kad trūksta empirinių tyrimų, nagrinėjančių mokymosi pažangos ir pažangos įsisavinant ugdymo turinį, sąsajas. Autoriai teigia, kad Anglijos ir Velso švietimo politikų formuluotėse vyravo tendencija pažangą pagrįsti dalyko struktūra, darant prielaidą, kad pažanga – tai vien tik turinio klausimas. Pavyzdžiui, Jos Didenybės Inspekcijos Rumboldo pranešime (DES (1990)⁵, kurį nurodo Woodas ir Bennettas, 1999, p. 7) teigiama, kad pažanga yra *tam tikra seka, kuri per ugdymo turinio politikas ir darbo sistemas į vaikų mokymąsi būna įtraukta taip, kad mokantis toliau, reikia remtis anksčiau įgytomis žiniomis, įgūdžiais, supratimu ir nuostatomis.*

Be to, Woodas ir Bennettas mano, kad požiūriai apie pažangos prielaidas irgi skiriasi. Atsižvelgę į mokslinių tyrimų faktus, jie įrodė, kad esant tam tikrai aplinkai, *mėgindami sudaryti tokias sąlygas, kuriose galbūt veiktų veiksmingi pažangos vertinimo ir tęstinumo modeliai, pedagogams iškyla kai kurių problemų* (1999, p. 5).

Dar daugiau painiavos pažangos klausimu Jungtinėje Karalystėje atsiranda todėl, kad Nacionalinis ugdymo turinys formuojamas atsižvelgiant į pagrindines švietimo sistemos pakopas ir į sprendimus dėl kiekvienos pakopos turinio. Kalbėdamas apie gamtos mokslų ugdymo turinį, Galtonas (2002, p. 260) tvirtina, kad tuometinės konservatorių vyriausybės komitetų priimtų sprendimų dėl konkretaus turinio, kurio, siekiant atitinkamame amžiuje išlaikyti pažangą, turėtų būti mokoma pradinėje mokykloje, rezultatas buvo toks, kad:

Trečiajai vidurinės mokyklos pakopai liko viskas, ko neįtraukė į ketvirtąją pakopą, arba ko neperkėlė į antrąją pakopą. Todėl nenuostabu, kad šioje pakopoje nebeliko nei aiškios bendros struktūros, nei principų... O paskui toks neapibrėžtumas „domino efektu“ smogė kuriant vertinimo tikslus ir nustatant pasiekimų lygius... Tobulinant tas programas, niekas niekada (išskyrus akivaizdaus validumo kriterijų taikymą) net nemėgino rimtai įvertinti, koku laipsniu šiuos pasiekimų lygius būtų galima palyginti su įvairių kitų vidurinės mokyklos pakopų pasiekimo lygiais (Galtonas, 2002, p. 260).

Nors ir būta mėginimų šią problemą užglaistyti (pavyzdžiui, taikant 2002 m. Galtono aprašytą „jungiamąjį bloką“, t. y. dar vieną mokymosi programą, kuri prasideda mokiniams įveikus antrąją pakopą ir baigiasi per pirmąsias kelias trečiosios pakopos savaites), tačiau įveikti sisteminių problemų vien tik tokiu būdu nepavyko.

Išskiriant pažangą, tam tikras darbas, kuris iš pirmo žvilgsnio atrodo prasmingas, nuveiktas anglų kalbos mokymo srityje. 1999 m. Kvalifikacijų ir ugdymo turinio institucijos (angl. *Qualifications and Curriculum Authority*, sutrumpintai QCA) dokumentą Marshallas (2004, p. 103) vadina „sudėtingu ir įdomiu“ pavyzdžiu, ir teigia, kad *svarbiausia šio modelio prielaida yra ta, jog dabar žinome ir galime kiekybiškai pamatuoti ir iki sistemingos mokymo programos lygio sumažinti tą žinių ir įgūdžių apimtį, kurios mokiniui reikia tam, kad jis gerai išmokytų anglų kalbą.* Tačiau vis tik Marshallas (2004, p. 103) tvirtina, kad dėl tame pačiame QCA dokumente esančių pastabų atsiranda tiek painumo, jog *idėja įvertinti pažangą, kurią [F–A lygio mokiniai rašto darbuose] padaro pereidami nuo paprastų iki sudėtingų sakinių, taip ir liko neįgyvendinta*, nes įsigaliojo kitos, ne tokio apčiuopiamo vertinimo taisyklės.

⁵ DES (1990). *Starting with Quality: The Report of the Committee of Enquiry into the Quality of the Educational Experiences Offered to 3-4 years olds*, chaired by Angela Rumbold. London: HMSO, DES/WO

Tačiau kūrybingumas yra viena iš sudėtingiausių ir daugiausia diskusijų sukeliančių sričių – tai matysime ir tolesniuose šios apžvalgos skyriuose. Taigi panašu, kad vargu ar galima tikėtis, jog pavyks lengvai suprasti, ką reikėtų laikyti mokymosi pažanga, arba kaip sekti mokinių pažangą.

2.3. Kūrybingumo pažangos vertinimas – tai būdas parodyti kūrybingumo naudą

Visuomenė paprastai nori pamatuoti arba tuos dalykus, kuriuos ji vertina pati, arba tuos, kurie kaip nors paveikia jos vertinamuosius. Egzaminų šalininkai tikriausiai teigtų, kad norint suformuoti tam tikrą žmogaus elgseną, ją reikia sistemingai egzaminuoti, padarius prielaidą, jog rengiantis egzaminams, tobulės būtent tie įgūdžiai, kurie bus vertinami egzaminuojant (Harlen, 2005). Panašiai ir visuomenė, nustačiusi, kad tam tikri mokykloje dėstomi dalykai yra svarbesni už kitus, ir užtikrinusi, kad jie būtų vertinami pagal pripažintus standartus, įtvirtina savo vertybes.

Jei sakome, kad kūrybingumą reikia skatinti, iš to tikriausiai sektų, kad ir jį reikia laikyti svarbesniu už kitus dalykus. Iš tikrųjų, ES tyrimo apie kūrybingumo vertinimo galimybes rezultatuose nurodyta, kad *norint paskatinti kūrybingumą ir novatoriškumą švietimo srityje, reikia tokių priemonių, kurias taikydami, ilgainiui pamatytume padarytos pažangos įrodymus* (Hingelis, 2009, p. 421).

Pagal šią logiką reikėtų, kad ėmęsi vertinti kūrybingumą, pripažintume, jog labai svarbu, kad vaikai būtų kūrybingi ir kad jų kūrybingumas tobulėtų. Tokia nuostata padėtų mokytojams sukurti tinkamus mokymuisi užsiėmimus ir netgi duotų nuorodą tiems, kurie gabių ir talentingų žmonių ieško ateičiai (Treffingeris *et al.*, 2002). Ir dar: jei toks vertinimas yra apibendrinamasis, jis atskleidžia, kaip įgyvendinama politika, nes *tinkamos priemonės... gali mums kai ką pasakyti ir apie pažangą, pasiektą Europoje priimtų politinio lygmens sprendimų srityje* (Hingelis, 2009, p. 421). Be to, kaip aiškina Harlenas (2005), sutelkus dėmesį į tai, kad reikės išlaikyti egzaminus, jų rezultatai būna aukštesni. Be abejo, pasitaiko ir nenumatytų dalykų, pavyzdžiui, išryškėja tendencija, kad vertinant pažymiais, visai be reikalo akcentuojama konkurencija, o ne asmeninis tobulėjimas; mokiniai, kurie mokosi tik dėl egzamino, žinias greitai pamiršta (Galtonas, 2002); paskelbti vertinimo rezultatai mokinius dažnai paveikia neigiamai, ypač tuos, kurie blogiau mokosi (Blackas ir Wiliamas, 1998). Blackas ir Wiliamas (1998) įvardija ir daugybę nenumatytų dalykų, kuriuos sukėlė vertinimo praktikos, tačiau apskritai bendra grėsmė yra ta, jog kiekviena tokia praktika nesiekia formuojamojo tikslo, o jei siekia, tai tas tikslas būna nepakankamai tiksliai apibrėžtas. Nors jau seniai visi sutinka su tuo, jog kūrybingumas tikriausiai yra sunkiausiai pamatuojama psichologinė dimensija (Hocevaras, 1981), vis tik kūrybingumo vertinimo istorija yra ilga ir turtinga (Pluckeris ir Makelis, 2010). Ją išsamiau panagrinėsime 7 skyriuje.

Savo tiriamajame darbe apie „kūrybiško mokymosi“ pažangą Craft ir kiti autoriai (2007, p. 141) teigia, kad ieškant, kaip *sukurti kūrybiško mokymosi pažangos koncepciją (t. y. nustatyti, kiek per tam tikrą laiką patobulėta toje srityje, kuri vaikams žinoma, suprantama ir kurios užduotis jie gali atlikti)*, nuveikta labai nedaug. Autoriai tyrinėjo pažangą, kuri, mokytojų manymu, nuo pradinės mokyklos iki ketvirtosios vidurinės mokyklos pakopos buvo pasiekta įsitraukimo, kūrybiško mokymosi ir kūrybingumo ugdymo srityje. Nustatyta, kad tyrime dalyvavusiose mokyklose vyrauja skirtingos tendencijos, pavyzdžiui:

Pasiektos pažangos muzikos komponavimo ir mokyklinio rašinio srityje lygį rodė mokinių komponavimo kompetencija bei gebėjimai ir palyginimo su suaugusiesiems taikomais standartais rezultatai. Pameistrystės metodas, taikomas kūrybingumo ugdymui, buvo akivaizdus įrodymas to, kad vaikams augant laipsniškai pereinama nuo vaikų tarpusavio bendradarbiavimo ir suaugusiųjų bei vaikų bendradarbiavimo ir bendro dalyvavimo prie sudėtingesnės praktikos modeliavimo formos (Craft *et al.*, 2007, p.141).

2.4. Formuojamasis ir apibendrinamasis vertinimas

Boudas ir Falchikovas (2006, p. 401) teigia, kad *jau seniai manoma, jog vertinimo tikslai yra du*. Vienas – patvirtinti pasiekimus, o kitas – sudaryti sąlygas lengviau mokytis. Autorių teigimu, *šie du tikslai susiję su dviejų rūšių praktika, t. y. su apibendrinamuoju ir formuojamuoju vertinimais*. Dabar trumpai apibūdinsime pagrindinius šių vertinimų tikslus, o 6.7 skirsnyje išsamiau panagrinėsime, kokie būna prieštaravimai tarp formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo.

Savo apžvalgoje apie galimą skaitmeninių technologijų vaidmenį vertinant kūrybingumą Loveless (2002) iškelia klausimą, koks iš tiesų yra vertinimo tikslas: ar taikant nacionalinius standartus siekiama mokinius įvertinti pažymiais („apibendrinamasis“, arba „vertinamasis“, tikslas), ar siekiama padėti mokiniams žengti pirmyn („formuojamasis“, arba „diagnostinis“, tikslas). Kai kalbame apie apibendrinamąjį vertinimą, itin svarbu jo pagrįstumas, kitaip tariant, vienodai suprantama reikšmė. Dažniausiai apibendrinamasis vertinimas taikomas siekiant trijų tikslų (Wiliamas, 2000):

- stebėti nacionalinį pasiekimų lygį, pateikti faktų apie ilginiui atsirandančias tendencijas šalyje arba palyginti savo ir kitų šalių pasiekimų lygį;
- pateikti informaciją, kuri užtikrintų mokytojų, švietimo pareigūnų ir politikų atskaitingumą plačiajai visuomenei;
- nustatyti, koku keliu mokinys eina per siūlomas diferencijuotas ugdymo programas, pateikti ataskaitą apie mokymosi rezultatus pačiam mokiniui, jo tėvams arba globėjams.

Kita vertus, formuojamasis vertinimas turėtų būti sėkmingų veiksmų atskaitos taškas. Tai – mechanizmas, kurį taikydami, mokiniai gerina savo supratimą ir praktinius įgūdžius. Išsamiausią formuojamojo vertinimo apibrėžimą pateikia Blackas ir Wiliamas:

Praktinis darbas pamokose būna formuojamojo pobūdžio tiek, kiek faktus apie mokinių pasiekimus mokytojai, besimokantieji ar jiems prilyginti asmenys išaiškina, interpretuoja ir panaudoja tam, kad galėtų priimti sprendimus dėl tolesnių veiksmų mokymo srityje, kurie, tikėtina, turėtų būti geresni arba geriau pagrįsti nei tie, kuriuos priimtų nesant tokių išaiškintų faktų (Blackas ir Wiliamas, 2009, p. 9).

Visoms formuojamojo vertinimo formoms bendra tai, kad vertinamajam reikia pateikti atsiliepimus apie tai, kiek jis atsilieka nuo etalonu laikomo tam tikro parametro lygio. Paties formuojamojo vertinimo pagrįstumas nustatomas pagal įvykius, susijusius su *atsiliepimų forma* pateikiamais rezultatais, o ne su pačiais rezultatais. Jei vertinimu nesiekiami sumažinti atotrūkio tarp faktinės ir pageidaujamos elgsenos, jo negalima laikyti formuojamuoju vertinimu (Wiliamas ir Blackas, 1996).

2.5. Vertinimas dėl mokymosi ir paties mokymosi vertinimas

Vertinimo dėl mokymosi idėjos pagrindas yra formuojamojo vertinimo modelis. Žinodami, kokios vyksta diskusijos apie pažangos vertinimą, apie kūrybingumo vertinimo naudą ir apie tai, kaip jį reikėtų vertinti, matyt, turėtume trumpai papasakoti vertinimo dėl mokymosi judėjimo, kuris pastaraisiais metais vertinimui Anglijoje suteikė ir tam tikrą naują formą, istoriją.

Nors vertinimas dėl mokymosi dabar pripažįstamas ir kitose pasaulio šalyse, tačiau Jungtinėse Amerikos Valstijose ir kitose EBPO šalyse vis dar vyrauja nuomonė, kad palyginamus duomenis galima gauti tik taikant egzaminus raštu. Pavyzdžiui, JAV teigiama:

Kadangi yra daug reikalavimų atsiskaityti įvairiausiais sistemos lygmenimis, atsirado ir daugybė vertinimo sistemų, tačiau pastebima tendencija, kad jomis dažniausiai siekiama pamatuoti, kiek buvo išmokta, tačiau beveik nesidomima, kaip būtų galima pagerinti mokymo kokybę (Blackas ir Wiliamas, 2005, p. 249).

2000 m. Vokietija, kurią sukrėtė pirmojo EBPO šalių PISA (Tarptautinės mokinių vertinimo programos, angl. *Programme of International Student Assessment*) tyrimo rezultatai, ėmėsi kurti grupę tam tikrų pamatuojamų kompetencijų, į kurias atsižvelgus, būtų tobulinami ugdymo standartai. Tais standartais siekiama nustatyti, ar visų 16 federacinių žemių vaikai atitinka juose nustatytus reikalavimus. Earlas (2006, p. 628) teigia, kad nustatyti standartai ir kompetencijos bei orientacija į rezultatą *mokymosi procesą nustumia į antrąjį planą*. Panašų sukrėtimą tais pačiais 2000 m. patyrė Norvegija, kurios *didžiausios vienam gyventojui tenkančios investicijos į švietimą*, tačiau mokinių vertinimo rezultatai (Stobartas ir Eggenas, 2012, p. 4) buvo žemesni nei PISA tyrimo vidurkis.

Vertinimo tradicijos Anglijoje yra šiek tiek kitokios. Morrisas (2012, p. 92) užsimena, kad tą faktą, jog prasti PISA tyrimo rezultatai neturėjo jokios pastebimos įtakos švietimo politikai, *galima paaiškinti tuo, kad būtent Anglijoje vyrauja tendencija imtis serijinio, greito ir daugkartinio viešųjų paslaugų (įskaitant švietimą) restruktūrizavimo, kuris sistemą destabilizuoja, ji nuolat sulaukia kritikos ir todėl vėl reformuojama. Esant tokiai situacijai, galimas kokios nors vienos priemonės šoko terapijos poveikis gerokai sumažėja*. 1988 m. Vyriausybės sudaryta darbo grupė (Vertinimo ir egzaminų darbo grupė, angl. *Task Group on Assessment and Testing*) pabrėžė, kad pamokose ypač svarbus vaidmuo tenka formuojamajam vertinimui. Darbo grupės rekomendacijoms pritarė ne tik tėvai ir tėvų atstovai, bet ir plačioji visuomenė (Blackas, 1988). Tačiau užuot rėmusi šias rekomendacijas strategija ir ištekliais, Vyriausybė nusprendė eiti apibendrinamųjų vertinimų, kurie atliekami nacionalinių egzaminų forma, keliu ir skyrė jiems finansavimą. Aptardami šiuos sprendimus po kelerių metų, Blackas ir Wiliamas pastebėjo, kad, *kaip nustatė viso pasaulio mokslininkai, didelės svarbos nemokykliniai egzaminai visada būna svarbesni už mokymą ir vertinimą* (1998, p. 142).

1999 m. „Nuffield Foundation“ finansavo „King’s, Medway, Oxfordshyre Formative Assessment Project (KMOPAF)“ vertinimo projektą, kuris aprašytas Blacko ir kitų autorių knygoje „Vertinimas dėl mokymosi: įgyvendinimas praktiškai“ (angl. *Assessment for Learning: Putting it into practice* (2003)). Dėl įgyvendinamo projekto vertinimas dėl mokymosi *tapo svarbiausia Anglijos ir Škotijos švietimo politikos tema* (Blackas ir Wiliamas, 1998, p. 10). Blackas ir kiti autoriai (2004) vertinimą dėl mokymosi ir mokymosi vertinimą išskiria atskirai:

Vertinimas dėl mokymosi – tai bet koks vertinimas, kurio modeliu ir taikymo praktika pirmiausia siekiama paskatinti mokinius mokytis. Taigi, jis yra kas kita nei vertinimas, kurio pirminis tikslas būtų atsiskaitymas, reitingavimas ar kompetencijos patvirtinimas (Black et al., 2004, p. 10).

Šioje literatūros apžvalgoje ir vėliau, modeliuodami galimą priemonę, akcentuojame būtent formuojamąjį vertinimą. Esame tos nuomonės, kad dėl galimo poveikio mokymo ir mokymosi kokybei toks sprendimas yra vienas reikšmingiausių.

2.6. Vertinimas atsižvelgiant į aplinką: patikimas vertinimas

Patikimo vertinimo sąvoka švietimo srityje paplito 20a. dešimtojo dešimtmečio pabaigoje. Tokio vertinimo tikslas – ugdyti tam tikrus aukštesnio lygio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimus, kurie būtų naudingi tiek pačiam asmeniui, tiek ir visai visuomenei. Cumingo ir Maxwello manymu, tikėtina, jog gerai išmokatą dalyką mokykloje žmogus pritaikys gyvenime ir ją baigęs (1999, p. 179). O Riley ir Slateris Sternas (1998) netgi ryžtasi tvirtinti, jog patikimo vertinimo formos yra kokybiškesnės ir labiau pagrįstos nei tradiciniai egzaminai raštu. Jų nuomone, patikimas vertinimas sudaro galimybes mokiniams parodyti, kaip jie sugeba teoriją susieti su praktiniu darbu klasėje.

Kalbėdamas apie profesinį rengimą, Gulikersas ir kiti autoriai (2006, p. 337) teigia, kad vertinimai būna išdėstyti nepertraukiama seka: nuo nenatūralių ir ištrauktų iš konteksto iki autentiškų ir

situacinių. Autorių manymu, reikia, kad nauji modeliai, pagal kuriuos bus vertinamos darbu reikalingos kompetencijos, *būtų susieti su autentiška aplinka, nes manoma, jog rengiant mokinius šiais laikais ypač dinamiškam darbinės karjeros pasauliui, autentiškumas ir bus svarbiausias veiksnys*. Savo patikimo vertinimo modelyje autoriai aptaria penkias dimensijas: vertinimo užduotį, fizinį kontekstą, socialinį kontekstą, rezultatą arba formą, kuri nusako vertinimo rezultatus, ir vertinimo kriterijus.

2.7. Vertinimas pagal kontekstą: vertinimas tarptautiniu palyginimu

Kūrybingumo pobūdžio, sandaros, matavimo ir pritaikomumo įvairiose srityse tema vyksta plataus masto diskusijos, todėl vertinant kūrybingumą iškyla daugybė specifinių sunkumų. Norėdami pažvelgti, kaip kūrybingumas vertinamas Europos kontekste, šiame skirsnyje panagrinėsime galimybę taikyti kompleksinius rodiklius, kurie padėtų sudaryti kūrybingumo indeksą. Tai, kad ES mastu nuolat vertinami problemų sprendimo įgūdžiai, rodo, jog pats klausimas, ar reiktų matuoti kažką panašaus į kūrybingumą, jau pasiekė politinio lygmens diskusijas.

Nuo 20a. dešimtojo dešimtmečio norą dalyvauti tarptautinėse mokinių pasiekimų vertinimo programose pareiškė dar daugiau šalių. Dėmesys tokioms vertinimo programoms yra puikus svarbiausios globalizacijos nuostatos, kad *žinios yra pagrindinis strateginis šaltinis, kuris pamažu pakeičia žaliavas ir darbą, todėl nustatant ekonominės plėtros tempus, labai svarbu, ar tam tikra šalis turi žmogiškųjų išteklių*, (Kellaghanas, 2001, p. 95) atspindys.

Vaikams ir jaunimui skirta „21amžiaus įgūdžių“ (įskaitant ir kūrybingumą) ugdymo ir stebėjimo programa patraukė daugelio pasaulio šalių vyriausybių ir kitų organizacijų dėmesį. Tai puikiai rodo ir tarptautinė Lucaso ir Claxtono (2009) platesnio masto mokymosi įgūdžių apžvalga, kurią užsakė Nacionalinio mokslo, technologijų ir meno labdaros fondas (angl. *National Endowment for Science, Technology and the Arts*, sutrumpintai (NESTA)) ir kuri aprėpia daugybę mokslo įstaigų, trečiųjų šalių organizacijų bei komercinių įmonių pateiktų 21a. įgūdžių susistemavimo ir ugdymo būdų. Galėtume pateikti ir nemažai pavyzdžių apie užsienio šalių bandymus apsispręsti dėl dimensijų grupių ar asmens savybių, kurios leistų įvertinti sudėtingus dalykus, pavyzdžiui, „gebėjimą spręsti problemas“, „pilietiškumą“ ir, žinoma, „kūrybingumą“. Cummingas (2010, p. 409) teigia, kad aukštojo mokslo kontekste apie „išorinį impulsą ugdyti ne tik bendruosius įgūdžius, bet ir tokius, kurie sudarytų galimybes lengviau įsidarbinti“, sulaukta ir teigiamų, ir neigiamų atsiliepimų. Jis perspėja, kad reiktų atsargiai žiūrėti į „kontrolinio sąrašo“ ir „trūkumų modelius“, kurie galėtų būti taikomi nustatant asmens savybes.

Prie Melburno universiteto veikiančioje 21a. įgūdžių vertinimo ir mokymo organizacijoje (angl. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, sutrumpintai ATC21S) dirba daugiau nei šešiasdešimties įstaigų mokslininkai, o ją remia trys didžiausi IT produktų ir paslaugų teikėjai („Cisco“, „Intel“ ir „Microsoft“). ATC21S tikslas – sukurti tokią vertinimo sistemą, kuri leistų nustatyti, kaip vaikams sekasi mokytis dviejų ypač svarbių gebėjimų – problemų sprendimo bendradarbiaujant arba IKT raštingumo. Siekiama, kad vertinimas taikant šią sistemą būtų ir formuojamasis, ir apibendrinamasis, ir kartu pabrėžiama, kad jos svarbiausias variklis yra augantis pasiekimų lygis. ATC21S įvardija keturias svarbias įgūdžių grupes: „mąstymo būdai“, „darbo būdai“, „darbo priemonės“ ir „gyvenimas pasaulyje“. Kūrybingumas priskiriamas „mąstymo būdams“. Visi įgūdžiai, įskaitant ir kūrybingumą, suskaidyti į atskirus „pamatuojamus“ elementus, kurie išsamiai aprašyti pagal tokią schemą: žinios, įgūdžiai, nuostatos, vertybės ir etika.

Kūrybingumo vertinimu ypač suinteresuota Europos Sąjunga, kuri 2009-uosius buvo paskelbusi Kūrybingumo ir inovacijų metais. Pagrindinė ES tarptautinės konferencijos „Ar galima pamatuoti kūrybingumą?“, kuri tais metais vyko Briuselyje, medžiaga sudėta į leidinį „Kūrybingumo vertinimas: pagrindinė knyga“ (angl. *Measuring Creativity: The book*), kurį redagavo JRC (Europos Komisijos Jungtinis mokslo centras, Villalba (2009)). Šioje knygoje Saltellis ir Villalba (2008, p. 19) teigia, kad

vertinimo rezultatai suteikia galimybę Europos Sąjungos politikams suformuoti tam tikras įžvalgas ir savo šalies rezultatus palyginti su kitais kintamaisiais, [kas] galbūt leistų giliau pažvelgti į atskirų kintamųjų tarpusavio ryšį. Pavyzdžiui, autoriai teigia, kad yra produktų rinkos reguliavimo ir produktyvumo, arba „kūrybinės klasės“ atsiradimo ir ekonomikos augimo, ryšys. Saltellis ir Villalba (2008, p. 17) pripažįsta, kad vertinant kūrybingumą, pasitaiko tik šiam procesui būdingų sunkumų, nes jį vertinti pirmiausia siūloma taikant kompleksinius rodiklius, dėl kurių būtina susitarti, o pats vertinimas *apima daug dimensijų, kurios visos kartu suformuoja vieną sudėtingą reiškinį apibūdinantį matą*. Kad būtų galima įsivaizduoti, kaip toks rodiklis galėtų atrodyti praktiškai, autoriai pavyzdžiui nurodo Pasaulinį konkurencingumo indeksą ir Žmogaus raidos indeksą. Be to, autoriai atkreipia dėmesį į tai, kad EBPO (Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija) ir JRC nustatė tokius kompleksinio rodiklio kūrimo etapus:

- 1) teorinės sistemos kūrimas;
- 2) rodiklių parinkimas;
- 3) trūkstamų duomenų priskyrimas;
- 4) analizė daugeliu parametru;
- 5) duomenų sutvarkymas;
- 6) duomenų svarbos nustatymas ir apibendrinimas;
- 7) tvirtumo ir diskretiškumo nustatymas;
- 8) pakartotinis detalių nagrinėjimas;
- 9) sąsajų su kitais kintamaisiais nustatymas;
- 10) rodiklio pateikimas ir sklaida.

Tame pačiame leidinyje (2008) paskelbtas Kerno ir Runge's darbas. Šie mokslininkai siekia sukurti Europos kūrybingumo indeksą (EKI), kuris atskleistų kūrybingumo socialinį ir ekonominį poveikį bei leistų ES valstybėse narėse atlikti lyginamąjį kūrybingumo charakteristikų vertinimą. Tam tikslui autoriai nagrinėja kultūrinę kūrybingumo dimensiją, kurią apskritai lemia daugybė veiksnių. Mokslininkai apibrėžė vadinamuosius rodiklių pagrindus, nuo kurių į kūrybingumą žvelgiama per konteksto ir kolektyvinę prizmę. Šie pagrindai – tai „žmogiškasis kapitalas“, „technologija“, „institucinė aplinka“ ir „atvirumas bei įvairovė“. Vadovaudamiesi 2008 m. Villalba darbu (2009), jie priėjo prie išvados, kad *pageidautina sukurti tokį kūrybingumo indeksą, kuris geriausiai atspindėtų tuos socialinius ir ekonominius veiksnius, kurie apskritai turi didžiausią įtaką kūrybingumui* (Kernas ir Runge, 2008, p. 193). Tai nereiškia, kad toks požiūris į kūrybingumo indeksą vers ginčytis specifinio konteksto diskusijose ar diskusijose tam tikra tema arba supriešins sąvokas „individualus“ ir „kolektyvinis“, nes indeksu siekiama įvertinti ne atskiro asmens, o visos šalies, kaip visumos, pasiekimus. Todėl į šį indeksą įtraukti trisdešimt du kūrybingumo rodikliai tikrai nėra tinkami vertinti mokyklinio amžiaus vaikus.

Vis dėlto kalbant apie mokyklinio amžiaus vaikų vertinimą, ypač apibendrinamuoju tikslu, labai svarbu, kokiomis priemonėmis yra formuojamas toks kompleksinis rodiklis, netgi jei specifinės jo dimensijos mokiniams vertinti visiškai netinka. Priežastį, kodėl pritaria tokiai nuomonei, Hingelis aiškina taip:

[tačiau] kuriant tokį kompleksinį rodiklį, reikėtų atlikti platesnę teorinę ir statistinę analizę, ypač tam, kad skirtingus aspektus galėtume sujungti į vieną kūrybingumo matą... [ir] galimas dalykas, kad nustatyti tinkamą matą vis dar nesame pajėgūs..., [nes tam, kad galėtume] sutarti dėl tarpvalstybinių mastu priimtinos kūrybingumo sąvokos

charakteristikų, prireiks ilgų konsultacijų su specialistais ir valstybių narių atstovais (Hingelis, 2009, p. 422).

Tačiau apibendrinamas Hingelis teigia, kad sukurti tokį rodiklį yra įmanoma, o kūrybingumo vertinimas apskritai padėtų kūrybingumui tapti vienu svarbiausių Europos švietimo sistemų aspektų.

2.8. Vertinimas pagal kontekstą: ES bandymai vertinti gebėjimus angliškame kontekste

Visiškai normalu, kad Europos šalys yra suinteresuotos įvertinti sudėtingus gebėjimus, kurių paprastai neįmanoma priskirti konkrečioms ugdymo turinio dalykams. Iš tikrųjų (ką prieš gerą dešimtmetį pastebėjo Kellaghanas (2001, p. 95)), tarptautinio masto egzaminai nėra kiek nepadėjo sėkmingai stebėti daugelio gebėjimų, kurių „reikės globalizuotoje ekonomikoje“, lygio. Kellaghanas mini tam tikrus gebėjimus, kurie įvairiuose straipsniuose vadinami „reikalingais globalizuotoje ekonomikoje“, t. y. tokius gebėjimus: mąstyti, argumentuoti, mokytis, spręsti problemas, nustatyti strategiją, prisitaikyti, meistriškai valdyti informaciją ir savarankiškumą.

Geras pavyzdys, rodantis, kad šias problemas tikrai imtasi spręsti, yra naujausias EBPO mėginimas įvertinti gebėjimą spręsti problemas. Tiems pasaulio šalių politikos formuotojams, kurie siekia tobulinti švietimo sistemas, geras informacijos šaltinis yra PISA tarptautinės vertinimo programos rezultatai, kuriais remiantis, galima lengviau priimti sprendimus. Nuo pat programos pradžios 1997 m. ją rėmė daugelio pasaulio šalių vyriausybės, o 2009-ųjų etape dalyvavo 74 šalys.

Kalbant apie tai, kas vertinama pagal PISA programą, reikėtų pasakyti, kad daugiausia dėmesio skiriama toms žinioms ir įgūdžiams, kurių ypač reikia tam, kad žmogus galėtų visaverčiai dalyvauti šiuolaikinės visuomenės gyvenime. Vertinimo turinys priklauso nuo to, ką pagal savo nacionalinio ugdymo turinį bendruoju vardikliu pasirenka šalys, ir nuo įgūdžių, kuriuos tos šalys laiko būtinais jų gyvenime. PISA programa *sujungia atskirų sričių, pavyzdžiui, skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų srities žinias su svarbiomis tarpdalykinėmis ugdymo turinio sritimis, kurias EBPO šalys irgi laiko prioritetu* (Schleicheris ir Tamassia, 2003, p. 9). Atliekant 2003 m. vertinimą, gebėjimas spręsti problemas pripažintas tik papildoma sritimi šalia kitų tarpdalykinių kompetencijų. Duomenys apie penkiolikmečių mokinių rezultatus kas treji metai (2000, 2003, 2006 ir 2009 m.) renkami siekiant suteikti informacijos politikos formuotojams, o ne (bent jau dabar) sekti (arba padėti taikyti formuojamąjį vertinimą) individualią mokinių pažangą. EBPO vadovas pareiškė, kad toks PISA aspektas yra tiesiog atsakas į *poreikį įvertinti mokinių gebėjimą spręsti problemas, nes viso pasaulio šalių vyriausybės siekia išugdyti tokius jaunimo įgūdžius, kurių jiems reikia gyvenime ir įsidarbinant* (Pearsonas, 2011).

Apie gebėjimą spręsti problemas prirašyta daug ir įvairios literatūros; beje, lygiai tą patį galima pasakyti ir apie literatūrą kūrybingumo klausimu. Kai kuriuose šaltiniuose pastebėta, kad net nėra išsamaus šio gebėjimo apibrėžimo (Schleicheris ir Tamassia, 2003). Atlikdama esamų tyrimų ir egzaminų rezultatų, kurie, vertinant gebėjimą spręsti problemas, buvo įforminti dokumentais, apžvalgą, EBPO siekė sukurti sistemą, kuri išplėtotų tokius *galimybių studijomis bei moksliniais tyrimais sukurtus prototipus ir paverstų juos veikiančiu modeliu, tinkamu taikyti stambaus masto vertinimo atveju* (Schleicheris ir Tamassia, 2003, p.156). Tai ji faktiškai ir padarė, vadovaudamasi vieno autoriaus nustatytais vertinimo kriterijais.⁶

⁶ 1992 m. Richardas Mayeris straipsnyje apie gebėjimo spręsti problemas vertinimą „Mąstymas, gebėjimas spręsti problemas, gebėjimas pažinti“ teigia, jog egzaminų sistemos sudarytojai privalo užtikrinti, kad egzaminuojamieji savo protą sutelks į aukštesnio lygmens mąstymą, kad užduotys bus tikros ir reikalaus sujungti įgūdžius, kad egzaminų užduotyse bus pateiktos nekasdienės problemos, kurioms spręsti reikia naujoviškos strategijos.

Tarptautinio masto vertinimai (pavyzdžiui, PISA vertinimo programa) *sukūrė didelės svarbos egzaminus – naują reiškinį, rodantį, kad tie egzaminai yra svarbūs ne egzaminuojamiems mokiniams ir jų mokykloms, bet politikams, politikos formuotojams ir vyriausybėms* (Stobartas ir Eggenas, 2012, p. 1). Nepaisant to, kad jų rezultatus vertėtų palyginti su Anglijos mokinių rezultatais ir, padarius išvadą, patobulinti švietimo politiką, Švietimo departamentas dar neapsisprendė, ar 2012 m. PISA tyrime, kuriame bus vertinamas gebėjimas spręsti problemas, Anglija apskritai dalyvaus. Nors gali būti, kad Švietimo departamentas per daug nesiveržia dalyvauti vien todėl, kad nenori apkrauti mokyklų papildomu kanceliariiniu darbu, kritikai teigia, kad tikroji priežastis yra ta, jog gebėjimo spręsti problemas vertinimas pagal PISA modelį prieštarauja dabartinei Anglijos koalicinės vyriausybės nuostatai sutelkti dėmesį į dalyko žinias. Kalbėdamas ekspertų komisijoje „Mokymasis be sienų“, seras Kenas Robinsonas (2011) pareiškė:

Kai kurie itin sumanūs politikai... įsitikinę, kad švietimo pagrindas tebėra tos pačios dalykų grupės, kurios buvo ir tada, kai jie mokėsi parengiamojoje mokykloje. Tiesiog paaiškėjo, kad tai yra dalykai, susiję su dviem idėjomis – tam tikros rūšies mokslinių gebėjimų ir darbui reikalingų įgūdžių formavimu. ... (Robinsonas, 2011).

Geras tokio politinio mąstymo pavyzdys yra švietimo ministro Michaelio Gove's kalba, kurią jis pasakė Karališkojoje meno draugijoje ir kurioje išreiškė susirūpinimą tuo, kad per mažai mokoma paties dalyko, *nes daug laiko ir pastangų skiriama abstraktaus mąstymo įgūdžiams lavinti, o ne žinių bagažui, kuris yra pats geriausias mąstymo pagrindas, gausinti* (Gove, 2009, p. 14). Atsakydami į už šio požiūrio slypinčią mintį, 2015 m. egzaminų sistemos kūrėjai pareiškė, kad [PISA taikomas būdas] *verčia į švietimo sistemą žvelgti ne kaip į šiltnamį, kuriame įgyjamos tik dalykų žinios* (Stewartas, 2011).

Straipsnyje „Vertinimo įvadas“ (angl. *An Introduction to Assessment*) Broadfoot (2007) šią nuomonę labai gerai iliustravo sero Richardo Livingstone (klasikinio mokslininko, kuris daug rašė švietimo tema) 1941 m. išsakytomis mintimis apie švietimo ateitį:

Ar mokymas buvo sėkmingas, rodo ne žinių, kurias mokinys gavo mokykloje, bagažas, o jo noras žinoti ir jo gebėjimas mokytis. Jei mokykla išleido tokius vaikus, kurie trokšta žinių ir šiek tiek išmano, kaip jų įgyti ir jas panaudoti, galime sakyti, kad ji savo darbą atliko. Deja, baigus mokyklą, daugeliui vaikų tas troškimas jau būna išblėsusęs, o galvos prikimštos devyniomis galybėmis tinkamai neįsisavintos informacijos. Ar mokyklos direktorius (sic!) geras, dabar vertiname pagal tai, kiek naudingų dalykų jis yra atsisakęs mokytis (Livingstone mintys, kuriomis remiasi Broadfoot, 2007, p. 154).

Be galimo PISA gebėjimų tyrimo ir Anglijos švietimo politikos konflikto, iškilo klausimų ir dėl galimybės kūrybingumo indeksui panaudoti esamus plataus masto tyrimų duomenis. Atsižvelgęs į daugybę argumentų, JRC (Europos Komisijos Jungtinis tyrimų centras (Villalba, 2008, p. 33)) savo apžvalgoje padarė išvadą, kad *atrodo, jog nei PISA, nei kiti tarptautiniai vertinimo būdai kūrybingumui vertinti nelabai tinka*.

Labai atidžiai nagrinėta, ar apskritai naudingi duomenys, surinkti atliekant apibendrinamojo pobūdžio tarptautinius tyrimus. Pavyzdžiui, Tymmsas ir kiti autoriai (2004, p. 374) teigia, kad PISA ir kiti stambaus masto tarptautiniai tyrimai:

... suteikia galimybę palyginti mokinių pasiekimus tam tikrais laiko momentais, tačiau jie netinka vertinant vaikų pažangą atskiros švietimo sistemos viduje. Be abejo, kai nėra bendros pagrindinės linijos, aiškinti gautus duomenis tikrai bus sunku (Tymmsas et al., 2004, p. 674).

Matydama akivaizdžiai intuityvią švietimo ir ekonomikos klestėjimo sąsają, Harlen tvirtina, kad *paneigti tikėjimą, kad yra švietimo rezultatų lygio ir ekonominės sėkmės ryšys, nėra labai lengva* (2001, p. 80), ir teigia, kad daugelis tarptautinių organizacijų, pavyzdžiui, UNESCO, Pasaulio bankas, EBPO bei TVF vadovaujasi būtent tokiu įsitikinimu. Autorė daro išvadą, kad nors PISA darbas ir yra

naudingas, tačiau *tiek šio, tiek ir anksčiau atliktų rezultatų tyrimais bandoma pasiekti neįmanomą dalyką, nes niekada nebus visiškai identišku galimybių kiekvienai šaliai parodyti savo pasiekimus* (Harlen, 2001, p. 101). Šią mintį dar stipriau akcentuoja Broadfoot (2007). Ji tvirtina, jog politikai ir politikos formuotojai pernelyg griežtai reikalauja, kad tyrimai būtų objektyvūs ir tikslūs, nes nori, kad jų pareiškimai visuomenę labiau įtikintų. Faktiškai autorė sako tai, ką mes visi jau žinome iš savo patirties: vertinimas iš tiesų yra gana buka priemonė, kuri dažnai taikoma be aiškaus tikslo ir todėl būna labai žalinga.

Jei į padėtį Europoje pažvelgtume per vertinimo prizmę, matytume tokį vaizdą: vienas didelis apibendrinamasis vertinimas, kuriame kūrybingumas tėra laiptelis siekiant galutinio tikslo – užtikrinti, kad valstybės ugdytų ekonomine prasme naudingus žmones. O dėl to tikslo, kad kūrybingumas savaime būtų vertybė ir laiptelis atrandant savo nišą gyvenime, tikriausiai būtų įrodinėjama, kad jis nėra pats naudingiausias, kurio reikėtų siekti pedagogams.

Kūrybingumas – tai daugialypis sudėtingas reiškinys, kuriam neįmanoma nustatyti vieno visuotinai priimto apibrėžimo (Treffingeris et al., 2002). *Jis pasireiškia daugelyje sričių, įskaitant mokyklą, darbovietę, visuomenę ir namų aplinką.*

3. Kas yra kūrybingumas? Plati ir kritiškai nagrinėjama tema

Šiame skyriuje ne tik klausime, kas yra kūrybingumas ir kokiomis pagrindinėmis savybėmis bei polinkiais pasižymi kūrybingi asmenys, bet ir panagrinėsime jo daugialypį pobūdį bei paseksime, kaip atsiranda sutarimas kūrybingumo apibrėžimo klausimu. Kūrybingumo aptinkame įvairiose srityse, jis iš dalies sutampa su mokymusi bei protiniais gebėjimais. Kūrybingumui nagrinėti pasitelkiami įvairiausi požiūriai, kartais netgi prieštaringi. Norintieji kūrybingumą sieti su mokymusi ir protiniais gebėjimais, sakys, kad rimtais laikytini tie požiūriai, kurie nagrinėja, kas vyksta kūrybingo mokinio elgsenoje, ir pagal kuriuos kūrybingumą reikia atpažinti bei stengtis jį ugdyti. Tie, kam svarbus organizacinis lygmuo, turbūt nagrinės aplinkos aspektus, suteikiančius progos įgyti kūrybinės patirties. Besidomintys kūrybingumo kiekybiniu vertinimu, o ne paties kūrybingumo ugdymo tikslu, tikriausiai pritaris labiau psichometriniam „savybių“ vertinimo požiūriui. Literatūros kūrybingumo klausimu tikrai daug ir ją visą aprėpti šiame palyginti nedidelės apimties straipsnyje sudėtinga, todėl daugiausia dėmesio skirsime keliems įtakingiausiems šios srities mokslininkams ir tiems autoriams, kurie kūrybingumą bandė analizuoti patys arba jo analizei taikyti statistinius metodus.

3.1. Kūrybingumo ir protinių gebėjimų ryšys

Kūrybingumas – tai sudėtingas reiškinys, kuriam neįmanoma nustatyti vieno visuotinai priimto apibrėžimo (Treffingeris et al., 2002). Jis pasireiškia daugelyje sričių, įskaitant ir mokyklą, darbovietę⁷, visuomenę⁸ bei namų aplinką. Vienas žymiausių kūrybingumo srities mokslininkų Czikscentmihalyi (1996, p. 56) rašė, kad net nesiryžtų apibūdinti kūrybingo mąstytojo, nes *nėra ką daug rašyti – kūrybingumas yra sudėtinga sistema, o tik pavieniais tos sistemos komponentais jo tikrai nepaaiškintume.*

⁷ Torrance'as: www.creativityatwork.com

⁸ Torrance'as: www.creativityforlife.com

Kūrybingumo vertinimas bus naudingas tik tada, jei laikysimės nuomonės, kad vaikai jo gali išmokti. Taigi, mes irgi pritarsime tvirtai pagrįstam požiūriui, kad kūrybingumą galima palyginti su protiniais gebėjimais, kad jis yra visur ir kad jo galima išmokti. Pavyzdžiui, kiekvienas žmogus yra šiek tiek kūrybingas (Czikszentmihalyi, 1996); kūrybingumas būna tam tikro laipsnio, todėl galime klausti, „kiek žmogus yra kūrybingas“ (Treffingeris *et al.*, 2002); kūrybingumą galima įvairiai išreikšti; galima laikyti, kad kūrybingumas yra ir specifinis, būdingas tik tam tikrai sričiai, ir bendro pobūdžio gebėjimas; kūrybinis procesas gali būti nevalingas, tačiau jį įmanoma valdyti (Zabelina ir Robinsonas, 2010); kūrybingumą galima ugdyti. Nors Torrance'as įsitikinęs, kad kūrybingumo galima išmokyti lygiai taip pat, kaip ir kitų gebėjimų, Czikszentmihalyi mano, kad išmokyti kūrybingumo neįmanoma, nes jis gali pasireikšti tik tada, jei yra tinkamas asmens savybių derinys ir jį skatinanti aplinka (Heindelis ir Furlongas, 2000). Be to, Torrance'as mano, kad kūrybingumo potencialas yra įgimtas: *esama bendrų protinių gebėjimų, kurie lemia kūrybinius pasiekimus ir sudaro sąlygas jiems pasiekti* (Runco *et al.*, 2010, p. 362).

Pluckerio ir Makelio (2010) literatūros kūrybingumo vertinimo tema apžvalgoje paminėtas ankstyvasis Sternbergo ir O'Haros straipsnis, kuriame autoriai įvardijo penkis galimus kūrybingumo ir protinių gebėjimų sąlyčio taškus:

- 1) kūrybingumas – tai protinių gebėjimų pogrupis;
- 2) protiniai gebėjimai yra kūrybingumo pogrupis;
- 3) kūrybingumas iš dalies sutampa su protiniais gebėjimais;
- 4) kūrybingumas ir protiniai gebėjimai iš esmės yra vienas ir tas pats dalykas;
- 5) kūrybingumas ir protiniai gebėjimai niekuo nesusiję.

Apibendrinami autoriai pateikia Kaupfmano ir Pretzo išvadą, kad kūrybingumo ir protinių gebėjimų ryšys labai priklauso nuo to, kaip šie du dalykai apibūdinami, ir koku būdu jie vertinami.

Apžvelgdami literatūrą kūrybingumo tema, Fillisas ir McAuley (2000) atkreipia dėmesį į tai, kad *nors ir yra ryšys tarp protinių gebėjimų bei genialumo, vis dėlto, norėdami pamatuoti kūrybingumą, šias dvi sąvokas turėtume atskirti*. Siekdami įrodyti, kad galiausiai kūrybingumas reiškia *idėjų, kuriomis iš pradžių rėmėsi kita idėja, tarpusavio ryšių pakeitimą, taip sukuriant dar vieną, kuri, nors ir būdama susijusi su ankstesne, iš esmės gali būti visiškai nauja*, autoriai remiasi 1931 m. paskelbtu Spearmano straipsniu. Be to, jie išskiria kūrybingumą kaip sąmonės (remiasi Spearmanu, Guilfordu, Mednicku ir Rothenbergu) ir kaip sąmonės procesą (remiasi Koestleriu).

Kad parodytų, ką sėkmės lydimi žmonės daro, kad pasiektų savo gyvenimo tikslus, „sėkmingų protinių gebėjimų“ koncepcijoje Sternbergas susieja kūrybingumo, analizės ir praktinės ištvėmės koncepcijas: *Kūrybingumu vadinu ne tik gebėjimą kurti ir pateikti idėjas. Manau, kad kūrybingumas – tai subalansuotas procesas, kuriam būtina pritaikyti tris ypač svarbius protinių gebėjimų aspektus: kūrybinį, analitinį ir praktinį* (1996, p. 191). Sternbergas mums primena vieną svarbų dalyką: ar jums gyvenime iš tikrųjų seksis, lems tai, kaip sugebėsite taikyti tuos tris aspektus.

3.2. Kūrybingumo ir mokymosi ryšys

Teorijos apie mokymąsi ankstyvojoje vaikystėje paprastai siekia giliau paanalizuoti du pagrindinius klausimus: kaip, žmogui bręstant, vyksta viena jo brendimo proceso dalis, t. y. tobulėjimas, ir kaip tobulėjimą veikia socialinių bei kultūrinių aspektų sąveika (Woodas ir Bennetas, 1999). Paprastai šie klausimai nagrinėjami remiantis dviem vyraujančiomis teorinėmis kryptimis: Piageto konstruktyvizmu ir socialiniu konstruktyvizmu, kurio pradininku laikomas Vygotsky.

Aišku, kad kūrybingumas ir mokymasis yra susiję. Pavyzdžiui, tiek kūrybinėje veikloje, tiek ir mokantis reikia naudotis vaizduote ir mokėti imituoti. Vaizduote žmonės naudojami vos pradėję kalbėti ar vaikščioti, kad įsitrauktų į juos supantį pasaulį. Pavyzdžiui, von Humboldtas (1963) teigia, kad kalbos mokymasis yra kūrybinė veikla. Nesvarbu, ar žmogus mokytųsi iš specialisto, ar pats bandytų sukurti naujas formas, tiek mokantis, tiek ir užsiimant kūrybine veikla, iš pradžių tenka imituoti kitus. Kad pavyktų tapti itin kūrybingu matematiku, tikriausiai labai vertėtų atidžiai stebėti, kaip specialistas išsprendžia sudėtingą formulę. Taip pat galima sakyti, kad norėdamas atskleisti savyje glūdintį kompozitoriaus potencialą, žmogus turėtų pradėti nuo paprastų formų, o paskui pereiti ir prie sudėtingesnių kompozicijų. Tiriamajame darbe apie imitavimo vaidmenį formuojant protingą elgseną Bandura teigia, kad *tinkamos žmogiškos elgsenos išmokstama stebint ir modeliuojant: stebėdamas kitus, žmogus pradeda suprasti naujas manieras, o vėliau tokia užkoduota informacija tampa jo veiksmų gairėmis* (Bandura, 1977).

Kūrybingumas yra svarbus ir sudėtingas, tačiau jis tėra tik vienas mokymosi aspektų. Nors gali būti, kad savireguliacijos ir sisteminio mokymosi atveju vyks šio toks kūrybinis procesas, tačiau teigti, kad tai ir yra tikrasis kūrybingumas, negalima. Panašiai būna ir tada, kai kalbame apie kitą mokymosi aspektą – „mąstymu grindžiamą praktiką“ (pavyzdžiui, ją pakankamai plačiai aprašė Donaldas Schönas, kurio garsiojoje knygoje „Apmąstantis praktikas“ (angl. *The Reflective Practitioner* (1983)) nagrinėjami procesai, vykstantys priimant profesinės srities sprendimus); nors gebėjimas stabtelėti, pamąstyti ir neskubant priimti sprendimus aprėpia ir tuos aspektus, kuriuos priskiriame kitai kūrybingumo savybei – gebėjimui įsivaizduoti, tačiau vykstant apmąstymo procesui, žmogus gali įjungti ir analitinį mąstymą, ir atlikti sąmoningus veiksmus, pavyzdžiui, tikrinti faktus.

Pervertinti kūrybinės vaizduotės svarbą mokymuisi yra labai sunku. Pavyzdžiui, ankstyvuosiuose darbuose Vygotsky nagrinėja, kaip kūrybinė vaizduotė parodo, kad žmogus mokosi veikdamas. Kalbą vaikas pradeda suvokti vaikystėje, tad tobulėjant šiam suvokimui, jis jau gali mintyse repetuoti, ir *veiksmas įsivaizduojamoje situacijoje moko vaiką, kaip reikėtų elgtis* (1978, p. 97). Taip veiksmai, atsiradę praktikoje, paprasčiausiai atkartoja tai, kas jau atlikta vaiko kūrybiniais proto veiksmiais. Vygotsky analizė *ištumia tradicinę nuomonę, kad, vaikui įsisavinus žodžio reikšmę, jo raidos procesai iš esmės būna užbaigti – iš tikrųjų būtent tada jie tik prasideda* (1978, p. 90).

Artimą kūrybingumo ir mokymosi ryšį pripažino ir CCE, pasirinkdama sąvoką *kūrybingas mokymasis*. Craft ir kiti autoriai (2007) nurodo, kad *kūrybiško mokymosi* koncepcijos įvedimas ir jos taikymas Anglijoje vyko padedant „Kūrybinių partnerysčių“ programai, Nacionaliniam mokyklų vadovų koledžiui (angl. *National College for School Leadership*), Kvalifikacijų ir ugdymo turinio institucijai (angl. *Qualifications and Curriculum Authority*) bei daugeliui kitų organizacijų, iš kurių verta paminėti „CAPE UK“. *Kūrybiško mokymosi* sąvoka suteikė galimybę praktikams pritaikyti abiejų „tradicijų“ elementus, daug nesukant galvos dėl apibrėžimų. Yra nemažai kitų mokymosi teorijų, kurios mūsų supratimą papildė dar ir situacinio darbo idėja bei socialiniu mokymosi elementu. Cummingas (2010, p. 41) įvardija tokias teorijas:

- patirtimi grindžiamas mokymasis (Kolbas ir Fry, 1975);
- refleksija veikiant (Shönas, 1987);
- kognityvi stažuotė (Collinsas, Brownas ir Newmanas, 1989);
- pagrįstas antraeilis dalyvavimas (Lave'as ir Wengeris, 1991);
- praktikų bendruomenės (Wengeris, 1998);
- darbu ir praktika grindžiamas mokymasis (Beckettas ir Hageris, 2002);
- abipusis mokymasis (Boudas ir Lee, 2005).

3.3. Kūrybiškumas – visuomeniškas reiškiny

Kūrybiškumas yra visuomeniškas reiškiny, kuris ir pats ima, ir duoda kitiems. Vienas pirmųjų ir produktyviausių mokslininkų, rašiusių apie vaiko raidą, Vygotsky (1978, p. 57), sukūrė raidos teoriją, pagal kurią kūrybinė vaizduotė, kaip aukštesnė protinių gebėjimų funkcija, tobulėja nuo pat vaikų bendravimo, kuris vyksta jiems žaidžiant. Jo manymu, vaizduotė yra tiesioginis mąstymo procesas, kurį valdo sąmonė ir kurio išmokstama bendraujant su kitais visuomenės nariais, todėl kiekviena vaiko kultūrinės raidos funkcija pasireiškia du kartus: pirmiausia – visuomenės, o vėliau – individualiu lygmeniu; pirmiausia – tarp žmonių (tarpsichologinė), o paskui – vaiko vidiniame pasaulyje (intrapsichologinė)“. Žaidimo metu bendraudamas su suaugusiuoju arba su daugiau sugebančiu bendraamžiu, vaikas sukuria *proksimalinio tobulėjimo zoną*. Šią sąvoką Vygotsky sukūrė siekdamas apibūdinti aukštesnį veiksmų lygį, kuris atsiranda visuomenėje vaikui bendraujant su kitais.

Vienas senesnių autoritetingų straipsnių kūrybiškumo tema yra Koestlerio (1964) „Kūrybos veiksmas“ (angl. *The Act of Creation*), kuriame plačiai nagrinėjama kūrybiškumo samprata ir ypač akcentuojama, kad jis yra visuomeniškas reiškiny. Bendrojoje Koestlerio teorijoje apie žmogaus kūrybingumą meno, humoro ir mokslinių atradimų srityje ypač pabrėžiama, kokį svarbų vaidmenį žmogaus kūrybinio mąstymo procesui turi išorinė įtaka. Remdamasis Keplerio, Kelvino, Newtono, Pasteuro ir Flemingo moksliniais atradimais, Koestleris pademonstravo, kaip vystosi idėjos, kai sukryžminami ir dar kartą, tačiau visai kitaip, sujungiami esami komponentai. Jo manymu, žmonių mąstymas niekada nebūna visiškai originalus.

3.4. Kūrybiškumo analizės perspektyvos

Apžvelgdama įvairius požiūrius į kūrybiškumą, Beattie (2000) teigia, kad nuo 1950 m. vyravo tokios devynios kūrybiškumo analizės perspektyvos:

- 1) kognityvinė;
- 2) socialinė ir asmenybinė;
- 3) psichometrinė;
- 4) psichodinaminė;
- 5) mistinė;
- 6) pragmatinė, arba komercinė, o vėliau – labiau postmodernistinio pobūdžio;
- 7) biologinė arba neurologinė;
- 8) susijusi su kompiuteriais;
- 9) konteksto, sistemų arba susiliejančių požiūrių.

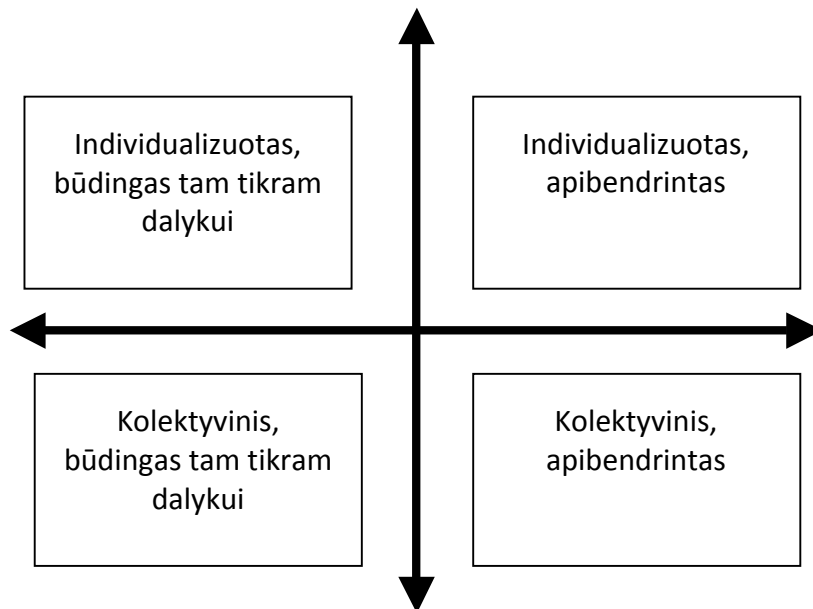
Paminėdama tiek daug kūrybiškumo analizės perspektyvų, ji pastebi, kad, atliekant mokslinius tyrimus, nagrinėtos ne tik įvairios temos, pavyzdžiui, moterys ir kūrybingumas, politika ir kūrybingumas, bet ir kūrybingumo lygiai bei rūšys apskritai arba konkretaus dalyko (pavyzdžiui, meninio ugdymo) srityse.

Kozbeltas ir kiti autoriai (2010) išvardija dešimt svarbiausių „teorių rūšių ir orientacijų“ grupių:

- 1) raidos;
- 2) psichometrinė;

- 3) ekonominė;
- 4) etapo ir komponentinė;
- 5) proceso;
- 6) kognityvinė;
- 7) problemų sprendimo ir grindžiama kompetencija;
- 8) problemų nustatymo;
- 9) evoliucinė;
- 10) tipologinė ir sistemų.

Tokią požiūrių į kūrybiškumą įvairovę galima susisteminti. Tam tikslui naudosime dvi susikertančias ašis. Vienoje ašyje požiūrius išdėstysime pagal individualumo ir kolektyviškumo aspektą, t. y. pradedant kūrybingumu kaip *individualizuotu* reiškiniu ir baigiant kūrybingumu kaip kolektyvinėmis pastangomis. Ši ašis kirsis su kita ašimi, kurioje požiūriai išdėstyti pagal kitą aspektą – pradedant tais, pagal kuriuos kūrybingumas yra specifinis, būdingas tam tikram dalykui reiškinys, ir baigiant tais, pagal kuriuos kūrybingumas *nėra susijęs su konkrečia sritimi*. Taip gauname keturių dalių matricą, kuri leidžia manyti, kad yra keturi kūrybingumo aspektai. 1 pav. parodyta matrica yra pateikta ir Craft (2008a) darbe, parengtame kartu su komanda teikiant konsultacines paslaugas DCSF, kurias koordinavo „CAPE UK“:



1 pav. Kūrybingumas: asmuo ir vieta

Apie ašį, kurioje išdėstyti *individualizuoti ir kolektyviniai* požiūriai, Craft rašo:

Kai kurie kūrybingumo teoretikai abejoję, ar apskritai yra individualus požiūris į kūrybingumą. Jie teigia, kad esama įrodymų, jog netgi tuose dalykuose, kurie atrodytų

įmonei visiškai individualūs, individualios vieno asmens pastangos laike ir erdvėje visada būna susijusios su kitų pastangomis... (Craft, 2008a, p.7).

Kalbėdama apie ašį, aprėpiančią požiūrius nuo to, kad kūrybingumas yra *specifinis, būdingas tik tam tikram dalykui, ir baigiant tuo, kad kūrybingumas nėra susijęs su konkrečia sritimi*, Craft pastebi:

Nors kai kas teigia, kad iš esmės kūrybingumas vienoje srityje yra toks pat, kaip ir kitoje, tačiau galiausiai kilus klausimui, kas būtų, jei jis būtų taikomas tai sričiai tinkamais būdais..., kiti sakytų..., jog nenurodžius srities, kurioje kūrybingumas taikomas, jo neįmanoma suprasti... (ten pat).

Craft matrica puikiai tinka sisteminant visas kūrybingumo teorijas, nes kiekvienoje bus ir numanomų, ir aiškiai išreikštų prielaidų apie tai, kurioje ašies vietoje turėtų būti ta teorija.

Nagrindėdama 1963 m. paskelbtą Mooney modelį, aprėpiantį keturis kūrybinio talento nustatymo būdus, Beattie (2000) apibendrina keturis komponentus ir taip sukuria pagrindą diskusijai apie kūrybingumą. Tas pačias keturias dimensijas – *kūrybišką aplinką (arba vietą), kūrybinį produktą, kūrybos procesą ir kūrybingą asmenį* – nurodė ir Eysenckas (1996). Dar galima pridurti, kad Kozbelto ir jo kolegų (2010) kūrybingumo teorijų apibendrinime pastebėta, jog kiti mokslininkai dimensijų sąrašą papildė ir *įtikinėjimu bei potencialu*.

Tokią šešių dimensijų sistemą Kozbeltas ir kiti autoriai (2010) naudoja įvairiausiems klausimams, kuriuos nagrinėja savo kūrybingumo studijoje, kodifikuoti. *Proceso* teorijos nagrinėja protinių mechanizmų arba informacijos apdorojimo etapų, kurie vyksta žmogui įsitraukus į kūrybišką mąstymą arba veiklą, pobūdį. Plsekas (1997) ima kelis žinomesnius kūrybingumo modelius. Jei teorijos akcentuoja *produktą*, tai reiškia, kad daug sužinosime apie patį produktą ir netgi apie itin kūrybingą asmenį, tačiau apie asmenį, kurio kūrybinį potencialą dar reikia atskleisti, sužinosime nedaug. Cowdroy ir de Graaftas (2005) mano, kad vertinant kūrybingumo gebėjimus pagal sukurtą produktą, būna tam tikrų sunkumų:

...jei pateiksime darbą vertinti, reikės atsakyti į klausimą, o kas gi rodo, kad už meistriško darbo slypi kūrybingumas? Kas gi turėtų parodyti, kad žmogus naudojosi kūrybine vaizduote? Gal ir sugebėsime nustatyti, jog darbas novatoriškas, netgi unikalus, tačiau ar jis atsirado atsitiktinai, tiesiog nukrypus nuo normos, ar buvo tikros kūrybinės vaizduotės vaisius? O jei taip, tai tada atsakykime į klausimą, ar vaizduotė buvo kūrybiška, ar ypač kūrybiška? (Cowdroy ir de Graaftas, 2005, p. 509).

Pratęsiant mintį apie Plseko (1997) kūrybingumo modelių sąrašą, reikia paminėti, kad savybes, kurios apibūdina kūrybinį potencialą, *kūrybingo asmens* (asmenybės) teorijos palygina įvairiausių sričių atžvilgiu. Taip bandoma tyrimu nustatyti kūrybingo asmens ir aplinkos sąveiką, na, o Amabile (1988) kūrybingumą skatinančio organizacijos mikroklimato tyrimas ir yra pats svarbiausias tokių tyrimų pavyzdys. Įtikinėjimu grindžiamo kūrybingumo teorijos akcentuoja kūrybingo asmens poveikį tai sričiai, kurioje pasireiškia kūrybingumas. Teorija, kad kūrybingumas yra specifinis, būdingas tam tikrai sričiai, yra nesutarimų šaltinis, prie kurio šioje apžvalgoje dar ne kartą sugrįšime. Kozbeltas ir kiti autoriai (2010, p. 25) remiasi naujaisiu Runco darbu, kuriame teigiama, kad minėtas dimensijas iš tikrųjų būtų galima pavaizduoti hierarchine sistema, kurios pradžioje būtų kūrybiškos veiklos ir kūrybinio *potencialo* perspektyvos, o vėliau sektų kūrybingos asmenybės ir vietos bei *visos kitos perspektyvos, pripažįstančios, kad esama dar neatskleistų galimybių ir subjektyvių procesų*.

Nagrindėdami, kaip atsiranda bendras šokio meną studijuojančių jaunuolių kūrybingumas, Chappellis ir Craft (2011, p. 381) pateikia pavyzdį apie darbą, kurį atliekant, dėmesys sutelkiamas į kontekstą arba *vietą*, kurioje ugdomas kūrybingumas. Šiuo atveju sąvoka *vieta* reiškia aplinką, kurioje pasireiškia šokėjų ir jų mokytojų kūrybinis bendradarbiavimas. Savo analizę autoriai plėtoja nagrinėdami Bronfenbrennerio mikro-, mezo-, eks- ir makrosistemas, kuriose kūrybingumas skatinamas taikant „kūrybiško mokymosi pokalbius ir tikrų dialogų erdves“.

Tokia klasifikacija naudinga tada, kai reikia atskirai išskirti kūrybingumo tyrimo būdus. Šio apžvalgos (ir paties tyrimo) kontekste tinkamesni yra keli būdai. Tyrinėdami pažangą, akcentuojame būtent kūrybingą asmenį. Asmens kūrybingumo potencialas aktualus tada, jei pripažįstame, kad kūrybingumo galima išmokyti. Nors gali būti, kad vertinant asmens kūrybingumą, bus dokumentuoti ir mąstymo procesai bei veiksmai, kurių rezultatas ir buvo tas kūrybos produktas, kad bus aptariami ir produktai (galutiniai ar jų projektai), kurie faktiškai būtų procesų ar asmens kūrybinių polinkių įrodymas, tačiau paties kūrybos produkto ar proceso *per se* mes nenagrinėsime. Lygiai taip pat neketiname spręsti, kiek aplinka yra palanki ar nepalanki kūrybingumui, nors mūsų vėlesnių tyrimų apie įtemptus santykius mokykloje rezultatai ir leidžia manyti, kad gali būti, jog pati vieta kūrybingumui bus nepalanki.

3.5. Kūrybingumo lygiai

Nemažai autorių atskirai išskiria kūrybingumo lygius, taikydami skalę nuo mažo iki didelio kūrybingumo. Apibendrinamas kūrybingumo teorijas, Kozbeltas ir kiti autoriai (2010, p. 23) nurodo, kodėl reikia tų kūrybingumo lygių. Jų manymu, atskirai išskyrus „kasdienį“ ir „genialų“ arba „didžiulį“ kūrybingumą, bus galima jį išsamiau apsvarstyti ir geriau suvokti. Pavyzdžiui, jei nagrinėsime tik „genialų“ kūrybingumą, visas dėmesys nukryps į kūrybos produktą, o ne į kūrybinį procesą, arba tik į tą kūrybinį potencialą, kuris dar niekada nebuvo įkūnytas produktuose.

Siekdami išnagrinėti galimus tokio kūrybingumo skirstymo į dvi kategorijas trūkumus, Kaufmanas ir Beghetto (2009) pasiūlė taikyti vadinamąjį *Keturių K* kūrybingumo modelį, esamą papildydamas dar dviem kategorijomis – *mini K* ir *pro K*, kurioms atitinkamai priskiriamas vaikų kūrybinis potencialas ir profesionalų sukurti produktai. Autoriai teigia, kad *Keturių K* modelis ypač tiktų ieškant geriausios vertinimo formos, geriausio motyvacijos būdo arba nustatant srities specifiškumo lygį, būdingą konkrečiam kūrybiniam reiškiniui tuo atveju, jei kūrybingumas būtų klasifikuojamas pagal jų modelį. Kozbeltas ir kiti autoriai (2010) teigia, kad nors vien dėl paties kūrybingumo pobūdžio jo klasifikacija pagal kategorijas visada bus neišsami, vis tik šios keturios kategorijos galėtų būti naudingos palyginant svarbiausias kūrybingumo teorijų temas ir taikymo sritis, kurių tarpusavio priklausomybę Kaufmanas ir Beghetto irgi pripažįsta.

3.6. Matomos kūrybingo asmens savybės

Ankstyvajame savo darbe Guilfordas kūrybingumą nagrinėjo remdamasis psichologinių savybių teorija. Jo siūlomame kūrybingumo apibrėžime savybės susietos su įvairiomis polinkių, interesų, įsitikinimų ir temperamento ypatybių kategorijomis. Jei pritartume tokiam požiūriui, tai reikštų, kad *kūrybingos asmenybės esmė ir yra tos savybės, kuriomis apibūdinamas kūrybingas asmuo* (Guilfordas, 1950).

1950 m. Guilfordas iškėlė du klausimus: 1) kaip atrasti mūsų vaikų ir jaunimo kūrybinį pradą; 2) kaip skatinti kūrybingų asmenybių ugdymą. Jo paties siūlomas sprendimas – tai savybių teorija, pagal kurią, tyrinėjant kūrybingos asmenybės savybes, atliekama veiksnių analizė. Pripažindamas, kad *intelektu koeficientas* (IQ) nevisiškai įvertina kūrybinį talentą, savo tikslų jis vis dėlto siekė darydamas prielaidą, kad *kruopščiai suformuluotos hipotezės apie pirminius gebėjimus leis taikyti naujoviškos rūšies testus* (Guilfordas, 1950, p. 444).

Nepaisant to, kad kūrybingumas yra daugialypis reiškinys, mokslininkai jau pradeda sutarti, kad jis aprėpia tam tikras matomas savybes, kurios gali parodyti, ar žmogus yra kūrybingas. Csikszentmihalyi rašė, kad kūrybingi ir nelabai kūrybingi žmonės skiriasi savo minčių krypties bei veiksmų sudėtingumu. Kūrybingieji yra *linkę taikyti daugybę savyje glūdinčių žmogiškųjų galimybių*

(1996, p. 57). Negalima sakyti, kad kūrybingumo gebėjimais pasižymi tik privilegijuota mažuma, veikiau yra atvirkščiai – kūrybingumas puoselėjamas ir lavinamas žmogui bręstant.

Csikszentmihalyi kūrybingas asmuo laviuoja tarp dviejų prieštaraujančių polinkių: polinkio lenktyniauti ir polinkio bendradarbiauti, kiekvieną išgyvendamas reikiamu laiku ir todėl nepajusdamas vidinio konflikto. Dešimt porų savybių rodo, kaip sudėtinga kūrybinga asmenybė gyvuoja esant, anot Csikszentmihalyi, *dialektiniam prieštaravimui* (1996, p. 58). Kūrybingas asmuo:

- 1) savo gebėjimus sutelkti fizines ir protines pastangas sujungia su gebėjimu išlikti ramiam ir tyliam;
- 2) būna „sumanus“, nors ir demonstruoja savo paprastumą;
- 3) rodo, kad yra žaismingas, tačiau išlieka metodiškas;
- 4) turi lakią vaizduotę, kurią riboja tik tvirtas realybės jausmas;
- 5) turi tiek intravertui, tiek ir ekstravertui būdingų savybių;
- 6) žino, kad jo indėlis labai svarbus, tačiau suvokia, kur jo vieta žiūrint platesniu mastu; taigi, suderina išdidumą ir kuklumą;
- 7) atmets konservatyvius stereotipus apie lyčių vaidmenį, todėl pasižymi ir atkaklumu, ir dėmesiu kitiems;
- 8) nors vertina savo dalyko tradicijas, tačiau siekia pažvelgti plačiau; taigi būna ir konservatyvus, ir maištingas;
- 9) nors ūmus, tačiau išlieka objektyvus;
- 10) nors siekia naujų potyrių, tačiau nemėgsta kraštutinių emocijų ir pojūčių.

Edwardas de Bono yra pripažintas autoritetingiausiu kūrybiško mąstymo srities specialistu. Jo knyga „Šešios mąstymo skrybėlės“ ypač išpopuliarėjo verslo pasaulyje, o dabar joje aprašytas idėjas vis dažniau taiko ir mokyklos. Autorius siūlo, kad kūrybiškų sprendimų reikia ieškoti taikant šešias „skrybėles“, arba mąstymo būdus. Pavyzdžiui, „žalia skrybėlė“ reiškia kūrybišką mąstymą, t. y. tam tikrą nestandartinį mąstymą, skatinantį žmones aktyviai ieškoti alternatyvų.⁹

Jei kalbėsime apie specifines kūrybingo asmens ypatybes, reikia pasakyti, kad šioje apžvalgoje remiamės ir kitomis sisteminėmis literatūros kūrybingumo tema apžvalgomis. Pagrindinė – tai Treffingerio ir kitų autorių (2002) sisteminė analizė, aprėpianti 120 kūrybingumo apibūdinimų. Rengdami savo apžvalgą, autoriai išrinko kūrybingumo apibrėžimus iš straipsnių, nagrinėjančių savybes, charakteristikas ir visas kitas asmens ypatybes, pagal kurias galima atskirti ypač kūrybingus asmenis. Kad vertinant apibrėžimus atsispindėtų akcentų, dėmesio sričių ir poveikio vertinimų įvairovė, iš visų apibrėžimų autoriai pasirinko keturiolika svarbiausių (žr. 1 priedą). Išanalizavę visus 120 apibrėžimų, jie parengė charakteristikų (kognityvinių, asmenybės ir biografijos faktų), kurios buvo paminėtos ne mažiau kaip trijuose šaltiniuose, sąrašą ir suskirstė jas į keturias grupes:

- idėjų kūrimas;
- įsigilinimas į idėjas;
- atvirumas ir drąsa nagrinėti idėjas;
- įsiklausymas į savo „vidinį balsą“.

Tai nėra paprasčiausiai savybės, kurias turi žmonės, nes, kaip pabrėžia autoriai, daugelyje kūrybingumo apibrėžimų abejojama, kad jam apibūdinti pakaktų vien tik tam tikrų savybių. Pavyzdžiui, teigdami, kad *jei kūrybingumą nagrinėsime tik atsižvelgdami į savybes, gali būti, kad iš*

⁹ www.debonoconsulting.com/green-hat-thinking.asp

to bus maža naudos, nes įrodyta, jog socialinė aplinka kūrybingumą irgi veikia. Fillis ir McAuley (2000, p. 9) remiasi Amabile darbu.

3.7. Kūrybingumas – plačiai tyrinėjama sritis

Tiek Jungtinėje Karalystėje, tiek ir užsienio šalyse veikia pripažintos įstaigos, kurių pasiekimai tyrinėjant ir skatinant kūrybingumą yra iš tiesų reikšmingi, pavyzdžiui:

- Džordžijos universiteto Toranso centras¹⁰.
- Niujorko Tarptautinio kūrybingumo studijų centro Bufalo valstybinis universitetas.
- Harvardo „Project Zero“.

Daugelis pripažintų Jungtinės Karalystės įstaigų yra prie universitetų veikiančios centrai, pavyzdžiui:

- Miesto universiteto Kūrybiškos profesinės praktikos centras.
- Švento Andriaus universiteto (angl. *St. Andrews' University*) Kūrybingumo kapitalizavimo institutas.
- Atvirojo universiteto Atvirasis kūrybingumo centras; Ekseterio universiteto CREATE programa (angl. *Creativity Research in Education at Exeter*, liet. Kūrybingumo tyrimų švietimo srityje programa prie Ekseterio universiteto).
- Kūrybingumo centras prie Braitono universiteto.
- Kūrybingumo ir mokymosi centras prie Sanderlando universiteto.
- Kūrybingumo ir įmonių tobulinimo centras prie Oksfordo Brukso universiteto.
- CAPITAL centras prie Varviko universiteto.

Didžiosios Britanijos švietimo tyrimų asociacijoje veikia speciali interesų grupė – Kūrybingumas švietimo srityje, kurią įsteigė Anna Craft. 2001 m. ši grupė tapo mokslininkų, politikos formuotojų ir praktikų žinių apie kūrybingumą švietimo srityje forumu. Kad galėtų parodyti savo mąstymo kryptis, nemažai Jungtinės Karalystės mokyklų įgijo iniciatyvų centro statusą. O JK vyriausybės „Kūrybinių partnerysčių“ programa, vykdydama 2008–2011 m. „Kūrybiškų mokyklų“ projektą, nacionalinės „Kūrybiškos mokyklos“ vardą suteikė 57 mokykloms.¹¹

¹⁰ www.bera.ac.uk/creativity-in-education

¹¹ Žr. www.creative-partnerships.com/about/schools-of-creativity, kur pateiktas išsamus mokyklų sąrašas ir paaiškinti projekto „Kūrybiškos mokyklos“ tikslai.

Žodžiai *kūrybingumas* ir *kūrybiškas mokymasis* skverbiasi į daugelį visuomenės gyvenimo sričių. ... Kūrybingumas siejamas ir su protiniais gebėjimais bei mąstymu (Farquharas, 2004), o jo vertybės *tapo moralinės darbotvarkės autoritetu*“, nes „*gyvenimo sričių, kurioms kūrybingumas tampa daugiau ar mažiau privalomas, nuolat daugėja* (Osborne, 2003 p. 507).

4. Kaip kūrybingumas pasireiškia visuomenėje?

Šiame skyriuje panagrinėsime, kaip kūrybingumas pasireiškia ir kaip jis vertinamas visuomenėje. Paprastai kūrybingumo tema diskutuojama įvairiai, o kartais tai būna netgi prieštaraujanti retorika, visuomenėje sukelianti tam tikrą įtampą. Pateiksime trumpą istorinės ir politinės aplinkos apžvalgą.

4.1. Kūrybingumas – tai darbinio gyvenimo atributas

Žodžiai *kūrybingumas* ir *kūrybiškas mokymasis* skverbiasi į daugelį visuomenės gyvenimo sričių – ne tik į tas sritis, kurios tradiciškai priskiriamos „kūrybinei veiklai“ arba, kitaip tariant, vaizduojamajam menui. Pripažįstama, kad mokslo, technologijų, verslo vadybos ir sporto srityse kūrybingumas yra ypač svarbus. Kūrybingumas siejamas ir su protiniais gebėjimais bei mąstymu (Farquhar, 2004), o jo vertybės *tapo moralinės darbotvarkės autoritetu*, nes *gyvenimo sričių, kurioms kūrybingumas tampa daugiau ar mažiau privalomas, nuolat daugėja* (Osborne, 2003 p. 507).

Florida (2002) savo knygoje „Kaip atsirado kūrybinė klasė“ (angl. *The Rise of the Creative Class*) teigia, kad daugelis darbdavių yra tos nuomonės, jog kūrybingumas yra svarbiausia kompetencija, vis dažniau taikoma darbe. Tokią nuomonę galima patvirtinti konkrečiais atskirų sektorių pavyzdžiais. Pavyzdžiui, Darby tvirtina, kad kūrybingumas yra svarbiausias gebėjimas, kuris *kitai profesionalių žurnalistų kartai* bus neišvengiama būtinybė (2010, p. 7). Banksas ir kiti autoriai (2002, p. 262) teigia, kad žiniasklaidos sektorius (ypač MVĮ lygmeniu) *vis labiau vertina vadovus, sėkmingai į reikiamą lygį sugebančius pakelti tiek pavienių asmenų, tiek ir komandų kūrybingumą bei kūrybiškus veiksmus*. Allenas ir Colemanas mano, jog *labai svarbu, kad visi absolventai būtų kūrybingi, nes aukštojo mokslo įstaigos paprastai skelbia siekiančios kūrybingumą paversti ta savybe, kuri užtikrintų sėkmingą absolventų darbą ir būsimą profesinę karjerą* (2011, p. 59). Be abejo, *daugelyje sričių – nuo meno bei architektūros iki psichologijos, gamtos mokslų bei vadybos studijų, kūrybingumas yra pats svarbiausias dalykas* (Fillisas ir McAuley, 2000, p. 8).

4.2. „Kūrybinės industrijos“ ir „kuriantys praktikai“

Kūrybinės industrijos – tai 20a. pabaigoje vykusio „diskurso ir politikos formavimo“ rezultatas (Oakley, 2009b). Tuo metu Jungtinėje Karalystėje naujoji (1997 m.) leiboristų vyriausybė savo rinkimų programoje ypač daug dėmesio skyrė kūrybiniam sektoriui. Leiboristai teigė, kad menas ir kultūra yra pelningiausi Didžiosios Britanijos ekonomikos sektoriai, o jiems plėtoti reikėtų parengti faktais grindžiamą politiką. Tačiau tokios politikos kūrimo tyrimai kaip buvo, taip ir liko nepakankami. Atlikęs turimų ekonomikos duomenų analizę, kuria siekta padėti Didžiosios Britanijos vyriausybei kurti tvaraus augimo aplinką, Creigh-Tyte'as (2005, p. 178) nustatė, kad *parengti politiką, kuri tikty daugeliui kūrybinių industrijų, trukdo faktų stoka*. Sektorius apskritai labai platus: Kultūros, žiniasklaidos ir sporto departamento (DCMS, 2001) „Kūrybinių industrijų plano“ duomenimis, JK šiam sektoriui priskiriama 13 industrijų: reklama, architektūra, prekyba dailės dirbiniais (antikvariniais daiktais), amatai, dizainas, drabužių modeliavimas, videomenas, filmai, muzika ir fotografija, muzika ir vizualinis bei scenos menas, leidyba, programinė įranga (įskaitant kuriamą laisvalaikį) ir kompiuterių paslaugos, radijas ir televizija.

Atskirų šalių, pavyzdžiui, Austrijos (Poettschacheris, 2010), Anglijos (Banksas, 2010), Škotijos (Galloway ir Dunlopas, 2007) bei Australijos (Cunninghamas 2002; Flewas, 2002; O'Conoras, 2009) mokslininkai ginčijasi dėl to, kas gi tiksliai priskiriama vadinamosioms „kūrybinėms industrijoms“. Ginčijamasi ne tik dėl to, kokios veiklos rūšys ar organizacijos priskirtinos „kūrybinėms“, bet ir dėl to, kaip tokia organizacija turėtų atrodyti. Poettschacheris (2010) teigia, kad *bandymai atskirti tikrąjį, arba profesionalų, kūrybingumą ir visas kitas eilinių žmonių kūrybingumo rūšis, yra apipinti mitais. Jei laikysimės nuomonės, kad kūrybingumas būdingas ne tik tiems nedaugeliui asmenų, turinčių „kūrybinį talentą“, ir kad „kūrybinę“ veiklą nuo „ne kūrybinės“ galima atskirti pagal kūrybinį talentą (tačiau daugelį kitų veiksmų sieti su unikaliu kiekvienos veiklos srities „kultūriniu genu“), apie tai, kas yra kūrybinės industrijos ir kaip jas reikėtų paremti politiniu lygmeniu, imsime galvoti visai kitaip. Be to, jei tam tikros industrijos priskiriamos „kūrybinėms“, dėmesys visada krypta į atskirus žmones ir į tai, ką organizacija gamina, o ne ką ji veikia: „iš esmės orientuota į rezultatą, o ne į procesą“, „kūrybos procese atmeta socialinio konteksto vaidmenį“ (Banksas et al., 2002 p. 256).*

Kad kūrybingus absolventus būtina įtraukti į įvairiausias ūkio šakas ir kad šis poreikis turėtų atsispindėti taikomuose vertinimo būduose, pripažino ir aukštojo mokslo įstaigos bei pedagogai, „transformatyvaus mokymosi teoretikai“, kultūros apžvalgininkai ir pramonės įmonių vadovai. Allenas ir Colemanas (2011, p. 60) remiasi 2010 m. pasauliniu mastu atlikto IBM aukščiausiojo lygmens vadovų tyrimo rezultatais, pagal kuriuos *manoma, jog svarbiausias veiksnys, galintis užtikrinti įmonės sėkmę ateityje, yra kūrybingumas.*

Vadinamasis „kūrybinis sektorius“ yra platus ir netiksliai apibrėžtas, todėl nesutariama, ar reikėtų vertinti tame sektoriuje dirbančių asmenų kūrybingumą, ir kokią toks vertinimas turėtų reikšmę. Kai kalbama apie JK kūrybinio sektoriaus elementus, pripažįstama, kad reikia įvertinti ir įvairius kūrybingumo aspektus, ir kokią įtaką jie turi organizacijai. Pavyzdžiui, kalbėdami apie kultūros įstaigas, Falkas ir Dierkingas (2008, p. 233) teigia, kad organizacijos meistriškumas turėtų būti vertinamas trijose srityse: „viešųjų gėrybių“ rėmimo, finansinio stabilumo ir svarbiausia – „organizacinių investicijų“. Pastaroji sritis aprėpia ir mikroklimato gerinimą bei kūrybingumo kultūros puoselėjimą. Bankso ir kitų autorių (2002, p. 255) tiriamajame darbe teigiama, kad siekiant paskatinti kūrybingumą tam panaudojant iššūkius, neapibrėžtumą ir paraginant žmones išeiti už savo komforto zonos ribų, mažose ir vidutinio dydžio įmonėse dažnai prireikia kūrybingumo *valdymo* – kad ir tokio, kurį *griežtai apibrėžia vidinė darbo vietų kultūra ir socialinės bei ekonominės įmonės veiklos sąlygos.*

„Kūrybinių partnerysčių“ programa vartoja sąvoką *kuriantys profesionalai, arba kūrėjai*, reiškiančią menininkus, architektus ir mokslininkus, padėjusius įgyvendinti „Kūrybinių partnerysčių“ programą (dirbo „kūrybos agentais“) arba tiesiogiai dirbo su mokiniais bei mokytojais ir atliko *kuriančių praktikų* vaidmenį. Vadovaudamasis politikos šaltiniais (DfE, QCA ir DFES), vienas „Kūrybinių partnerysčių“ biuras parengė ataskaitą mokytojams „Kūrybingumo ratas, arba kūrybiško ugdymo vertinimas“ (angl. *The Creativity Wheel: Assessing creative development*, Redmontas, data nenurodyta). Šioje ataskaitoje teigiama, kad *pagrindinis kūrybiško ugdymo tikslas – geriau suprasti, kiek mokiniams reikia tokios patirties, kuri skatintų ir plėtotų jų kūrybingumą.* Ši mintis – tai tiesioginių visos mokyklos tobulėjimo, geresnio mokymosi ir geresnio mokymo rezultatas. Pastebėta, kad tokios subjektyvios nuomonės apie mokinių vertinimo tikslus ir rezultatus būtinai akcentuoja formuojamąjį, o ne apibendrinamąjį vertinimą. Iš tikrųjų, „Kūrybinių partnerysčių“ programos tyrimo ataskaitoje „Kuriantys praktikai mokyklose ir pamokose“ (angl. *Creative Practitioners in Schools and Classrooms*) Galtonas (2006, p. 75) pastebėjo, kad ir mokytojai, ir kuriantys praktikai pabrėžė, jog kūrybingumą vertinti labai svarbu, tačiau vertinimo tikslą jie aiškina skirtingai, *nes mokytojams vertinimas pirmiausia reiškia, ar mokiniai pasiekė nustatytus kriterijus, o kuriantiems praktikams svarbiausia nustatyti mokinio tobulėjimo ateityje galimybes.*

Nelabai aišku, ar būtų galima (ir privaloma) vertinti kuriančių praktikų kūrybingumą. Šis klausimas plačiau nušviečiamas Rogerso ir Fasciato (2005) pradinių klasių mokytojų kūrybingumo koncepcijų tyrime, kurio autoriams kilo klausimų netgi dėl to, kokio lygio bendras supratimas apie kūrybingumą vyravo klasėje. Tyrimo autoriai teigia, kad mokytojų atsakymai į klausimą „Ar galima įvertinti

kūrybingumą?“ labai smarkiai skyrėsi. Atlikę dviejų įstaigų stažuotojų apklausą jie nustatė, kad vienos įstaigos 43 proc. stažuotojų buvo tikri, jog kūrybingumą būtų galima įvertinti, o kitos – tik 12 procentų. Dauguma mokytojų mano, kad šis klausimas yra problema, kurią reikėtų spręsti, tačiau kartu pripažįsta ir tai, kad dėl kūrybingumo vertinimo kyla nemažai klausimų, t. y. neaišku, ar jį reikėtų vertinti, o jei taip, tai kaip tai daryti.

4.3. Kūrybingumas – švietimo politikos dėmesio centre

Dėmesys, skiriamas kūrybingumui viso pasaulio švietimo politikose, liudija, kad susidomėjimas juo neslūgsta. Vakarų pasaulio individualistinės vertybių sistemos varikliu tapo globalizacija ir kapitalizmo jėgos. Šioje sistemoje, kuri vertina *individualumą ir yra atvira mąstymui, verčiančiam abejoti visuomenės ir kitokiomis normomis, kūrybingumas savaime yra svarbus ekonominės sėkmės elementas* (Craft, 2008c) ir 2000 m. Anglijos nacionalinio ugdymo turinio (QCA, 2004) tikslas. Savo išvadose pagrindinių kompetencijų klausimu jį pripažino ES Taryba. Ji pabrėžė, kad visoms pagrindinėms kompetencijoms kūrybingumas yra neabejotinai svarbus elementas (Hingelis, 2009). Apie kūrybingumą kalbama taip, tarytum jis būtų universali priemonė, užtikrinanti, kad atskiri asmenys, taigi ir valstybė, išliks konkurencinga, o įmonės – sėkmingos. Tačiau Gibsonas (2005) abejoja, ar teisingas politikų ir ekonomistų noras kūrybingumą naudoti kaip priemonę, kuri su būsimais darbo jėgos poreikiais būtų siejama neišnagrinėjus esminių klausimų. Kai kurias jo abejonių pasekmes išsamiau panagrinėsime 4.5 skirsnyje ir 6 skyriuje.

4.4. Politinio lygmens diskusija: sąvokų suartėjimas

Prieš keletą metų CCE užsakė parengti įvairių su kūrybingumu susijusių aspektų apžvalgas. Trys apžvalgos nagrinėja diskusijų politikos lygmeniu klausimą apskritai ir klausimą, kiek diskusija atspindi politikos formuotojų sutarimą arba politikų tarpusavio prieštaravimus. Vienoje minėtų apžvalgų (Oakley, 2009a) teigiama, kad dabartinių politikų kalba rodo, jog palyginti gerai sutarta dėl kūrybingumo reikšmės, ypač kūrybingumo ir ekonomikos pokyčių suderinamumo srityje.

Banaji ir kitų autorių (2010) parengtoje literatūros apžvalgoje teigiama, kad sąvoką *kūrybingumas* galima vartoti devyniais skirtingais būdais (arba „retorikomis“), kurių kiekvienam būdingos savos prielaidos ir sava reikšmė. Autoriai vartoja sąvoką *retorika*, reiškiančią teiginius, naudojamus mokslo ir tyrimų aplinkoje, politikoje ir praktikoje. Nors retorika ir atspindi skirtingą supratimą, ji teikia galimybių rasti konsensusą tomis diskusijos temomis, kurias galima apibrėžti, ir kartu leidžia pedagogams bei praktikams pamatyti, kurioje diskusijų vietoje yra jų nuomonės. Toliau trumpai apibūdinsime visas devynias tokios retorikos rūšis.

1. *Kūrybinis talentas*. Tokia „poromantinio laikotarpio“ retorika teigia, kad „kūrybingumas yra ypatinga savybė, kurią turi tik nedaugelis.“ Teigiama, kad ši retorika kilusi iš I. Kanto „Sprendimo galios kritikos“.
2. *Demokratinis ir politinis kūrybingumas*. „Kovos su elitarizmu“ retorika teigia, kad „kūrybingumas yra būdingas visų žmogiškųjų būtybių kasdienei kultūrinei ir simbolinei praktikai.“ Tokia retorika kildinama iš empirikų tradicijų, nes pavienių asmenų patirtis lėmė kūrybiškas visuomenės transformacijas.
3. *Visur esantis kūrybingumas*. Tai „gebėjimų“ retorika, teigianti, kad kūrybingumas yra „gebėjimas šiuolaikiniame pasaulyje sklandžiai reaguoti į problemas ir pokyčius.“ Dažniausiai ji būna kilusi iš ankstyvosios vaikystės švietimo.

4. *Kūrybingumas kaip viešosios gėrybės*. Tai – „įtraukties“ retorika, pagal kurią „menų srities švietimo politika yra asmens įgalinimo ir visuomenės dvasinio atgimimo priemonė“. Ji kildinama iš „šiuolaikinių socialdemokratiškos diskusijų apie įtrauktį ir daugiakultūrę aplinką“.

5. *Kūrybingumas kaip ekonominė būtinybė*. Tai „ekonominio klestėjimo“ retorika, pagal kurią „konkurencingo nacionalinio ūkio ateitis“ priklauso nuo darbuotojų ir jų vadovų lankstumo bei problemų sprendimo įgūdžių. Jos šaknys – naujasis liberalus ekonominis mąstymas.

6. *Žaidimas ir kūrybingumas*. Tai „kūrybingumo kaip žaidimo“ retorika, teigianti, kad būtent iš vaikystės žaidimų kyla „suaugusio asmens gebėjimai spręsti problemas ir kūrybiškai mąstyti.“ Kilmė – romantizmo laikų mąstytojai, o ypač – Rousseau.

7. *Kūrybingumas ir pažinimas*. Tai „psichologinė ir mokslinė“ retorika. Ji kūrybingumą apibūdina psichologinėmis ir mokslinėmis sąvokomis, pažvelgdama tiek į vidinį kūrybingumą, kurį sukuria protas, tiek ir į kitus išorinius kontekstus bei kultūras. Tokios retorikos autoriai – Piagetas bei (socialinė pusė) Vygotsky, Dewey ir Bruneris.

8. *Kūrybingumo galimybės, suteikiamos technologijų*. Tai – „socialinė ir situacinė“ retorika, kuri technologijų raidą sieja su kūrybingumu.

9. *Kūrybiška klasė*. Tai – „pragmatinė“ retorika, tyrinėjanti mokymą ir mokymąsi sistemoje, kurioje taikomas griežtai reglamentuojamas ugdymo turinys. Ja siekiama konsultuoti ir pedagogus.

Tokia aiškiai matoma šių diskusijų apimtis – nuo išskirtinumo iki įtraukimo, nuo ekonominės gerovės iki individualaus įgalinimo – labai aiškiai atskleidžia kūrybingumą supančių minčių įvairovę. Šios apžvalgos kontekste kai kurios retorikos rūšys yra ypač aktualios, pavyzdžiui, idėjos apie „gebėjimus“, „įtrauktį“, „ekonominį klestėjimą“ ir „psichologinę bei mokslinę pusę“.

4.5. Diskusija politikos tema: ekonominė būtinybė

Dar vienoje CCE užsakytoje apžvalgoje, kurią parengė Kenas Jonesas (2009, p. 60), teigiama, kad sutarta *bent jau pagrįstai laikytis nuomonės, kad ekonominiame gyvenime kūrybingumas yra svarbiausias*. Tai – priemonė sėkmingai suvaldyti ekonominius pokyčius. O švietimo sričiai tokia nuostata reiškia, kad jos prioritetą yra kūrybingų piliečių ugdymas.

Tačiau Jonesas giliau nagrinėja ir šios nuomonės kritiką. Jis pastebi, kad kūrybingumas, kaip ekonominės vertės šaltinis, labai menkai pagrįstas įrodymais. Remdamasis Richardu Sennettu, Jonesas pastebi, kad remiantis tokiu požiūriu, *labai vertinami greitai, tačiau paviršutiniškai įgūdžiai, [įskaitant] kūrybiškai darbo vietai apibūdinti naudojamą darbą komandoje ir iniciatyvumą* (2009, p. 59).

Požiūris, kad kūrybingumas yra ekonominės naudos šaltinis, nelabai leidžia manyti, kad kūrybingumas yra gebėjimas didinti rūšių skaičių, arba kad jis atneša tą gerovę, kurią Csikszentmihalyi (1997, p. 113) mini diskusijoje apie „tėkmę“ ir kuri yra optimali, kūrybiniame procese gimusi patirtis. *Daugeliu atvejų laimingo gyvenimo paslaptis – išmokti gauti kuo daugiau naudos iš tų dalykų, kuriuos turime padaryti*. Laikas mus vis smarkiau spaudžia, todėl atrodo, kad praradus laiko pojūtį ir visiškai įsitraukus į kūrybą, apima jausmas, jog savaimė verta dirbti, o atlyginimas už tai – didžiulis pasitenkinimas ir džiaugsmas.

4.6. Diskusija politikos tema: prieštaravimai

Aptardami politiką, Banaji ir kiti autoriai (2010, p. 23) teigia, kad *politikos lygmeniu kūrybingumas aiškinamas gana prieštaravimai*. Tai liudija ir vienas kitam prieštaraujantys faktai: nors kalbama, kad kūrybingumas labai svarbus, tačiau praktiškai jis nustumiamas į ugdymo turinio paraštes. Pavyzdžiui,

Menteris (2010) savo apžvalgoje apie mokytojo „formavimąsi“ (mokytojo profesinio tapatumo formavimąsi) pastebi, kad dabartinėje švietimo aplinkoje tebegyvuoja būtinybės įvykdyti (rezultatai, tikslai ir atskaitingumas) ir kūrybingumo konfliktas. Būtinybės įvykdyti kultūra yra ne kas kita, kaip vienas prieštaravimų, kuris kliudo vertinti kūrybingumą ir prie kurio mes grįšime vėliau, nagrinėdami mokyklų ir kūrybingumo prieštaravimus.

Toks prieštaravimas paveikia ir mokinius: Abbas (2003, p. 9) teigia, kad dauguma Anglijos švietimo sistemos pokyčių, kurie įvyko per pastaruosius dvidešimt metų, *potencialaus kūrybingumo, kurio neabejotinai turi perkrautas darbu mokinyš, sąskaita sukūrė plačią konverguojančio mokymosi sistemą, kurioje aiškiai nurodyta, ko mokytis*. Siraj-Blatchfordas (2007, p. 6) pastebi, kad, nepaisant pastangų skatinti kūrybiškiau dirbti, *kolegos dažnai būdavo nusivylę tuo, kad dėl kitų iniciatyvų (dažnai einančių iš viršaus į apačią), kurios daugiausia dėmesio skiria vaikų bazinių įgūdžių (ypač skaitymo ir skaičiavimo) mokymui, jų pastangos šia kryptimi nueidavo perniek*.

Panašiai ir Witkinas (1974) pripažino, kad esama prieštaravimų tarp anglų kalbos ir dailės dalykų, o jų buvimą liudija tai, kad mokytojai teigia, jog saviraiška labai svarbu, tačiau tuo pačiu metu (galbūt siekdami, kad mokinių atsakymai atitiktų gana ribotus priimtinius teiginius, kurie taikomi standartizuoto vertinimo atveju) patys malšina tą saviraiškos laisvę. Galimą tokio kūrybingumo ir jo vertinimo prieštaravimo poveikį Hardy nusako taip:

Pamenu tą neteisybės jausmą, kurį pajutau tada, kai plunksna ir rašalu parengtą darbą, kuris buvo įskaitinė kursinio egzamino dalis, senoji Londono egzaminų komisija įvertino D lygiu. Kai paprašiau paaiškinti kodėl, egzaminų komisijos narys atsakė, kad darbas būtų buvęs įvertintas A lygiu, jei būtų buvusi įterpta iliustracija, tačiau be jos toks vaizduojamojo meno darbas esąs pernelyg linijiškas (Hardy, 2006 p. 270).

Kalbant apie drausmę pamokose, praktinių prieštaravimų gali būti ir šioje srityje. Menteris (2010, p. 49) teigia, kad nors tik nedaugelis išdrįs garsiai paprieštarauti pageidavimui ugdyti mokinių kūrybingumą, *gali būti, kad iš tikrųjų vyrauja nuomonė, jog kuo žmonės bus kūrybingesni, tuo daugiau atsiras nuomonių skirtumų ir įvairovės. O tokios tendencijos institucinėse švietimo aplinkose ne visada pageidaujamos*.

Dar geriau šio prieštaravimo buvimas matomas palyginus du politikos srities imperatyvus: diskusijoje apie „socialinę įtrauktį“ laikoma, kad didesnėje šalyje kūrybingumo aspektas yra svarbus visiems žmonėms, o ne tik elitinei mažumai. Palyginę su nuostata apie „gabius ir talentingus“ matysime, kad dvi skirtingos retorikos rūšys (elitinis ir demokratinis požiūris į kūrybingumą) naudojamos dviem skirtingais tikslais (Banaji *et al.*, 2010). NACCCE (Nacionalinio patariamojo komiteto kūrybinio ir kultūrinio ugdymo klausimais, angl. *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, 1999, p. 30) ataskaitoje Kenas Robinsonas deklaruoja palankumą demokratinėi kūrybingumo koncepcijai. Jis teigia *esąs tas, kuris pripažįsta kūrybinių pasiekimų potencialą visose žmogaus veiklos srityse ir kuris mano, jog tokių gebėjimų turi daugelis, o ne keletas žmonių*. Tačiau Banaji ir kiti autoriai (2010) teigia, kad ataskaitos diskusijoje pasireiškia labiau elitarizmu grindžiama retorika.

Apžvelgę įvairius kūrybingumo aptarimo ir jo nagrinėjimo būdus Banaji ir kitų autorių (2010, p. 73) darbuose, norėtume pabrėžti, kad į daugelį klausimų vis dar nėra atsakymo (žr. Banaji *et al.* 2010, p. 73–74). Laikoma, kad kūrybingumas yra plačiai pasklidęs kasdienis reiškinys, o priklausomai nuo diskusijos – ir specifinis, būdingas tam tikrai sričiai. Todėl Banaji ir kitų autorių norisi paklausti: kaipgi atsitiko, kad demokratinės nuomonės apie kūrybingumą, kurios išvengė elitarizmo niuansų, susitaikė su nuomone, kad gali būti išskirtinis talentas? Be to, kyla ir vertinimo problemų: gali būti, kad pedagogai, pageidaujantys ugdyti ir stebėti kūrybingumą kiekvieną dieną, kūrybingumą matys visuose vaiko veiksmuose ir darbuose. Tačiau neatmetama galimybė, kad kitokioje aplinkoje to reikės neišvengiamai, nes norint adekvačiau įvertinti, teks taikyti labiau su sritimi ir „su estetinio poveikio formomis ir vertinimu“ siejamus apibrėžimus (Banaji *et al.*, 2010, p. 60). Prie šių klausimų (kartu su prieštaravimais kitose srityse) grįšime 6 skyriuje.

Nors gali būti, kad retorika ir realybė, su kuria susiduria mokyklos, viena kitai prieštarauš., tačiau švietimo politika skelbia, kad norint užtikrinti, jog mokiniai sugebės spręsti problemas ir įveikti iššūkius už mokyklos ribų, ugdymo procese svarbiausias vaidmuo tenka visų vaikų, o ne elitinės mažumos kūrybiškumo ugdymui.

5. Kaip kūrybingumas pasireiškia mokyklose?

Šiame skyriuje keliamė klausimā, kaip politikos formuotojai ir trečiojo sektoriaus organizacijos kūrybingumo darbotvarkę įgyvendina mokyklose. Laikantis naujos politikos, Anglijoje atsirado mėginimų iš naujo formuoti ugdymo turinį taip, kad būtų galima kūrybingumą vertinti ir kad jis būtų įtrauktas į mokyklų ugdymo turinį. Palankios aplinkybės – dvejopas požiūris, kuriuo vadovautasi įgyvendinant programā „Asmeniniai mokymosi ir mąstymo įgūdžiai“ (angl. *Personal Learning and Thinking Skills*, sutrumpintai PLTS), ir augantis ugdymo įstaigų skaičius – sudarė sąlygas atsirasti daugybei geriausios kūrybiško mokymo ir kūrybingumo ugdymo praktikos pavyzdžių.

5.1. Ugdymo turinys: prioritetas – kūrybingumui

XX a. pabaigoje švietimo srityje kūrybingumas tapo itin svarbiu dalyku. Tai sutapo su pripažinimu, kad kūrybingumas visuomenei yra naudingas tiek ekonomine, tiek ir socialine prasme (Craft, 2003). Craft (2003, p. 116) teigia, kad *įrodymu galima laikyti tai, jog atsiranda vis daugiau politikų, kurioms priskirtume ir tuos mokyklinio bei ikimokyklinio ugdymo turinio pakeitimus, kuriais į ugdymo turinį įtraukiamas ir kūrybingumas; be to, švietimo sistemoje imtasi įgyvendinti ir vyriausybės finansuojamus tobulinimo projektus, siekiančius ugdyti tiek mokinių, tiek ir mokytojų kūrybingumą.*

Nors gali būti, kad retorika ir realybė, kurią patiria mokyklos, viena kitai prieštarauja (kūrybingumo ir reikalavimo siekti rezultatų prieštaravimą aptarsime 6.6 skirsnyje), tačiau švietimo politika skelbia, kad norint užtikrinti, jog mokiniai sugebės spręsti problemas ir įveikti iššūkius už mokyklos ribų, ugdymo procese svarbiausias vaidmuo tenka visų vaikų, o ne elitinės mažumos kūrybingumo ugdymui. Pavyzdžiui, pagal QCA supratimą (Banaji *et al.*, 2010, p. 23) kūrybingumas yra toks dalykas, kuris *sustiprina mokinių savigarbą, motyvaciją ir pagerina pasiekimus; jis parengia mokinius gyvenimui ir praturtina mokinių gyvenimą.*

Meninis ugdymas irgi priskiriamas svarbiems dalykams, nes kūrybingumo įgūdžiai bei jo ypatybės yra būtinos ne tik menui, bet ir kitiems ekonomikos sektoriams, ir siejamos su tokiomis užimtumo sritimis, kuriose tuos įgūdžius galima puikiai išstobulinti. Todėl kūrybingumo svarba akcentuojama ne tik meno srityje, bet ir kitur, o ugdymo turinyje jis tapo *platesne sąvoka, kuri remiasi idėjomis apie verslumą, taigi galima manyti, jog palies daugelį (jei ne daugumą) ugdymo turinio sričių* (Menteris, 2010, p. 48).

5.2. Ugdymo turinys: kūrybingumas ne meno srityje

Platesnis požiūris, esą kūrybingumas būna ne tik meno srityje, vyravo ne visada. Reaguojant į 1997 m. Vyriausybės Baltąją knygą „Meistriškumas mokyklose“ (angl. *Excellence in Schools*), NACCCE ataskaitoje (1999) pabrėžiama, kad menas, humanitariniai mokslai ir technologijos laikomos nepakankamai svarbiais dalykais. Ataskaita išryškino ir atotrūkį tarp to laikotarpio ekonomikos keliamo reikalavimo, kad mokiniai būtų lankstūs ir sugebantys greitai reaguoti, ir egzaminų, kurie pirmenybę teikė medžiagos iškalimui, o ne kritiniam mąstymui, paviršutiniškumo (Oakley, 2009a).

NACCCE ataskaitoje Kenas Robinsonas pareiškė, kad jei norime, jog Didžioji Britanija klestėtų, reikia nacionalinės kūrybinio ir kultūrinio švietimo strategijos. Vėliau parengtoje švietimo politikoje buvo skelbiama, jog kūrybingumas yra būtinas visų žmonių gebėjimas ir itin svarbi švietimo politikos kryptis. Ši nuostata pasiekė ir visas mokyklas.

5.3. Ugdymo turinys: svarbiausia – kūrybingumas

Apšvarstę įvairius faktus, NACCCE ataskaitos rengėjai kūrybingumą apibūdino kaip *kryptingą vaizduotės darbą, kuriuo siekiama sukurti originalius ir vertingus rezultatus* (1999, p. 30). Vadovaujantis šiuo supratimu, atsirado Kvalifikacijų ir ugdymo turinio institucijos dokumentas „Kūrybingumas: atraskime ir skatinkime“ (angl. *Creativity: Find it, promote it*, QCA, 2004), kuriame ministrams rekomenduota kūrybingumui suteikti svarbiausio ugdymo turinio dalyko statusą. Vadovaujantis NACCCE ataskaitoje pateiktu apibrėžimu, sudarytos ir į QCA dokumentą įtrauktos matomos kūrybingos elgsenos grupės, kurios aprėpia tokius gebėjimus:

- klausinėti ir abejoti;
- kurti sąsajas ir pastebėti ryšius;
- numatyti, kas galėtų atsitikti;
- nagrinėti idėjas ir atvirumą naujiems variantams;
- kritiškai apmąstyti ir aptarti idėjas, veiksmus bei rezultatus.

20a. dešimtojo dešimtmečio pabaigoje, t. y. jau po to, kai buvo sukurtas Nacionalinis ugdymo turinys (1988) bei Nacionalinės raštingumo ir mokėjimo skaičiuoti strategijos (1998 ir 1999), imta garsiai reikšti susirūpinimą, kad varžomas kūrybingas ir novatoriškas mokymas (Loveless, 2002; Bendruomenių rūmai, 2007). Dėl per paskutinį dešimtmetį vyravusio perdėto dėmesio atskaitingumui, kurio reikalavo visos Nacionalinės strategijos, atsirado tam tikra trijų dalių „tinkamos spartos“ pamoka: įžanginė dalis pradžioje, esminio turinio dėstymas viduryje, o baigiantis pamokai – plenarinio darbo sesija, per kurią tikrinama, kaip mokiniai įsisavino medžiagą. Nors struktūros prasme daugeliu atvejų tokia darbo sistema ir būtų pageidautina, tačiau ji neleidžia plačiau taikyti kūrybingesnių mokymo ir mokymosi būdų. Šis trūkumas nurodytas ir 2008–2009 m. ataskaitoje „Nacionalinis ugdymo turinys“ (angl. *National Curriculum*, Bendruomenių rūmai, 2009):

Iš dalies su rekomendacijomis dėl nacionalinės strategijos susijusi problema yra ta, jog labai dažnai mokyklose skatinama taikyti konkretų, „vieną geriausių“ būdų, ir netgi nepriklausomai nuo to, ar pamoka būtų orientuota į tikslą, ar būtų iš trijų dalių, ar jos metu būtų naudojama garso medžiaga. Atsižvelgę į galimą prielaidą, kad nacionalinės strategijos paprastai palaikomos pagrindimą pateikiant vėliau, kuris dažniausiai parengiamas selektyviai panaudojus esamus įrodymus, matysime, kad problema tik dar labiau aštrėja (Bendruomenių rūmai, 2009, p. s.84).

5.4. Pokyčiai: naujos sistemos

Anglijos vyriausybės atsakas į NACCCE ataskaitoje išdėstytą ir kitų šalių pareikštą susirūpinimą buvo dvejopas. Pirma, kad būtų galima imtis spręsti problemą iš mokyklų vidaus, trečioje ir ketvirtoje vidurinės mokyklos pakopoje įvesta programa „Asmeniniai mokymosi ir mąstymo įgūdžiai“¹². Šis žingsnis parodė, kad kasdieniame mokyklos darbe atsirado laikas, kuris skiriamas šešioms įgūdžių grupėms ugdyti, iš kurių viena – „kūrybingas mąstymas“.

Antra, Anglijos vyriausybė ėmėsi įgyvendinti daugybę projektų su įstaigomis, visiškai nesusijusiomis su mokyklomis. Jais siekė praturtinti mokinių kūrybinę patirtį. Tam galėtume priskirti ir paslaugą „Kultūra internetu“, ir „Kūrybinių partnerysčių“ programą. Be to, nemažai padaryta ir skleidžiant

¹² <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/skills/personal-learning-and-thinking-skills/index.aspx>. Paskutinį kartą žiūrėta 2011 m. rugsėjo 17 d. Į išsamų sąrašą įtrauktos tokios šešios grupės: nepriklausomi tyrėjai, kūrybingi mąstytojai, apmąstantys mokiniai, dirbantys komandose, patys sau vadovai, veiksmingi dalyviai. Išsamesnė informacija pateikta 6.5 skirsnyje.

informaciją apie plėtojimo darbus tiek mokyklose, tiek ir plačiojoje visuomenėje. Šį darbą rėmė nemažai organizacijų (Graingeris *et al.*, 2005), pavyzdžiui, Menų taryba, veikusi per „Kūrybinių partnerysčių“ programą¹³, Kvalifikacijų ir ugdymo turinio institucija¹⁴, Nacionalinis mokyklų vadovų ir paslaugų vaikams koledžas¹⁵ bei per Mokytojų tobulinimosi įstaigą (TDA) veikusi vyriausybės finansuojama mokymų sistema¹⁶.

5.5. Pokyčiai: naujos partnerystės

„Kūrybinių partnerysčių“ programos dėka beveik dešimtmečiui į Anglijos mokyklas atkeliavo menas ir kūrybingo mokymosi būdai. Programa, kurioje dalyvavo daugiau nei milijonas vaikų (Lammy, 2010), teigiamai paveikė jaunimo pasiekimus (Kenfdallas *et al.*, 2008), nors 2010 m. Anglijos koalicinei vyriausybei, suformuotai 2010 metų gegužę, paskelbus apie būtinumą mažinti biudžeto išlaidas, viskas baigėsi tuo, kad Menų taryba liovėsi šią programą finansuoti (Thorpe, 2011)¹⁷.

2008–2010 m. (kol buvo finansuojama) veikė ir programa „Atraskite savo talentą“ (angl. *Find Your Talent*)¹⁸, kuri aprėpė 10 sričių ir Anglijoje buvo įgyvendinama kaip bandomasis CCE projektas. Pagal programos modelį buvo numatyta, kad kultūrinė patirtis bus siejama su asmeninių įgūdžių, kurių prireikia gyvenime, įskaitant kūrybingumą bei gebėjimą spręsti problemas, ugdymu. Tas faktas, jog pastaruoju metu mokyklose atsiranda tokio pobūdžio pamokų, puikiai iliustruoja CCE nuveiktą darbą.

5.6. Pokyčiai: naujos organizacijos

Pastarąjį dešimtmetį savo indėlį į jaunimo kūrybingumo (be kitų dalykų) ugdymą ir kūrybingesnio mokymo praktikų formavimą įnešė ir nemažai kitų organizacijų. Vertėtų paminėti programą „Mokymosi galios formavimas“ (angl. *Building Learning Power*)¹⁹, kampaniją mokytiis tokių darbų, kurie padėtų išmokti mokytiis²⁰, „Mokymosi ne pamokose“ (angl. *Learning Outside the Classroom*) aljansą²¹, RSA programą „Atverti protus“ (angl. *Opening Minds*)²², „Muzikinės perspektyvos“ (angl. *Musical Futures*)²³, „Atviros perspektyvos“ (angl. *Open Futures*)²⁴, „Filosofija vaikams“ (angl. *Philosophy for Children*)²⁵. Naujausia programa „Atviras švietimo tinklas“ (angl. *Expansive Education Network*)²⁶, kurią remia aštuoni Anglijos universitetai, visiems mokytojams, norintiems savo

¹³ www.creative-partnerships.com

¹⁴ www.qcda.gov.uk

¹⁵ www.nationalcollege.org.uk/publication

¹⁶ <https://cpdsearch.tda.gov.uk/ProvisionDetail.aspx?e=fOCguFY5tkyuJPeymYnlnlzRNSzuTT/6>

¹⁷ www.guardian.co.uk/education/2011/jan/09/creative-partnerships-funding-cut

¹⁸ www.findyourtalent.org

¹⁹ www.buildinglearningpower.co.uk

²⁰ www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/index.asp

²¹ www.sportandrecreation.org.uk/projects-programmes-and-initiatives/aiiac/learning-outside-the-classroom

²² www.thersa.org/projects/education/opening-minds

²³ www.musicalfutures.org.uk

²⁴ www.openfutures.com

²⁵ www.philosophy4children.co.uk

²⁶ www.expansiveeducation.net

pamokose sutelkti dėmesį į naudingų ir transformatyvių vaikų bei jaunimo įpročių ugdymą, rengia mokymus veiksmų tyrinėjimo tema.

5.7. Pokyčiai: naujas ugdymo turinys

2011 m. sausio 20 d. paskelbta, jog konservatorių ir liberaldemokratų koalicinė vyriausybė peržiūrės Anglijos nacionalinį ugdymo turinį²⁷, todėl gali būti, kad dėl naujųjų Anglijos nacionalinio ugdymo turinio pakeitimų dar labiau pasikeis mokomųjų dalykų struktūra ir prioritetai. Skelbiama, jog Vyriausybė pageidautų *nacionalinį ugdymo turinį sumažinti tiek, kad jis galėtų tinkamai atspindėti būtinas išmokti žinias ir kartu neatimtų didžiosios dalies laiko, kuris mokykloje skiriamas mokymu* (DfE, 2010). Jei, kaip teigia kai kurie apžvalgininkai (Dunfordas, 2010; Lammy, 2010), taip pakeitus ugdymo turinį atsiras daugiau laiko kūrybingam mokymuisi ir kūrybinei veiklai, tuomet kūrybingumas nenukentės. Tačiau jei „kūrybiniai“ dalykai, dailė ir kitos kūrybingo mąstymo bei mokymosi galimybės tais pakeitimais bus nustumtos į paraštes, kūrybingumui bus padaryta daug žalos.

Pokyčių aplinką aprašė Winteris (2011 p. 6), apibūdindamas tris – 1995, 1999 ir 2007 metų – trečiosios vidurinės mokyklos pakopos švietimo politikos reformos etapus. Kiekvienu etapu *skelbta, kad visoje atskirų dalykų sistemoje bus mažinama iš centro numatyto ir nuo jo priklausomo žinių turinio apimtis*. Pagal 2008 m. naująją QCA koncepciją, kuri peržiūrėta 2010 m., mokykloms suteikta laisvė *iš esmės ir novatoriškais būdais pertvarkyti tradicinį mokymo dalykais grindžiamą ugdymo turinį* ir pateiktos neprivalomos rekomendacijos dėl su humanitariniais mokslais ir anglų kalba susijusių individualaus mokymosi, mąstymo ir socialinių bei emocinių įgūdžių ugdymo vidurinėse mokyklose. Tokie pokyčiai sudarė sąlygas į mokyklose dėstomų dalykų žinias pažvelgti kitu, labiau į gebėjimus orientuotu žvilgsniu.

Winteris užsimena ir apie 2005 m. QCA argumentą, esą skiriasi žinių, įtrauktų į nacionalinio ugdymo turinį, ir žinių, kurių reikia naujajame tūkstantmetyje, rūšys. Vienas iš Anglijoje taikytų sprendimų – tai įvestos rekomendacijos dėl SEAL (socialinių ir emocinių mokymosi aspektų), tuo siekiant susieti *pavienius dalykus ir viso ugdymo turinio dimensijas* (Winteris, 2011, p. 9). Darbo tarptautinėje aplinkoje įgūdžių stoka irgi buvo viena dažniausiai „linksniuojamų“ problemų. Todėl pamėginta sukurti šešių įgūdžių grupių (savarankiškas tyrinėjimas, kūrybiškas mąstymas, refleksyvus mokymasis, darbas komandose, savivalda ir veiksmingas dalyvavimas) PLTS sistemą. Harrisas ir Burnas (2011, p. 245) teigia, kad toks požiūris į *politikos formavimą yra visiškai nesusijęs su ugdymo turinio teorija ir neturi nieko bendro su kokia nors mintimi apie žinių pobūdį*. Užuot propagavę tokią pedagogiką, kuri skatintų ugdyti norą mokytis, *formuoti gebėjimus, kurie bus naudingi darbe ir gyvenime*, šios idėjos šalininkai pasistengė, kad tie gebėjimai į ugdymo turinį būtų įtraukti taip, jog nebeliktų nei saugumo, nei aiškaus supratimo dėl tam tikrų dalykų vietos pagrindinėse švietimo programose.

2011 m. leista sumažinti į ugdymo turinį įtraukiamų dalykų skaičių, tačiau lygiagrečiai pareikalauta daugiau dėmesio skirti „svarbiausioms žinioms“ iš dar mažesnio pagrindinių dalykų skaičiaus (McCormickas ir Burnas, 2011). Pasak švietimo ministro Michaelio Gove'o, *ypač svarbu pirmiausia nustatyti tas svarbiausias sąvokas ir idėjas, kurias kasmet turėtų išmokti tam tikra mokinių grupė* (Oatesas, 2011, p. 121). Siekdamos *paskatinti diskusiją visuomenėje ir pateikti konstruktyvių minčių aktualiais klausimais*, darbo grupės išleido ataskaitą (DfE, 2011, p. 7). Rekomendacijose daugiausia dėmesio skirta siūlymui Nacionalinį ugdymo turinį sumažinti iki nedaugelio dalykų, kuriuos mokyklos įtrauktų į savo pasirinktą platesnį ugdymo turinį (bendrąjį mokyklos ugdymo turinį). Naujasis nacionalinis ugdymo turinys nustatytų tik „pagrindines būtinausias žinias“. Siūlyta padaryti taip, kad:

...esami ugdymo turinio dalykai tam tikra privaloma forma išliktų (arba nacionaliniame, arba Pagrindiniame ugdymo turinyje). Tačiau, kad reikalaujamų mokytis dalykų skaičius iš

²⁷ www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum

tikrųjų sumažėtų, rekomenduojama pasistengti, kad ugdymo turinio dalykai daugiausia dėmesio skirtų tik pagrindinėms žinioms ir kad išsamumo lygis būtų labai kruopščiai apibrėžtas (DfE, 2011 p. 23).

Pagal dabartinę sistemą „pagrindiniai“ dalykai yra anglų kalba, matematika ir gamtos mokslai. Dalykai, kurių pagrindus vaikai įgyja pradinėje mokykloje (1–3 pakopa), yra dailė ir dizainas, dizainas ir technologija, geografija, istorija, informacinės ir ryšių technologijos, muzika, šiuolaikinės užsienio kalbos, kūno kultūra ir pilietiškumas (3 pakopoje). Ketvirtojoje pakopoje įgyjami pilietiškumo, informacinių ir ryšio technologijų, kūno kultūros pagrindai. Darbo grupė rekomendavo „pagrindiniams dalykams“ (anglų kalbai, matematikai ir gamtos mokslams, t. y. tiems, kurie ir dabar priskiriami šiai kategorijai) parengti išsamias mokymosi programas ir pasiekimų tikslus. O tiems dalykams, kurių būtų mokomasi tik pagrindų, reikėtų parengti patikslintas, tačiau glaustesnes mokymosi programas, nustatant minimalius tikslus arba visai jų nenustatant.

Darbo grupė pastebėjo, kad labai svarbu, jog ugdymo turinys būtų platus:

... mus įtikinėja, kad tam tikra privaloma forma reikėtų palikti daugumą dabartinių ugdymo turinio elementų. Tačiau mes rekomenduojame kai kuriuos dalykus ir mokymosi sritis suklasifikuoti kitaip, t. y. taip, kad mokyklos privalėtų jų mokyti, tačiau savo nuožiūra galėtų pasirinkti tinkamą specialų turinį (DfE, 2011 p. 8).

Taip į „Pagrindinį ugdymo turinį“ patektų tie dalykai, kurių turinys ir siektini tikslai iš centro nebūtų nustatomi, tačiau jų mokymas vis tiek išliktų privalomas.

Šioje apžvalgoje norėtume atkreipti dėmesį į vieną svarbiausių rekomendacijų: *Siekiant užtikrinti, kad įvedus anglų kalbos bakalaureato (EBacc) programą, dailė ir muzika nebūtų nustumta į šoną, dailė įtraukta į ketvirtosios pakopos privalomų dalykų sąrašą. Dalykas „dailė“ apims ir „kitas meno rūšis, pavyzdžiui, šokius ir teatrą“ (2011, p. 71).* Darbo grupė pripažino dailės svarbą ekonominiams, socialiniams, kultūriniais ir asmeniniams rezultatams ir pateikė įrodymų, patvirtinančių meninio ir humanitarinio ugdymo naudą tiek patiems mokiniams („skatina mokinių įsitraukimą, kognityvinę raidą bei gerina pasiekimus, pavyzdžiui, matematikos ir skaitymo srityje“), tiek ir visai šalies ekonomikai (2011, p. 27). Pažangi Jungtinės Karalystės dailės, amatų ir dizaino mokytojų profesinė įstaiga – Nacionalinė meno ir dizaino ugdymo draugija (angl. *National Society for Education in Art and Design*, sutrumpintai NSEAD) šioms rekomendacijoms pritarė, o savo laiške švietimo ministrui (NSEAD, 2012) šios įstaigos nariai parašė, kad *rekomendacijas dėl Anglijos nacionalinio ugdymo turinio, kurias nacionalinio ugdymo turinio ekspertų grupė paskelbė 2011 metų gruodį, gavome ir joms pritariame.*

2011 m. Kultūros, žiniasklaidos ir sporto reikalų departamentas bei Švietimo departamentas užsakė atlikti nepriklausomą tyrimą kultūrinio švietimo klausimais. Gautoje Henley apžvalgoje (Henley, 2012) pateiktos 24 specialios rekomendacijos, iš kurių viena skirta vyriausybei: parengti Nacionalinį kultūrinio švietimo planą (jei tokio šiuo metu nėra). Apžvalgoje atkartota Keno Robinsono rekomendacija, kurią savo ataskaitoje 1999 m. pateikė NACCCE (ją aptarėme 5.2 skirsnyje) ir kurioje teigiama, kad jei norime, jog Didžiosios Britanijos ekonomika klestėtų, reikia nacionalinės kūrybiško ir kultūrinio švietimo strategijos.

Henley apžvalgoje raginama daugiau dėmesio skirti „dizainui“, „šokiams“ ir „teatrui“, kaip atskiriems ugdymo turinio dalykams, kurie jau įtraukti į Nacionalinio ugdymo turinį, bei anglų kalbos bakalaureato programai. Iš pradžių koalicinė vyriausybė reagavo teigiamai ir deklaravo esanti pasirengusi investuoti į sprendimus, kurie leistų įgyvendinti net kelias rekomendacijas (Švietimo departamentas, 2012). Tačiau apžvalgininkai su nerimu pastebėjo, kad vyriausybė iki šiol aiškiai neparodė, ar sutinka su Henley apžvalgoje pateiktu raginimu įtraukti meną ir kultūrą į nacionalinį ugdymo turinį ir su siūlymu dėl anglų kalbos bakalaureato programos (Anglijos meno taryba, 2012; Crumpas, 2012; Kultūrinio mokymosi aljansas, 2012). Jei vyriausybė sutiktų su abiejų darbo grupių ekspertų ir Henley apžvalgos pozicija, atsirastų vilčių, kad pokyčiai ne tik nepakenks dalykams, kurie

tradicškai priskiriamai „kūrybiniais“ (dėl to nuogaštavo kai kurie asmenys), bet ir bus jiems naudingi (atsižvelgus į tai, kad atskiri pokyčiai jau įgyvendinami vadovaujantis Henley apžvalgos išvadomis).

5.8. Kūrybiškas mokymas ar kūrybingumo ugdymas?

Prieš pereidami prie klausimo apie vertinimą, ar mokiniai yra kūrybingi, trumpai aptarsime dvi sąvokas: *kūrybiškas mokymas* ir *kūrybingumo ugdymas*, kurios reiškia skirtingą kūrybingumo praktiką mokykloje. Galbūt sąvokas *kūrybiškas mokymas* ir *kūrybingumo ugdymas* atskiriame visai be reikalo – taip savo darbe „Kūrybingumas mokyklose: prieštaravimai ir dilemos“ (angl. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*), kuriame nagrinėja kūrybingumą supančias problemas, nurodė Craft (2005). Naujausiame darbe, kurį Craft parengė kartu su Jeffrey (Jeffrey ir Craft, 2004), mokslininkė analizuoja šių dviejų sąvokų skirtumus ir jų praktinę reikšmę. Pavyzdžiui, nors gali būti, kad kūrybiškas mokymas reikš, jog mokymasis darosi įdomesnis, tačiau ugdant kūrybingumą labai svarbu, kad dalyvautų ir pats mokiny. Nors daugybėje darbų, kurie pasirodė nuo 20a. devintojo dešimtmečio vidurio iki 21a. pirmojo dešimtmečio vidurio, ypač daug dėmesio skiriama kūrybiško ugdymo sąlygoms skatinti, tačiau faktiškai niekas nenagrinėjo, koks yra tų dviejų sąvokų ryšys. Craft atkreipia dėmesį į tai, kad nuo to laiko moksliniai tyrimai pasuko kita kryptimi – pradėta tyrinėti, koks yra kūrybiško mokymo poveikis mokinių kūrybingumui. Išvadose Jeffrey ir Craft (2004) pabrėžia, kad:

- atsižvelgę į tinkamas aplinkybes, kūrybiškai dirbantys mokytojai ir patys moko kūrybiškai, ir ugdo mokinių kūrybingumą;
- kūrybingumo ugdymas gali kilti spontaniškai, esant netgi tokioms mokymo situacijoms, kai ugdyti kūrybingumo net nenumatyta;
- labiau tikėtina, kad kūrybingumo ugdymas pasireiškė tose aplinkose, kuriose mokytojai moko kūrybiškai, ir netgi jei mokytojas net neplanavo ugdyti kūrybingumo.

Gali atsitikti, kad mokymosi aplinka nebūtinai bus palanki kūrybiškam mokymuisi. QCA (2004) leidinyje „Kūrybingumas: atraskime ir skatinkime“ akcentuojama, kad kūrybišką mokymąsi skatinančios mokyklos:

- vertina ir išaukština tiek patį kūrybingumo procesą, tiek ir jo rezultatus;
- tobulina kūrybišką pedagogiką, skatindamos specialistus bendrauti ir dalintis patirtimi ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų;
- sudaro sąlygas mokiniams pajusti skatinančią aplinką ir įsitraukti į darbą su kuriančiais žmonėmis;
- efektyviai valdo laiką, suteikdamos galimybes mokiniams tyrinėti ir ilgiau susikaupti apmąstymams, diskusijoms bei apžvalgoms.

Jei mokyklos ir mokytojai nori skatinti mokinių kūrybingumą, jie turi galimybę rinktis pačius įvairiausius pamokų ir mokymosi aplinkos elementus. Craft (2005) užsimena, kad savo ankstesniame darbe rašė apie QCA, kuri įvairiausiuose šaltiniuose ieško įrodymų, padedančių nuspręsti, ar aplinka skatina kūrybišką mokymąsi. Įgyvendinant „Kūrybinių partnerystių“ programą, buvo sukurta naudinga priemonė – Kūrybiškų mokyklų vystymo programa, padedanti mokykloms tinkamai spręsti su kūrybišku mokymusi susijusias problemas. Šią priemonę sudaro penkios dalys: lyderystė ir etosas, ugdymo turinio tobulinimas ir pateikimas, mokymas ir mokymasis, darbuotojų mokymasis ir tobulėjimas bei aplinkos apsauga ir išteklių.²⁸

²⁸ <https://creativeweb.cerative-partnerships.com/guidance/090921/chane-school-csdf-planning-form-guidance-descriptors-and-form.pdf>

Bendruomenių rūmų Specialusis komitetas pripažino, kad skubos tvarka būtina kurti naujus laipsniškos pažangos vertinimo metodus, tačiau paaikškėjo, jog tam niekas nėra pasiruošęs (Bendruomenių rūmai, 2007).

...Lieka konstatuoti nelinksmą faktą, kad tik nedaugelis ugdymo programų, netgi gerai apgalvotų ir puikiai sudarytų, yra visuotinai taikomos, ir kad dėl viso socialinių, politinių bei ekonominių priežasčių komplekso (Perkinsas, 2001) kyla daugybė problemų, komplikuojančių kūrybiškumo vertinimą.

6. Mokyklos ir kūrybingumas: ar tikrai visiškai nieko bendra?

Vaikų ir jaunimo troškimui pasiekti ir išplėtoti savo kūrybinius gebėjimus pritaria ir švietimo lyderiai, ir politikos formuotojai. Panagrinėjus kūrybingumo pobūdį ir pačios ugdymo aplinkos struktūrą matyti, kad kūrybingumui atėjus į mokyklas, atsirado ir įvairiausių prieštaravimų. Ankstesnėje diskusijoje apie akivaizdžius politikos prieštaravimus (žr. 4.6 skirsnį) kalbėjome apie dviprasmiškumą teiginių, esą kūrybingumas yra specifinis, būdingas tik tam tikrai sričiai, ir kad jis prasismelkias į visas sritis. Šias ir kitas idėjas čia narstome todėl, kad jos būdingos visai Anglijos švietimo sistemai. Nors literatūroje daugiausia rašoma apie tai, kas vyksta vidurinėse mokyklose, vis dėlto pagrįstai galima daryti prielaidą, kad mūsų argumentai tiks ir koledžams.

Bendruomenių rūmų Specialusis komitetas pripažino, kad skubos tvarka būtina kurti naujus laipsniškos pažangos vertinimo metodus, tačiau paaiškėjo, jog tam niekas nėra pasiruošęs (Bendruomenių rūmai, 2007). Taigi natūraliai kyla klausimas: jei yra priemonės, kodėl jos nenaudojamos? Lieka konstatuoti nelinksmą faktą, jog tik nedaugelis ugdymo programų, netgi gerai apgalvotų ir puikiai sudarytų, yra visuotinai taikomos, ir kad dėl viso socialinių, politinių bei ekonominių priežasčių (Perkinsas, 2001) komplekso kyla daugybė problemų, komplikuojančių kūrybingumo vertinimą. Problemoms, kurios atsiranda vertinant kūrybingumą, priskiriamas ir vertinimo patikimumas, pagrįstumas, autentiškumas, įsivertinimo priemonių sąžiningumas ir kūrybingumo taikymas praktiškai (Ferry, 2003).

Nepaisant daugelio sunkumų, kurie atsiranda vertinant kūrybingumą, galima teigti, kad būtent sunkūs laikai leidžia atsiskleisti kūrybingumui. Taip teigia manantys, jog kūrybingumo vertinimas yra rizikingas, bet naudingas žingsnis. Ellisas ir Barrsas (2008, p. 74) parodo, kaip skatinti pamokose taikyti įdomią ir gyvą praktiką, tam tikslui tiesiog įdiegus naujas vertinimo formas. Autoriai teigia: *...jaučiame, kad ir vėta, ir įmanoma vertinti kūrybinį darbą bei kūrybišką mokymąsi,.. kurio poveikis mokymui ir mokymuisi yra konstruktyvus ir naudingas.*

Esama nemažai mokslinės literatūros apie žmogaus kūrybingumo ugdymą, tačiau faktiškai visas dėmesys skiriamas tik ypač kūrybingiems asmenims. Kalbant apie kūrybingumą švietimo sistemoje, ypač svarbi yra sąvoka *galimybinis mąstymas*. Ji reiškia, kad mokiniai užduoda klausimą „O kas, jeigu?“, kuris problemų sprendimo būdus pakreipia visai kita linkme. Tokiu atveju kyla klausimas: „O kokios yra filosofinės, politinės ir praktinės problemos, kurios būdingos visoms diskusijoms kūrybingumo vertinimo tema?“

6.1. Prieštaravimas: daug kūrybingumo aspektų

Viena problemų yra ta, kad sunku suformuluoti universalią sąvoką, apibrėžiančią, ką reiškia būti kūrybingu asmeniu. Nieko nuostabaus, jei dėl miglotos sąvokos atsiranda sunkumų, o esamomis priemonėmis nepavyksta padaryti taip, kad ji taptų visuotinai priimtina.

Plickeris ir Makelis (2010, p. 48) savo literatūros apie kūrybingumo vertinimą apžvalgoje pastebi numanomas problemas, kurios neapėria kūrybingumo apibrėžimo ir kurias, jų nuomone, iš dalies galima paaiškinti dažnai prieštaraujančiais tyrimų ta pačia tema rezultatais. Rogersas ir Fasciato (2005) pabrėžė, kad labai svarbu, jog mokytojai sutartų dėl vienodo kūrybingumo apibrėžimo. Jei mokytojai įsitikinę, kad kūrybingumas yra asmenybės bruožas, kils abejonių, ar etiška jį vertinti. Ta pati nuostata tinka ir tuo atveju, jei mokytojai suvokia, kad duomenys naudojami apibendrinamajam vertinimui, t. y. jų pačių darbo rezultatams stebėti, o ne padėti vaikams ir jaunimui tobulėti.

Įsivaizduokime, kad sutarėme dėl vienodo kūrybingumo apibrėžimo. Kad apibrėžimas atspindėtų visą kūrybingumo pobūdį, reikėtų įtraukti daugybę aspektų. Todėl sprendžiant, kokį elementą vertinti, kokius kontekstus rinktis, kaip išdėstyti juos į pasirinkimo seką, neabejotinai iškils problemų. Taigi

žinant, kad ugdymo turinys aprėpia daug įvairių dalykų, kaip reikėtų nuspręsti, iš ko susideda kūrybingumas, jei nėra visuotinai priimtose sąvokos?

Matėme, kad mokslininkai kūrybingumą nagrinėja iš daugelio perspektyvų ir dažnai jį apibrėžia į tas perspektyvas atsižvelgdami (žr. 3.4 skirsinį). Pavyzdžiui, Pluckeris ir Makelis (2010, p. 49) nurodo savąjį kūrybingumo apibrėžimą, kuris aprėpia anksčiau minėtus šešis aspektus: *Tai – polinkis, proceso ir aplinkos sąveika, kurios metu asmuo arba grupė sukuria apčiuopiamą produktą, kuris pagal socialinio konteksto nuostatas yra ir naujoviškas, ir vertingas*. Nacionalinio patarimo komiteto kūrybiško ir kultūrinio švietimo klausimais (NACCCE) ataskaitoje (1999), kurioje rekomenduota, kad Anglijos ugdymo turinys turėtų daugiau dėmesio skirti kūrybingumui, pats kūrybingumas apibūdinamas pagal keturias kūrybinio proceso savybes, t. y. kūrybingumas reiškia, kad, pasitelkus lakią vaizduotę, tikslingu darbu sukuriamas originalus ir vertingas rezultatas. Ataskaitoje pabrėžiama, kad, ugdant kūrybingumą, reikėtų atsižvelgti būtent į tuos aspektus, tačiau jokių konkrečių rekomendacijų, kaip ugdyti asmens savybes, nepateikiama.

6.2. Prieštaravimas: mokyklose sureikšminami atskiri dalykai

Kūrybingumo, kaip ir *pilietiškumo, tvaraus tobulėjimo ir mokymosi mokyti* sąvokos iškyla aukščiau įprastų dalykų. Kūrybingumas turi daug bendra su „mokymusi“ ir „protiniais gebėjimais“, todėl jį galima suskaidyti į atskirus elementus. Tačiau dažniausiai viskas baigiasi tuo, kad kūrybingumas tiesiog priskiriamas platesnio pobūdžio gebėjimams, kuriuos, išsivysčiusio pasaulio politikos formuotojų manymu, privalo įgyti visi vaikai ir jaunuoliai, jei nori, kad gyvenime sektųsi, kad būtų patenkinti darbu ir gautų gerą atlyginimą.

Tačiau didžiulis dėmesys privalomiems ugdymo turinio dalykams, o ne įgūdžiams, kurių paprastai prireikia mąstant ir mokantis, *reiškia, kad mažai tikėtina, jog mokytojai sugebės nesunkiai įforminti dokumentais ir skatinti kūrybingumo pažangą* (Craft, 2008b). Tokiu atveju kūrybingumas tampa visų mokytojų atsakomybe, todėl atsiranda tam tikro su jo mokymu ir vertinimu susijusio nerimo. Kas taps „dalyko ekspertu“? Kaip mokytojai kolektyviai vertins pažangą? Kodėl įprastų ir visuotinai priimtų dalykų atžvilgiu mokytojai turėtų suteikti prioritetą kažkokiai neaiškiai apibrėžtai sąvokai, pavyzdžiui, *kūrybingumui*?

Panašios problemos kyla ir tada, kai mokytojai pabando vertinti ir mokymąsi, kuris eina per visą ugdymo turinį. OFSTED (2010) ataskaitoje apie kūrybiško mokymosi ir vertinimo būdus teigiama, kad *nustatant sistemingus ir nuoseklius mokinių, kaip besimokančiųjų, tobulėjimo fiksavimo ir vertinimo, o ne jų pasiekimų pabaigus skyrių ar pakopą, vertinimo būdus, mokykloms vis dažniau iškyla naujų sunkumų. Ir ne visoms šis darbas vienodai sėkmingai pavyksta*. Be to, gali būti, kad stebėti kūrybingumo pažangą irgi bus labai sunku.

Sefton-Greenas (2000) atkreipia dėmesį būtent į tuos sunkumus, kurie kyla vertinant kūrybingumo svarbą kitų ugdymo turinio dalykų atžvilgiu. Jei manoma, kad tam tikri dalykai yra svarbesni nei „mokymasis“ ar „kūrybingumas“, jau pačiame vertinime būna įsišaknijusi nuostata, kad papildomo vertinimo nelabai ir reikia.

6.3. Prieštaravimas: kūrybingumas yra specifinis, priklausantis nuo tam tikros srities, tačiau yra ir „galimybiniis mąstymas“

Tiek tam tikrų mokomųjų dalykų vyravimo pamokose problema, tiek ir klausimas, ar kūrybingumą iš tikrųjų galima susieti su asmeniu, bei dviprasmiškumas dėl to, ar kūrybingumas yra specifinis, išryškėjantis tik tam tikrame kontekste, ar nėra susijęs su jokia konkrečia sritimi, trukdo ne tik tinkamai

parodyti kūrybingumo pažangą, bet ir įforminti ją dokumentais. *Praktikai negali atsakyti į klausimą, kam skirti dėmesį ir kaip parodyti pažangą* (Craft, 2008b, p. 7).

Politikos lygmens prieštaravimai svarbūs ir čia: Craft (2008a, p. 7) teigia, kad prieštaravimas tarp „specifinis, būdingas tam tikram dalykui“ ir „nesusijęs su konkrečia sritimi“ *švietimo mokslinių tyrimų ir politikos formavimo lygmeniu kol kas tebėra neišspręstas*. Craft (2003, p. 119) pastebi, kad *tokio kūrybingumo, kokį įsivaizduojame ikimokyklinio ugdymo turinyje, ir tokio, apie kokį kalbama Nacionaliniame ugdymo turinyje bei NACCCE ataskaitoje, skirtumai atrodo įspūdingai*. Jei pastaruosiuose dviejuose dokumentuose kūrybingumas laikomas gebėjimu, kuris būdingas visiems ugdymo turinio dalykams ir kurį galima perduoti kitiems, ikimokyklinio ugdymo turinyje kūrybingumas:

yra ypatingoje sričių grupėje, t. y. kūrybinio ir vaizduojamojo meno, kuriam priskiriama ir dailė, dizainas bei muzika. Jis taip stipriai susijęs su mokymosi ikimokykliniu laikotarpiu procesais, pavyzdžiui, žaidimais, kad kartais būna nebeaišku, kuo skiriasi žaidimas ir kūrybingumas (Craft, 2003 p. 19).

Kitas pavyzdys – ugdymo turinys faktiškai vertina tiek nesusijusį su konkrečia sritimi, tiek ir specifinį, būdingą tam tikrai sričiai, kūrybingumą (Craft, 2008b), nors NACCCE ataskaitoje „Visa mūsų ateitis“ (angl. *All Our Futures*, 1999) teigiama, kad žmonių kūrybingumo, kuris priklauso nuo srities, gebėjimai skiriasi. Todėl Craft rekomenduoja vertinti abu požiūrius ir procesą bei rezultatus (Craft, 2008a). Tačiau jei laikoma, kad kūrybingumas arba jo elementai yra specifiniai, būdingi tik tam tikrai sričiai, bandant sukurti bendrą vertinimo priemonę, kils naujų sunkumų, nes siekiant, kad vertinimo priemonė aprėptų visus dalykus, kyla pavojus, jog ji taps pernelyg grieždiška. Savo apžvalgoje apie kūrybingumą mokyklose Craft (2008b) mini pagrindinius mokslininkus, nagrinėjančius kūrybingumo ir specifiškumo, priklausomai nuo srities, temą. Ji cituoja kai kuriuos mokslininkus (įskaitant Woodsą bei Jeffrey ir Mardellį), įrodinėjančius, jog kūrybingumą galima perkelti iš vienos srities į kitą. Tačiau ji remiasi ir kitais (pavyzdžiui, Amabile, Chappelu, Csikszentmihalyi, Gardneriu ir Vassu), kurie teigia, kad kūrybingumo *negalima suprasti neatsižvelgus į specifinę dalyko sritį, kurioje tas kūrybingumas pasireiškia nepriklausomai nuo to, ar žmogus būtų mokykloje, ar už jos ribų*.

Pati Craft kartu su kitais laikosi trečiosios nuomonės, kad:

... kūrybinis impulsas visose srityse yra visiškai vienodas tuo, kad galiausiai jis reiškia galimybinį mąstymą... t. y. perėjimą nuo „Kas tai yra?“ prie „Kas tai galėtų būti?“, tam tikslui tinkamai paklausiant, „Kas būtų, jeigu?“... Galimybinis mąstymas ... yra svarbiausias dalyvavimo kūrybiškoje veikloje elementas, o nesutariama tik dėl to, ar pagrindinis impulsas vis tiek būna tas pats, nors pagal taikymo sritį kūrybingumas ir skiriasi... (Craft, 2008b, p. 7).

Craft teigia, kad jos pastebėjimą apie tai, jog priklausomai nuo srities, kūrybingumas pasireiškia kitaip, patvirtina ir kiti autoriai, pavyzdžiui, Clackas, Creminas, Burnardas ir Chappellis. Išvada dėl vertinimo galėtų būti tokia: kad mokytojas galėtų pastebėti mokinio kūrybingumą, jo nuostatas ir vertybes, mokytojui reikėtų suteikti tam tikrą turinį, galimai pagrįstą jo vedamos pamokos kontekstu.

6.4. Prieštaravimas: socialinis elementas

Nagrinėdami „pasklidusius kūrybinius procesus“, vykstančius tuo metu, kai grupės kuria bendrą kūrybinį produktą, Sawyeras ir DeZutteris (2009, p. 81) teigė, kad *plataus masto empirinių tyrimų rezultatai rodo, jog reikšmingi kūriniai beveik visada būna sudėtingo bendradarbiavimo rezultatas*. Aprašydami mąstymo istoriją ir visuomenės grupėse pasitaikančio kūrybingumo tyrimus, jie teigia, kad kognityvinis procesas yra matomas, o mokslininkai jį pastebi analizuodami dalyvių sąveiką kalba ir gestais.

Ankstesniame skyriuje, kuriame kalbėjome apie įvairias nuomones kūrybingumo klausimu, minėjome, kad Craft (2008a, p. 7) pabrėžė, jog susikertant tiesėms „individualus“ ir „kolektyvinis“ bei „bendro

pobūdžio“ ir „specifinis, būdingas konkrečiam dalykui“, atsiranda keturios dimensijos, sukuriančios gana skirtingas vertinimo reikšmes ir praktikas. Craft rašo, kad „individualaus ir kolektyvinio“ spektre kyla klausimas, ar vertinant individualią mokinio pažangą kolektyviniame darbe būtų įmanoma ją užfiksuoti dokumentuose.

6.5. Prieštaravimas: nereikalaujama vertinti kūrybingumo

Ir politikai, ir specialistai pripažįsta, kad švietimo srityje kūrybingumas yra labai svarbus, tačiau nepriklausomai nuo vertinimo priemonių, kūrybingų asmenų tobulėjimui stebėti neteikiama tiek reikšmės, kiek kitoms vertinimo formoms. Aišku, tai nereiškia, kad mokytojai nenori ir nesistengia ugdyti kūrybingesnių vaikų ir jaunuolių. Iš tikrųjų kitos vertinimo formos mokyklose yra taip plačiai taikomos, kad nė kiek nekeista, jog mokytojai tiesiog neberanda laiko neprivalomam vertinimui.

Broadfoot (2007) teigia, kad Anglijos vaikai šiandien:

...yra kaip niekad anksčiau egzaminuojama karta. Per visą mokymosi mokykloje laikotarpį jie įvairiais būdais egzaminuojami maždaug 200 kartų: pradedama pradinėje mokykloje ir nepaliaujamai egzaminai kartojami kasmet, nustatyto apibendrinamojo ir vis dažniau – didelės svarbos vertinimo forma. Vien tik Jungtinės Karalystės mokyklose kasmet vertinama 20 milijonų egzamino darbų, kuriuose – apie 2 milijardai atsakymų, o vertinimą atlieka apie 50 000 vertintojų (Broadfoot, 2007, p. 158).

Taigi, nepaisant geriausių norų ir kitokios veiklos svarbos, tokioje aplinkoje mokytojai sunkiai ras laiko darbui, kuris jiems nėra privalomas.

Nacionalinio ugdymo turinio peržiūros specialistų darbo grupė (apie kurią kalbėjome 5.7 skirsnyje) siūlo pagrindiniams dalykams nebekelti nacionalinio lygmens tikslų. Esant lanksčiam vietiniam ugdymo turiniui, mokyklos pačios galės nusistatyti pageidaujamus būdus ir prioritetus. Numatoma, kad centro įtaka išliks tik nustatant „minimalius (arba jokių)“ (DfE, 2011 p. 71) tikslus dabartiniams pagrindų dalykams, pavyzdžiui, menui, dizainui ar muzikai.

6.6. Prieštaravimas: performatyvumas ir kūrybingumas

Norėdama išryškinti vidinį konfliktą, kylantį tarp būtinybės kelti Jungtinės Karalystės mokyklinių pasiekimų lygį ir kartu palengvinti vertinimo užkraunamą naštą bei užtikrinti, kad vertinimas būtų tinkamas ir formuojamasis, Loveless (2002) vadovaujasi NACCCE ataskaita (1999). Iš dalies būdamas dabartinės į veiklos rezultatus orientuotos sistemos ir tokio vertinimo, kai svarbu gerai atkartoti, o ne suprasti, produktas, ir iš dalies – (galbūt susijusios) daugelio mokytojų didaktinės pedagogikos produktas, perteikiamasis mokymo modelis dabartinėse mokyklose yra visiškai įprastas reiškinys.²⁹ Toks žinių įgijimo būdas, kai pirmenybė teikiama mokytojo perduodamoms, o ne kartu su mokiniais sukuriama žinioms, menkai padeda ugdyti mokinių kūrybingumą.

Gali būti, kad formuojamasis vertinimas, kai ypač svarbu kūrybiniai įpročiai, nebeatitiks į rezultatus orientuoto nacionalinių egzaminų pobūdžio ir todėl nebus toks svarbus. Pranešimo pastabose apie „Futurelab“ Craft (2008b, p. 3) rašo: *Nesunku pastebėti prieštaravimų tarp to, kad labai stengiamasi pakelti standartus į aukštesnį lygį ir įvertinti atskirų asmenų bei mokyklų veiklos rezultatus ir to, kad beveik lygiai taip pat įsipareigojama puoselėti išradingumą, lankstumą ir gebėjimus....* Stollas (2009, p.

²⁹ Žr. dėmesio vertą Thomsono Hallo, Joneso ir Sefton-Greeno (2012, p.7) darbą apie „su menu susijusios ypatingos pedagogikos ir „numatytosios pedagogikos“, mokyklose atsiradusios taikant tokius standartus, pagal kuriuos meistriškumas apibrėžiamas pasiekta pažanga, nustatyta palyginus su pamatuojamų rodiklių sistema, skirtumas.“

6) teigia, kad mokytojams ir mokyklų vadovams *dažnai būna sunku skirti dėmesio kūrybingumui skatinti vien todėl, kad yra „didžiulis spaudimas“ sutelkti visą dėmesį į standartus, arba todėl, kad jiems „tenka didžiulė našta siekti pažangos orientuojantis į tikslus*. Autorė teigia, kad balansuoti tarp kūrybingumo ir standartų laikymosi daugeliui pedagogų tikrai nėra lengva.

Wiliamas ir kiti autoriai (2004) kalba dar griežčiau. Jie teigia, kad Anglijoje taikomi didelės svarbos valstybiniai egzaminai rodo tokią padėtį:

Kai bandoma pakelti mokinio ir mokyklos egzaminų rezultatų lygį, visada pritrūksta dėmesio tokioms aukšto lygio mąstymo rūšims, kurios būna formuojamojo vertinimo atvejais... Toks vaizdas, tarytum visi manytų, jog gerai mokytis yra nesuderinama su siekiu pakelti egzaminų rezultatų lygį (Wiliamas et al., 2004 p. 50).

Nors ir daug kartų įrodyta, kad pamokose mokant mąstymo įgūdžių (įskaitant kūrybingumą), pagerėja egzaminų rezultatai (pavyzdžiui, Watkinsas, 2010), vis dėlto yra numanomas mokymo dėl rezultatų ir kūrybingumo mokymo prieštaravimas, kurį geriausiai iliustruoja būtent ši nuomonė.

Panašiai mąstydamas Menteris (2010, p. 47) savo apžvalgoje apie mokytojų tobulinimą irgi akcentuoja susirūpinimą dėl orientacijos į rezultatus ir kūrybingumo nesuderinamumo. Į rezultatus orientuota kultūra susiformuoja įgyvendinus veiklos rezultatų vertinimo sistemas, naujas darbo apmokėjimo tvarkas ir praradus profesinę laisvę bei laisvę įtraukti kūrybingumą į ugdymo turinį. Pavyzdžiui, dėl „egzaminų manijos“ kai kurie mokytojai ypač suka galvas, kaip „kūrybiškai“ pagerinti mokinių egzaminų rezultatus! Šį reiškinį Menteris pavadino „šiek tiek paradoksaliu būdu kūrybingumui pasitelkti“.

Kalbėdamas apie aukštojo mokslo kontekstą, Cummingas (2010, p. 412) teigia, kad įgūdžiai turėtų būti formuojami „suteikiant prioritetą vykdymui, o ne performatyvumui.“ Suteikus prioritetą performatyvumui, ypač stengiamasi patenkinti darbdavių bei valdžios įstaigų poreikius ir daugiausia dėmesio skiriama išmaniesiems gebėjimams ugdyti, o jei manoma, kad svarbiau yra vykdymas, daugiausia dėmesio skiriama nuo konteksto priklausančiam vykdymui, t. y., kaip įgūdžius pritaikyti tiek naujose, tiek ir gerai žinomose situacijose.

6.7. Prieštaravimas: formuojamasis ir apibendrinamasis vertinimas

2.4 skirsnyje aptardami formuojamąjį ir apibendrinamąjį vertinimą, nurodėme ir svarbiausius jų skirtumus. Bet kokiam ugdymo turinyje, sudarytame pagal istoriškai susiformavusias nuostatas apie vertinimo (o pažvelgus giliau – ir apie visos švietimo sistemos) tikslą, visada atsiranda prieštaravimas tarp formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo. Jis labai svarbus, nes būtent jis gali paversti niekais visus bandymus sukurti pažangią kūrybingumo ugdymo sistemą. Problemą dar labiau paaštrina tai, kad visi mokytojų taikomi vertinimo būdai būna subjektyvūs, pagrįsti įsitikinimais apie mokinio vietą mokymosi procese. Būtent tokius susipynusius prieštaravimus ir nagrinėjame šiame skirsnyje.

Tradiciškai pedagoginio vertinimo sistemų šaknys glūdi pozityvizmo paradigmoje. Pozityvizmo teorija žinias supranta savaip:

Žinios yra įgūdžiai, informacija, kurią galima padalinti į pamatuojamas dalis, arba į šabloniškus veiksmus. Pozityvizmo atveju visada yra tiesa, teisingas aiškinimas, teisingas atsakymas, kuris nepriklauso nuo besimokančiojo... Idėjai, kad galimi keli vienodai teisingi aiškinimai, pozityvizmu pagrįstoje sistemoje paprasčiausiai nėra vietos (Murphy ir Grantas, 1996, p. 285).

Paradigmos, kurioms priskirtas formuojamasis ir apibendrinamasis vertinimas, labai skiriasi, o svarbiausius jų skirtumus nustatė Kaufmanas ir kiti autoriai (2008). Pavyzdžiui, formuojamojo vertinimo atveju laikoma, kad tikrovė yra visuomenės loginė struktūra, o apibendrinamojo – kad objektyvi realybė slypi faktuose. Formuojamojo vertinimo atveju ypač svarbu kontekstas, o apibendrinamojo vertinimo atveju prioritetas suteikiamas būdai. Taikant formuojamąjį vertinimą,

laikoma, kad vertinami kintamieji yra sudėtingi, susipynę tarpusavyje ir sunkiai pamatuojami; apibendrinamojo vertinimo atveju daroma prielaida, kad galima nustatyti kintamuosius ir pamatuoti jų ryšius. Todėl tikėtina, kad apibendrinamąjį vertinimą taikyti sudėtingiems dariniams, pavyzdžiui, kūrybingumui, bus sudėtinga.

Taikant apibendrinamąjį vertinimą, būtinai reikės nustatyti mažiausiai du dalykus – vertinimo sistemos pagrįstumą ir tikrumą. Norėdami užtikrinti, kad sistema būtų patikimai įgyvendinta, turėsime sukurti ir išbandyti kriterijus, vedėjų parengimo sistemą ir vadovavimą, nes tik taip pasieksime, kad ji būtų nuosekliai taikoma. O formuojamojo vertinimo sistemos atveju veikti reikėtų kitaip. Formuojamojo vertinimo sistemos teisingumo netiktų grįsti „gamtos mokslų“ patikimumo ir pagrįstumo kriterijais – čia labiau tiktų akivaizdus pagrįstumas, naudingumas, vidinė darna, visapusiškumas ir atitikimas dabartinį supratimą. Pagal vyraujančią pozityvistinę nuostatą reikalaujama pagrįstumo, o ne pozityvistinės nuostatos atveju reikės „patikimumo“ (Swanwickas, 2010). Būtina pabrėžti, kad originaliame Lincolno ir Gubos (1985 m.) darbe sąvokos *tikrumas* ir *pagrįstumas* pakeistos sąvoka *patikimumas*, kuri taikoma atliekant kokybinį tyrimą ir kuriai būdingi keturi aspektai: „tikėtimumas“, „perkeliamumas“, „patikimumas“ ir „patvirtinamumas“. Taigi mokytojų bendruomenės, pavieniai mokytojai ir mokiniai galėtų suformuoti bendrą supratimą, kuris leistų vertinimo priemonę paversti prasminga, formuojamąja arba ipsatyvia. Naudojantis įvairiais įrodymų šaltiniais, o ypač (kaip jau minėta) – mokinio įsivertinimo ataskaita, būtų galima trianguluoti bet kokio mokytojo pateikto vertinimo teisingumą.

Visus vertinimus (nekreipiant dėmesio į jų pagrįstumą) galima naudoti apibendrinamuoju tikslu, tačiau teigti, kad bet koks vertinimas atlieka ir formuojamąją funkciją, galima ne visada. Tarasas (2005, p. 466) teigia, kad *formuojamasis vertinimas iš tikrųjų yra apibendrinamasis, prie kurio papildomai pridėti mokiniui teikiami atsiliepimai*. Pažangos vertinimo sistema gali būti ir apibendrinamojo, ir formuojamojo pobūdžio, nors tam ją reikia labai gerai suderinti. Daugelis apskritai teigia, kad to padaryti neįmanoma (Wiliamas ir Blackas, 1996). Planuodami pamokas, mokytojai gali pasinaudoti tiek formuojamojo, tiek ir apibendrinamojo vertinimo duomenimis. Tačiau gali būti, kad tam tikru momentu formuojamasis vertinimas suteiks svarbesnės informacijos ir padės mokytojams sutelkti dėmesį į reikiamas mokymosi sritis ar dalyko žinias bei sumaniai valdyti pamokas.

Lucaso ir Claxtono (2009, p. 25) iškeltas klausimas aiškiai rodo, kad esama prieštaravimų tarp paskesnių lyginamųjų duomenų pateikimo sprendimų priėmėjams, ypač politikos formavimo lygmeniu, ir informacijos, kurios reikia vaikams bei jaunimui ugdant savo mąstymą, pateikimo: *Idėja, kad atlikę vertinimą, abiturientus pavadintume „7 lygio fantazuotojais“ arba „C lygio bendradarbiaujančiais asmenimis“, skamba gana keistai, nors būtinai reikėtų atlikti ir tam tikrą sėkmės [platesnio masto įgūdžių srityje] vertinimą*. Rogerso ir Fasciato (2005) nuomone, tokia vertinimo sistema mokinių visiškai nemotyvuotų.

Esama labai svarių įrodymų formuojamojo vertinimo naudai. Savo moksliniame darbe „Juodosios dėžės viduje: kaip pakelti pasiekimų lygį, atliekant vertinimą pamokose“ (angl. *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*), Blackas ir Wiliamas (1998, p. 142) pateikė tvirtų įrodymų, kad taikant formuojamąjį vertinimą, gali pagerėti pasiekimų lygis. Įrodinėdami šį teiginį, autoriai rėmėsi daugiau nei 250 rimčiausiuose žurnaluose paskelbtų straipsnių.

Toliau kiekybiškai vertindamas formuojamojo vertinimo naudą, savo empiriniame tyrime Wiliamas ir kiti autoriai (2004, p. 63) ištyrinėjo mokytojų taikomas formuojamojo vertinimo praktikas ir nacionalinių apibendrinamojo vertinimo sistemų, iš kurių pašalino apibendrinamuosius vertinimus balais, taikymą. Šiame tyrime jis pateikė *tvirtų įrodymų, kad tobulinant formuojamąjį vertinimą, gerėja ir kitų išorinių institucijų įvestų privalomų vertinimų (pavyzdžiui, 3 pakopos ir GCSE egzaminų Anglijoje) rezultatai...*, t. y. *maždaug puse vieno mokinio vieno dalyko vertinimo balo pagal GCSE sistemą*.

Panašiai ir Leahy bei Wiliamas, kalbėdami 2009 m. Amerikos pedagogikos mokslo asociacijos konferencijoje, teigė, kad esama svarių įrodymų, patvirtinančių, jog norint pagerinti mokinių rezultatus, vertėtų taikyti formuojamąjį vertinimą. Jie pastebėjo, kad per pastaruosius 25 metus *ne*

mažiau kaip 15 rimtų mokslinių apžvalgų, kurių autoriai apibendrina kelis tūkstančius mokslinių tyrimų, dokumentais pagrindė vertinimo pamokose praktikų poveikį mokiniams (Leahy ir Wiliamas, 2009, p. 2). Jie nustatė, kad kiekybiškai mokinių pasiekimai smarkiai pagerėjo, pavyzdžiui, mokymosi sparta pagreitėjo maždaug 70–80 proc. (2009, p. 15).

Galimas dalykas, kad atliekant formuojamąjį vertinimą, kils klausimas, ar būtinai reikia, kad skirtingų mokytojų skirtinguose kontekstuose taikomi būdai būtų vienodi. Pavyzdžiui, ar būtų svarbu, jei du mokytojai vieną mokinį įvertintų skirtingai? O gal kasdien bendradarbiaudamas profesinėje aplinkoje su savo kolegomis, vėliau mokytojas tuos skirtumus sugebėtų išlyginti?

Nors būtų gerai, jei visų sričių viduje vyrautų bendras supratimas, tačiau gali būti, kad jo nebūtinai reikės. Pavyzdžiui, teatro mokytojas tą pačią vertinimo priemonę galėtų naudoti visai nesukdamas sau galvos dėl to, ar šios priemonės deskriptorius jis supranta lygiai taip pat, kaip ir ko kolega istorijos mokytojas. Taigi, nors rūpestingai apgalvotą kalbą, kuria apibūdinami kūrybingos asmenybės aspektai, ir būtų galima plačiai vartoti, tačiau formos, iliustruojančios tų pačių asmenybės aspektų pažangą skirtinguose kontekstuose, turėtų būti kitokios.

Žinant, kad kontekstai, suvokimas ir mokytojų supratimo lygis skiriasi, bus labai sunku užtikrinti, kad formuojamasis vertinimas visose srityje (arba net srities viduje) būtų nuoseklus. Vertinimas suprantamas taip, kaip jį įsivaizduoja visuomenė, o vystosi tiek, kiek žmonės jam suteikia reikšmės. Tačiau vis tik reikia, kad vertinimo priemonės paskirtis, naudojimo tikslas ir kalba būtų tam gana aiški. Anglijos patirtis, įgyta taikant „Vertinimą dėl mokymosi“ (angl. *Assessment for Learning*“, sutrumpintai AfL) rodo, kad pradėjusi įgyvendinti gerą idėją, mokykla ją gali taip iškraipyti, jog ji beveik visai nebeatitiks savo pirminio tikslo.

Nagrinėdamas šį klausimą, Watkinsas (2010) rašo apie galimus prieštaravimus, kurie atsiranda todėl, kad intervencinės priemonės *supakuojamos ir parduodamos taip, kad dėmesio mokymui visai nebelieka*. Jis remiasi neseniai atliktų tyrimų rezultatais, rodančiais, kad *80 proc. klasių prisiderino prie vertinimo dėl mokymosi intervencinių priemonių, ir tik 20 proc. įtvirtino intervencinės priemonės tikslą – skatinti mokinio savarankiškumą* (2010, p. 11).

Apžvelgdami, kaip mokytojai taiko AfL praktiškai, Marshallas ir Drummondas (2006) teigia, kad jei mokytojų nuostatos labiau atitinka AfL „dvasią“, tai nebūtinai reiškia, kad tą dalyką, kurį intervencine priemone siekiama patobulinti (nesvarbu, ar AfL atveju tai būtų „mokinio savarankiškumas“, ar didesnis kūrybingumas mūsų tyrimo atveju), jie laiko ypač svarbiu, tačiau:

...tai buvo susiję ir su nuomone apie klasę, kaip jų mokymosi vietą... apie tai, kas vykdavo konkrečios pamokos metu, [jie] turėjo susidarę kintančią, o ne tvirtai nusistovėjusią nuomonę. Nei aplinkybės, nei mokinių polinkiai nesikeitė... Visa tai buvo iššūkis, kurį reikėjo apmąstyti ir įveikti. Todėl mokytojai jaučiasi esantys gerokai didesni tarpininkai nei tie, kurie įsitikinę, jog ta intervencinė priemonė tėra mokyklos kultūros, egzaminų sistemos ar mokinių gebėjimų suvaržymas (Marshallas ir Drummondas, 2006, p. 147).

Reikia pripažinti, kad žodžių *vertinimas* ir *mokymasis* vartoseną pasunkina jų reikšmė ir prasmių gausybė (Hargreaves, 2005). Mokytojų nuomonės apie tai, kiek mokytojai ir mokiniai turėtų bendradarbiauti įvairiais vertinimo ir paskesnių veiksmų aspektais, labai skiriasi. Kai kurių manymu, sprendimai dėl „tolesnių žingsnių“ mokymosi srityje yra mokytojo reikalas, o kiti mano, kad šį sprendimą mokytojai ir mokiniai turi priimti kartu. Savo darbe Hargreaves pateikia šešias skirtingas vertinimo dėl mokymosi apibrėžimų, kuriuos pasiūlė mokytojai, grupės. Sugrupavus pagal numanomą vertinimo suvokimą ir pasekmes, kurios atsiranda dėl mokymosi procese mokytojo taikomos metodikos, atsirado tokios šešios apibrėžimų grupės:

- stebimi mokinių rezultatai ir nuolat lyginami su tikslais ar uždaviniais;
- vertinama ir pranešama apie kitus mokymo ir mokymosi žingsnius;
- teikiami mokytojų atsiliepimai apie vaikų mokymąsi;

- mokytojai sužino apie vaikų mokymosi procesą;
- vaikai šiek tiek kontroliuoja savo pačių mokymąsi ir vertinimą;
- vertinimas paverčiamas mokymuisi skirtu renginiu.

Todėl Hargreaves teigia, kad problema yra ne dviejų kraštutinumų – formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo – nesuderinamas dvilypumas (visi mokytojai galvojo, kad atlieka formuojamąjį vertinimą), o dviejų koncepcijų – *žinių, kaip mokiniui išorinio ir nekintančio dalyko (tai būtų vienas kraštutinis), ir idėjos, kad žinios yra mokinio (-ių) arba bendros kūrybos produktas ir yra kintančios (tai būtų kitas kraštutinis), nesuderinamumas* (Hargreaves, 2005 p. 224).

Wiliamas (2006) tikina, kad visą veiklą, vykstančią kaip „vertinimą dėl mokymosi“, galima išreikšti viena iš šių penkių pagrindinių strategijų, kurioms nepriskirti dalykai faktiškai ir nebus vertinimas dėl mokymosi:

- išaiškinti ir suprasti mokymosi siekius ir sėkmės kriterijus;
- sukurti veiksmingas diskusijas pamokose, suformuoti klausimus ir užduotis, kurių atsakymai liudytų buvus mokymąsi;
- pateikti atsiliepimus, skatinančius mokinius judėti pirmyn;
- paskatinti mokinius būti aktyviais mokymo šaltiniais kitiems mokiniams;
- paskatinti mokinius būti savo mokymosi šeimininkais.

Visiškai priešingai nei mano Wiliamas apie tai, ką reikėtų naudoti Afl žodžiais ir darbais, Hargreaves (2005, p. 222) teigia, kad *šis vertinimo (tikslų) modelis šiuo metu mokyklose turi ypač didelę įtaką. Nors pasitaiko, kad iš esmės būdami visai kitokios nuomonės, kartais mokytojai ima tikėti, kad būtent jis ir yra teisingas modelis.* Be to, autorė nagrinėja ir tuos veiksnius, kurie turėjo didžiausią politinę ir istorinę įtaką. Ji nepamiršo teilorizmo, elgseną siejusio su atlikimu, iškilimą, pokarinę įtampą tarp Anglijos kairiųjų ir dešiniųjų politinių jėgų bei privalomo Nacionalinio ugdymo turinio atsiradimo. Nacionalinis ugdymo turinys atitinka mokymosi tikslų modelį, o jo lygių deskriptoriai *suteikia mokymuisi į tikslus orientuotą atspalvį, nors faktiškai niekada nebuvo akcentuota, kad taikomas būtent toks modelis.* Todėl mokytojai *labiau linkę naudoti tokiu modeliu, pagal kurį nustatomi mokymosi tikslai, o ne tokiu, pagal kurį būtų pavieniui arba bendrai kuriamos [jų] žinios, ir kuriam esant, būtų patogiau taikyti matavimu, o ne tyrinėjimu grindžiamą vertinimo paradigmą.* Šios dvi prieštaraujančios koncepcijos būtų geras dviejų labai skirtingų su vertinimo tikslu siejamų politikų ir praktikos krypčių pagrindas.

Galiausiai pamatytume, kad tuo atveju, kai vertinimo sistemą mokytojai ir mokiniai naudos kaip formuojančią priemonę, tikėtina, kad jie sieks išspausti kuo daugiau naudos ir ją tobulins, pasinaudodami bendru mokytojo ir mokinio supratimu ir numatydami kiekvienam būtinus pažangos kelius, o ne tik nustatydami primityviai apibūdintus kūrybingumo tikslus. Šią sistemą galima būtų tobulinti tiek, kad ji įgytų ir antrinę – apibendrinamojo vertinimo priemonės – funkciją.

..labai įdomu paminėti tai, ko vaizduojamojo meno srities vertinimo kontekste apie paprastumą pasimokė švedai (Lindströmas, 2006): jei vertinimas formuojamasis, itin svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad jis aprėpia daugelį dimensijų ir kad nebūtina kiekvieną dimensiją suskaidyti į daugybę lygių. Daugialypis formuojamasis vertinimas ne tik pripažįsta kiekvieno mokinio pasiekimus, bet ir skatina juos žengti pirmyn.

7. Kūrybingumo vertinimas mokyklose: reikšmingų bandymų pavyzdžiai

Kūrybingumas vertinamas ne tik švietimo srityje. Šiame skyriuje klausiame: ar ko nors pasimokėme iš bandymų vertinti kūrybingumą mokyklose? Čia papasakosime apie pagrindinius vyriausybės remiamus etapus, išryškinsime, kokios problemos apsunkina vertinimą, bei panagrinėsime galimybę sukurti pažangią kūrybingumo vertinimo sistemą.

7.1. Kūrybingumo vertinimas ne tik mokyklose – įprastas reiškinys

Nesvarbu, apie kokią profesiją kalbėtume, šiuo metu jau beveik įprasta, ypač darbovietėse, nustatyti vertintinus kūrybingumo aspektus. Pavyzdžiui, siekdami palyginti žmones pagal jų socialinius-emocinius gebėjimus, nuo 20a. dešimtojo dešimtmečio vidurio esami ir būsimi darbdaviai pradėjo plačiai taikyti psichometrinius testus. Sefton-Greenas (2008, p. 21) teigia, kad nors ir nėra didelių socialinių-emocinių gebėjimų bei kūrybingumo skirtumų, šie du dalykai iš dalies sutampa, o įgūdžiai ir elgsena yra *to savybių paketo, kurį taikome apibūdinami kūrybingą asmenį, dalis ir daug lemia, ar žmogui seksis darbe*. Fillisas ir McAuley (2000) rašo, kad pasitaikė bandymų įvertinti įvairių sričių kūrybingumą, pavyzdžiui, inžinerijos ir socialinės psichologijos. Į vertinimo sistemą įtrauktos įvairiausios priemonės: vertinimo skalės, interviu, kontroliniai sąrašai, bendradarbių, tėvų ar mokytojų vertinimai, stebėjimų duomenys, galutinių produktų vertinimai, asmenybės testai, biografijos faktai, polinkių ir gebėjimų testai, problemų nustatymo ir jų sprendimo užduotys. Testais, kurie viešai skelbiami internete, gali naudotis asmenys ar organizacijos, pageidaujantys išanalizuoti savo atvirumą kūrybingumui³⁰, gebėjimą kūrybiškai mąstyti³¹ ir nustatyti, koku laipsniu dominuoja dešinysis ar kairysis smegenų pusrutulis³².

7.2. Vertinimo kategorijos

Pluckeris ir Makelis (2010) siūlo kūrybingumo testus suskirstyti į kelias kategorijas:

- psichometriniai testai, kuriais vertinamas *divergentinis mąstymas*;
- elgsenos, arba asmenybės, testai, taikomi *buvusiai elgsenai arba asmens savybėms* nustatyti;
- asmenybės testai, taikomi nustatyti, koks *asmens ir kūrybiškos elgsenos ryšys*;
- patirties, *susijusios su kūrybine veikla*, kontroliniai sąrašai;
- skalės, kurios taikomos vertinant *asmens nuostatas svarbių kūrybingumo arba divergentinio mąstymo aspektų atžvilgiu*;
- pažangi *kūrybos produktų* vertinimo metodika;
- ekspertiniai vertintojai, vertinantys, *kiek produktas arba atsakymas yra kūrybiškas* (konsensu grindžiama vertinimo metodika);
- šeši *produkto kūrybiško dizaino* vertinimo komponentai (vartojimo produktų dizaino modeliai): naujumas, pajėgumas išspręsti problemas, sužadinamo malonumo laipsnis, ar

³⁰ www.queendom.com/queendom_tests/transfer

³¹ <http://stupidstuff.org/main/creative01.htm>

³² www.wherecreativitygoestoschool.com/Vancouver/left_right/rb_test.htm

atitinka kliento poreikius, svarba kliento poreikių atžvilgiu, patrauklumo arba svarbumo laipsnis.

Autoriai išskiria ir dar vieną kategoriją, kurią sukūrė kūrybingumą skatinančio klimato vertinimo priemonės sumanytoja Amabile ir jos kolegos. Taikydamas įsivertinimo priemonę, darbuotojas nustato, kaip jis pats suvokia tuos savo darbo aplinkos aspektus, kurie galėtų paveikti jo kūrybinį darbą, ir kokią įtaką jo suvokimas turės kūrybiniam darbui. Taip atsirado *psichometrine prasme tvirta priemonė, leidžianti kiekybiškai įvertinti darbo aplinkos, turinčios įtakos žmogaus kūrybingumui, suvokimą* (Amabile et al., 1996, p. 1178). Be to, yra daugybė specialių kūrybingumo vertinimo priemonių, iš kurių populiariausias yra divergentinio mąstymo (DM) įgūdžių vertinimo testas, kuris ir šiuo metu taip pat populiarus (Beattie, 2000), kaip ir prieš 30 metų (Hocevaras, 1981). Pluckeras ir Makelis (2010) teigia, kad labiausiai tikėtina, jog psichometrinių testų vyravimą lėmė tai, kad jų sudarytojai anksčiau ypač domėjosi kitais kognityviniais reiškiniais. Panašia metodika išnagrinėjus su gebėjimų, polinkių ir protinių gebėjimų skirtingumu susijusius veiksnius, naujų įvairiausių idėjų gausybė natūraliai paskatino kūrybingumą vertinti psichometriniais būdais (pavyzdžiui, divergentinio mąstymo testus).

7.3. Vertinimo rubrikos

Ferry (2003) pastebi, kad, taikant kūrybingumo vertinimo testus (reikėtų pabrėžti, kad vieni skirti tik mokykloms, o kiti – tik darbdaviams), vertinamos tos pačios keturios sritys, kurias anksčiau minėjo Beattie (2000): asmuo, procesas, produktas, aplinka. Lindströmo (2006) manymu, vaizduojamojo meno kontekste proceso kriterijai yra mokinio tiriamasis darbas, išradingumas, gebėjimas naudoti modelius ir gebėjimas įsivertinti. Kiekvieną kriterijų sudaro keturios bendros aprašomosios rubrikos, turinčios žymas „pliusas“, „vidutinis“ ir „minusas“ (t. y., 12 balų skalė). Apskaičiavus dažnumą, kuriuo dviejų vertintojų (mokytojo ir kito vertintojo) vertinimai skyrėsi dviem ar mažiau intervalų, ir darant prielaidą, kad du intervalai dvylikos balų skalėje yra priimtinas dalykas, išbandytas Lindströmo vertinimų patikimumas. Taip išaiškėjo svarbus dalykas: jei naudojamos geros aprašomosios rubrikos, būtina pateikti ir lydinčius pavyzdžius, iliustruojančius tiek aukštos kokybės, tiek ir ne tokio patenkinamo lygio darbą. Tai *padėtų mokiniams įvertinti savo darbą ir suprasti, kokių rezultatų siekiama mokymu* (Lindströmas, 2006 p. 57).

7.4. Vertinimo priemonių trūkumai

Apibendrinami įvairiausių esamų priemonių kritiką, Treffingeris ir kiti autoriai (2002) išnagrinėjo apie 100, o Beattie (2000) nustatė, kad yra daugiau kaip 200 testų. Remdamasi Sternbergu (1991), ji tvirtina, kad kol kas niekam nepavyko adekvačiai įvertinti kūrybingumo. Vertinimo modeliai skiriasi pagal savo suderinamumą su įvairiais epistemologiniais ir ontologiniais požiūriais. Pavyzdžiui, psichometrinis testavimas ir į produktą orientuoti būdai atspindi poziciją, kad žinios yra materializuojamos, o metodika, kuri taikoma vertinti atlikimą tam tikrame kontekste, atsižvelgia į tai, kur yra tos žinios (Craft, 2008b).

Hocevaras (1981, p. 459) testavimo priemones suskirsto į dešimt kategorijų, kurių kiekviena turi savo trūkumų. Jis daro išvadą, kad tos priemonės, kurias taikant naudojama trečiosios šalies nuomonė (pavyzdžiui, tokios pat grupės atstovų nuomonės, vadovų vertinimas, mokytojų nuomonės ir produktų vertinimai), *dėl vertintojo nesugebėjimo kūrybingumą atskirti nuo kitų savybių, dažnai būna nepakankamos*. O priemonės, kurios tikrovėje veikia kaip kūrybiškos elgsenos koreliatas, pavyzdžiui, divergentinis mąstymas, biografijos faktai ir asmens savybės, požiūriai ir interesai *neturėtų būti taikomos kaip tiesioginis kūrybingumo matas*. Priemonės, kuriomis vertinamas potencialas, pavyzdžiui, Torrance'o kūrybiško mąstymo testas negarantuoja, kad pamatysime tikrąją kūrybišką elgseną ar pasiekimus, o žinios apie potencialą būna menkai naudingos, jei žmonės žino, kokie jų dabartiniai darbo rezultatai ir ką jie galbūt darytų, kad tą potencialą realizuotų. Runcas ir kiti autoriai (2010) mano,

kad gali būti, jog būtent nuo motyvacijos ir kitų veiksnių priklausys, ar žmogui pavyks realizuoti savo potencialą.

Į dešimtį Hocevaro testavimo priemonių kategorijų įtraukti tokie testai:

- 1) divergentinio mąstymo;
- 2) požiūrių ir interesų apžvalga;
- 3) asmens savybių apžvalga;
- 4) biografijos faktų apžvalga;
- 5) mokytojo požiūris;
- 6) tos pačios grupės asmenų požiūris;
- 7) vadovo vertinimas;
- 8) produktų vertinimas;
- 9) iškėlimas;
- 10) kūrybiškos veiklos ir pasiekimų įsivertinimas.

Apibendrinamas autorius daro išvadą, kad atsižvelgus į psichologinių savybių vertinimo teisingumą, administravimo paprastumą, nuspėjamą naudą ir išskyrimo iš įvairių sričių galimybę, labiausiai pasiteisina kūrybinių pasiekimų įsivertinimo apžvalgos. Cowdroy ir de Graafftas (2005) nustatė, kad labai svarbu buvo tai, jog vertinimui vadovauja nebe mokytojas, o pats mokinys. Autoriai rašo, kad mėginant įvertinti mokinių supratimą apie jų pačių kūrybinių darbų „idėjų kilmę ir raidos modelį“, mokytojų dalyvavimas:

...yra reikšmingas dvejetainis paradigmos posūkis – nuo mokytojų sukurtų darbo egzaminavimo kriterijų prie mokinių sukurtų jų pačių supratimo apie jų idėjų atitinkamos kūrybingumo srities filosofinių ir teorinių sistemų prasme (Cowdroy ir de Graafftas, 2005, p. 515).

7.5. Vertinimas naudojant gebėjimų rinkinius

Teigdamas, kad jo siūlomas požiūris nėra visiškai priešingybė (reikalavimo, kad būtų besimokančiojo indėlis, prasme), Lindströmas pasisako už mokinių gebėjimų rinkinius, kuriuos jis stebėjo siekdamas nustatyti, ar mokiniai parodė pažangą vaizduojamojo dizaino ir gebėjimų savarankiškai dirbti ir įsivertinti savo darbą. Savo ataskaitoje „Įvairesni įgūdžiai – mokymuisi“ (angl. *Wider Skills for Learning*) Lucasas ir Claxtonas (2009, p. 31) irgi panašiai argumentuoja vertinimo, kurį taikant daugiausiai dėmesio tenka mokiniui, naudai: *mūsų patirtis rodo, kad ieškant būdų, kaip sekti ir aiškiai išreikšti pažangą įvairesnių įgūdžių srityje, turbūt labiausiai tiktų bendradarbiauti su pačiais mokiniais.*

„Futurelab“ (Faceris ir Pyjetas, 2007, p. 14) apžvalgoje apie asmeninio mokymosi ir mąstymo įgūdžių vertinimą teigiama, kad tradicinius vertinimo būdų aprašymus reikėtų suskaidyti į daugybę „išsamių elgsenos apibūdinimų.“ Autoriai siūlo ir dar vieną būdą, leidžiantį lengviau atlikti faktų žinojimo grindžiamas apklausas bei surengti mokytojų ir besimokančiųjų pokalbius. Jų siūlomas diskusijas būtų galima plėtoti aplink „pagrindines kryptis“ (2007, p. 3), todėl pažangos vaizdas būtų labiau holistinis nei būtų galima susidaryti paprašius atlikti įprastas užduotis su nurodymu „pažymėkite langelyje“. Taikant tokį būdą, būtų galima naudotis prie pagrindinių klausimų pridėtais pavyzdiniais teiginiais ir pavyzdžių banku, o vertinimas vyktų diskusijose apie surinktus faktus.

7.6. Tos pačios grupės asmenų vertinimai

Strom ir Stromas (2011) savo darbe nagrinėja per visą ugdymo turinį pasitaikančių komandinio darbo įgūdžių vertinimą. Autoriai rėmėsi vertinimais, kuriuos atliko tos pačios grupės asmenys. Tokių vertinimų nuoseklumo laipsnis besąlygiškai pripažintas pakankamu įrodymu, jog tos pačios grupės asmenų vertinimai yra pagrįsti. Tačiau tam, kad toks vertinimo būdas būtų naudingas formuojamuoju aspektu, reikės papildomai įvertinti poreikius, žinant, jog jauno žmogaus bendraamžiai mano, kad jis, pavyzdžiui, niekada nepasiūlys kitaip pažvelgti į problemas ir kad jis pats neturi nei tam tinkamos kompetencijos, nei priemonių.

7.7. Divergentinio mąstymo vertinimas

Pluckeris ir Makelis nurodo nemažai divergentiniu mąstymu grindžiamų testų. Autoriai jiems priskiria ir Guilfordo intelekto struktūros modelio divergentinio mąstymo rezultatų testus, Torrance'o kūrybiško mąstymo testus, Wallacho ir Kogano bei Getzelso ir Jacksono divergentinio mąstymo testus ir atkreipia dėmesį į Jameso Kaufmano pastabą apie tai, kad ironiška, jog kūrybingumui vertinti skirti testai grupuojami tik pagal vienos rūšies priemonę.

Palygindamas įvairius požiūrius, Ferry (2003) išvardija asmens kūrybingumo testus, kuriems priskiria:

- Gougho ir Heilbruno *papildomų savybių sąrašą*;
- „Mind Garden“ *kitokių naudojimo būdų vertinimą*;
- elgsenos tyrimų kūrybingumo srityje instituto *biografijos faktų sąrašo* formą „U“;
- „Psychologists and Educators Inc.“ *kūrybinio požiūrio tyrimą*;
- „Pro-Ed“ *kūrybingumo vertinimo paketą*;
- „SOI Systems“ *vaikų kūrybingumo testus*;
- „Creative learning Press, Inc.“ *kūrybiškos elgsenos apžvalgą*;
- „Scholastic Testing Services, Inc.“ Khatena-Torrance *kūrybiško suvokimo apžvalgą*.

Procesų testams priskiriami:

- Puccio „Buffalo kūrybinio proceso apžvalga“;
- Kirtono *gebėjimų pritaikyti naujoves tyrimas*.

Kai kurie vertinimo būdai grindžiami būtent mokyklų aplinka. Nepaisant nuomonės, kad kūrybingumas gali būti specifinis, būdingas tik tam tikrai sričiai, mums rūpi kūrybingumo *per se*, o ne specifinio kūrybingumo, kuris pasireiškia kūrybiniuose dalykuose, vertinimas. Kūrybiniam dalykams vertinti buvo taikomi sėkmingi modeliai, o jų rezultatai mūsų tyrimui būtų labai naudingi. Tačiau Hovlandas ir Soderbergas (2005, p. 8) teigia, kad nors žmogaus elgsenos kultūros aspektai, *kuriems visuomenė teikia labai didelę reikšmę* (pavyzdžiui, menas ir muzika), ir sulaukė vertintojų dėmesio, tačiau fizinių ir praktinių žinių sritys mokslininkams ar politikos formuotojams tebėra nelabai įdomios.

Torrance'o kūrybiško mąstymo testas irgi pagrįstas mokykline aplinka. Nuomonę, kad divergentinis mąstymas yra kūrybingumo pakaitalas, Torrance'as (1970) paaiškino teigdamas, kad *vaikai tiek įpratę prie vieno teisingo ar geriausio atsakymo, kad gali atsitikti, jog jie visai nenorės sukti sau galvos dėl kitų galimybių ar kaupti idėjų banką, kurį galėtų įvertinti vėliau*. Šis testas remiasi Guilfordo darbu apie psichometrinį testavimą ir juo siekiama įvertinti divergentinį mąstymą bei kitus gebėjimus spręsti problemas, kurie matuojami pagal iškalbumo, originalumo ir gebėjimo plėtoti mintis laipsnį. Aukščiausiais balais įvertinama iškalba tų asmenų, kurie sukuria daugiausia idėjų. Idėjų originalumas

vertinamas pagal tai, kiek respondento idėjos yra neįprastos, o lankstumas – pagal tai, kiek jis prigalvoja įvairiausių atsakymų kategorijų. Gebėjimas plėtoti mintį matomas iš atsakymų, kuriuose pradinė idėja būna respondento minčių pradžios taškas, nuo kurio jis tą idėją imasi plėtoti (Pluckeris ir Makelis, 2010).

Tačiau divergentinio mąstymo testai ne visada naudingi. Esant kai kurioms aplinkybėms ir tam tikromis sąlygomis juos taikant, koją pakiša jų metodinis tikslumas ir įrodymų apie nuspėjamą pagrįstumą stoka. Be to, yra žinoma, kad sąlygos, kuriomis divergentinio mąstymo testai veikia kaip rodikliai, yra gana griežtai apibrėžtos. Dar daugiau neaiškumų kyla todėl, kad faktai pateikiami duodant užuominą, kad testo sąlygos (nesvarbu, ar žmonėms skiriamas tam tikras laikas, ar duodami specialūs nurodymai, ar testas laikomas „testu“, ar „žaidimu“) turi įtakos originalumo ir (arba) iškalbos vertinimams, ir kad patį testą, kuris yra gana skaidrus, galima tiesiog išmokti. Dėl tokių problemų (nesvarbu, ar tai būtų pačios koncepcijos, ar vartotojo klaidos) daugelis mokslininkų bei pedagogų ir nenori šių testų naudoti.

Kitas mokyklos aplinka grindžiamo vertinimo pavyzdys yra „Kūrybinių partnerysčių“ programos vietinės srities komandos sukurtas 17 segmentų „Kūrybingumo ratas“ (angl. *Creativity Wheel*)³³. Kiekvienas segmentas reiškia vieną kūrybinio tobulėjimo rodiklį. Kiekviename segmente nustatomos temos, kurios paskui apmąstomos ir aptariamoms. Atitinkamai pagal QCA propaguojamą kūrybingumo apibrėžimą kūrybingumas veikia trimis kryptimis: sužadinti vaizduotę tam tikru tikslu, sukurti vertę ir būti originaliu. Mokyklos, apie kurias rašė Farquaras (2004), irgi sukūrė savas vertinimo priemones. Pagrindinėje literatūroje praktiniais klausimais rašoma apie „Kūrybinių partnerysčių“ darbą, nuveiktą įgyvendinant projektus su dalyvaujančiomis mokyklomis. Craft ir kitų autorių (2006) bandomajame tyrime „Kūrybiško mokymosi pažanga“ (angl. *Progression in Creative Learning*) pateikiamas pavyzdys apie darbą, kuris buvo atliktas įgyvendinant minėtą programą ir kuriuo siekta iširti, kokiais būdais įforminama dokumentais ir kaip suprantama anglų kalbos ir muzikos kūrybiško mokymosi pažanga, padaryta nuo pradinės mokyklos iki 4-ojo pagrindinės mokyklos etapo.

7.8. Literatūros apie mokyklų patirtį apžvalga

Yra išleistos trys reikšmingos literatūros apie mokyklų patirtimi grindžiamą kūrybingumo vertinimo patirtį apžvalgos: Treffingeris *et al.*, (2002), Beattie (2000) bei Harlemas ir Deakinas Crickas (2003).

Treffingeris ir kiti autoriai (2002, p. 43) savo literatūros kūrybingumo vertinimo klausimu apžvalgoje sutinka, kad įsivertinimo duomenys gerokai palengvina administravimą ir vertinimą balais. Tačiau, vadovaudamiesi literatūros apibendrinimais, jie skaitytoją perspėja, kad *visiškai aišku, jog nebūtų išmintinga pasikliauti vienintele priemone arba naudoti rezultatus, jei jie rodo, kad kūrybingumo gebėjimai visiškai atitinka nustatytą klasifikaciją.*

Siūlydami keturšakį kūrybingumo vertinimo mokyklose būdą (tam tikslui taikant matricą, kuri aprėpia duomenis apie elgseną arba atlikimą, įsivertinimo duomenis, vertinimo skales ir testus), Treffingeris ir kiti autoriai (2002) pareiškė, kad kiekvienas elementas atskirai turi savo privalumų ir trūkumų. Panaudojus juos kartu, suformuojama matrica, kurios vertikaliojoje yra duomenys iš visų keturių šaltinių, o horizontaliojoje – aprašomojo pobūdžio gairės, padedančios įvertinti dabartinį asmens kūrybingumo lygį (pagal tai, kurią kūrybingumo charakteristiką vertintojas stengiasi tobulinti). 1-oje lentelėje parodyta būtent tokia supaprastinta versija, į kurią iš tikrųjų reikėtų įtraukti ir aprašymus, nurodančius, kaip sugretinti faktus. Esant reikalui, tokia lentelė pildoma pagal kiekvieną Treffingerio ir kitų autorių nustatytą kūrybingumo charakteristiką.

1 lentelė. Kūrybingumo vertinimo matrica (Treffingeris *et al.*, 2002)

³³ www.creative-partnerships.com/data/files/creativity-wheel-127.pdf

Duomenų šaltinis	Dar nėra akivaizdu	Atsiranda	Pasireiškia	Išsiskiria
Duomenys apie elgseną arba atlikimą				
Įsivertinimo duomenys				
Vertinimo skalės				
Testai				

Kiekvienos kūrybingumo charakteristikos (idėjų kūrimas, įsigilinimas, atvirumas (drąsa) ir įsiklausymas į savo vidinį balsą) atžvilgiu Treffingeris ir kiti autoriai išvardija duomenų šaltinius (anksčiau minėjome, kad yra apie 100 kūrybingumo vertinimo priemonių). Pažvelgus į tokį sisteminį būdą aišku viena, kad mokytojams šis būdas turbūt pasirodys labai sudėtingas. Kalbėdami apie galimybę naudoti daug priemonių, Pluckeris ir Makelis (2010, p. 62) siūlo, kad verčiau reikia eiti pirmyn tokiu keliu, kuriame *beveik tikrai bus tokių strategijų, kurios yra kur kas daugiau nei divergentinio mąstymo testai, pavyzdžiui, daugialypės, daugiamodalinės vertinimo sistemos.*

Beattie nagrinėja klausimus apie galimybę vertinti kūrybingumą mokyklos ugdymo turinyje, ir veiksnius, kuriuos būtų lengviausia įvertinti, ir kaip ar kada galėtų vykti toks vertinimas. Siekiant atsižvelgti į kultūrinę aplinką, reikėtų taikyti sisteminį būdą. Tokiu atveju vertinimo specialistai galėtų naudoti trijų eilučių ir dviejų stulpelių „kūrybingumo specifikacijų“ matricą (žr. 2 lentelę), pagal kurią galima nustatyti, *kokia turėtų būti žmogaus elgsena tam tikroje srityje ir kultūrinėje aplinkoje, kad ji galėtų būti pavadinti kūrybingu* (Beattie, 2000, p. 181). Laikoma, kad tam tikrų kūrybiškos elgsenos reikalavimų, kurių atžvilgiu bus priimamas sprendimas, prasme mokyklos aplinka yra „kultūra“. Konkretaus dalyko sritis bus laikoma „sritimi“, kurioje irgi bus nustatyti tam tikri specialūs reikalavimai mokinio elgsenai. Tada galima pamatuoti, kiek asmuo atitinka tuos reikalavimus. Beattie pateikia kelis pavyzdžius, parodančius, kokia elgsena galėtų būti meno srityje, pavyzdžiui, tolerancija dviprasmybei arba gebėjimas atsiriboti ir visumą padalinti į atskiras dalis.

2 lentelė. Pasiūlymai dėl turinio vertinant kūrybingumą (Beattie, 2000)

	Kultūra	Sritis
Kūrybingumo komponentai		
Kaip savybė		
Kaip procesas		
Kaip produktas		

Toliau plėtodama diskusiją, Beattie tikina, kad naudinga taikyti tokį testavimą, kai tam tikru laiko momentu yra naudojamos užduočių grupės, problemos ar projektai, ir pateikia 23 siūlymus, kaip pagerinti tokius testus, pavyzdžiui, ji siūlo idėją, kad esant tokiam vertinimui, visą dėmesį reikėtų skirti užduotims arba problemoms, kurias vykdo mokinys, o ne išskirtinai tokioms, kurias sumanė vertintojas. Visas sąrašas pateikiamas 2 priede.

Beattie pozicija akcentuoja kai kuriuos svarbiausius mokymosi taškus, kuriuose reikėtų vertinti kūrybingumą. Ji teigia, kad vertinant „užsimezgantį vaikų kūrybingumo potencialą“ arba „užuomazgos stadijos kūrybingumą“, ypač svarbu, kad būtų „vertintojų grupė“ ir „vertinimo būdų rinkinys“ (2000, p. 18). Šis momentas ypač akcentuojamas, nes tebevyksta diskusija (jos pradžia – Vygotsky straipsnis apie paauglių vaizduotės brendimą) apie tai, kokie vaikai būna kūrybingi. Pavyzdžiui, Vygotsky pastebėjimai apie vaiko vaizduotės laisvę leidžia manyti, kad netgi esant tariamai situacijai, „vaiko vaizduotė veikia labai silpnai“ (1978, p. 103). Todėl Beattie rekomenduoja, kad nors ir būtų galima vertinti kūrybingumo užuomazgų aspektus, vis tik mokytojai turėtų sutelkti dėmesį į vaikų kūrybiškos elgsenos modeliavimą, o produktyviausių rezultatų duotų vertinimas 9 vidurinės mokyklos klasėje, kai mokiniai jau turi reikalaujamus srities įgūdžius, gebėjimus ir žinias (būtent jų dar trūksta jaunesnio amžiaus vaikams). Tačiau praktiškai būna tam tikras kompromisas tarp galimo indėlio, kuris bus gautas iš daugelio dalykų mokytojų, dėstančių kiekvienam vidurinės mokyklos mokiniui, lygio ir praktinių klausimų, kuriuos reikia išspręsti bandant rasti konsensusą dėl mokinių įvairovės. Todėl abstrakčiai galvojant, tokią vertinimo priemonę būtų lengviau taikyti pradinėje mokykloje, kur su kiekvienu vaiku bendrauja mažiau suaugusiųjų.

Galiausiai Beattie (2000, p. 188) pataria, kad *naujausi pamąstymai apie kūrybingumą rodo, jog ji vertinant, nereikėtų peržengti srities ribų, o paties vertinimo nepaversti atskirta logine struktūra*. Tačiau Craft (2008b, p. 7), alternatyvaus *galimybinio mąstymo* požiūriu šalininkė, teigia, kad *nors priklausomai nuo taikymo srities kūrybingumas pasireiškia skirtingai, sielos gilumoje esantis [kūrybinis] impulsas [visose srityse] yra toks pat*.

Harlemas ir Deakinas Crickas (2003) savo apibendrinančioje mokslinių tyrimų ir literatūros apie IKT taikymą vertinant kūrybingumo ir kritiško mąstymo įgūdžius apžvalgoje teigia, kad vertinimas, kuriame naudojamos IKT, turi daug privalumų, ypač dėl IKT interaktyvumo. Apžvalgoje autoriai pateikė šiek tiek įrodymų apie tai, kad atliekant formuojamąjį vertinimą, kompiuterių programinė įranga mokytojams gali būti puikus pagalbininkas, nes užfiksuoja informaciją apie tai, kaip gerėja naujos medžiagos supratimo lygis, ir pateikia atsiliepimus mokiniams. O mokytojai savo dėmesį gali skirti kitiems dalykams.

Nepaisant to, kad yra dar daug įvairiausių priemonių, kurias šioje literatūros apžvalgoje paminėjome siekdami parodyti, kokio darbo imsime ateityje, nei dėl sistemos, nei dėl standartinės priemonės, kuri būtų taikoma vertinant kūrybingumą mokyklose, jokie susitarimo dar nėra pasiekta. QCA (2004) pranešime „Kūrybingumas: atraskime ir skatinkime“ pateikti keli patarimai, kaip mokytojai galėtų pastebėti kūrybingumą. Pranešime pateikti tikrovėje pasitaikantys penkių kūrybiškos elgsenos rūšių (gebėjimas klausinėti ir abejoti, gebėjimas kurti sąsajas ir pastebėti ryšius, gebėjimas numatyti, kas galėtų atsitikti, gebėjimas nagrinėti idėjas ir atvirumą naujiems variantams ir gebėjimas kritiškai apmąstyti ir aptarti idėjas, veiksmus bei rezultatus) pavyzdžiai. Tačiau kitame QCA pranešimo skyriuje „Kaip galima būtų skatinti kūrybingumą?“ apie šį matomų elgsenos rūšių sąrašą nebeužsimenama. Užuot oficialiai propagavusi vertinimą ir toliau plėtojusi savo idėją apie stebimas elgsenos rūšis, QCA savo dėmesį nukreipia į neformalųjį vertinimą, kuris netiesiogiai yra atsiliepimų teikimas. Be to, raginama, kad mokytojai rinktų faktus apie vaikų atsakymus ir tam tikslui kaip tolesnio vaikų kūrybingumo ugdymo priemonės naudotų vaizdo, garso priemones, pastabas ar stebėjimus.

Galiausiai labai įdomu paminėti tai, ko vaizduojamojo meno srities vertinimo kontekste apie paprastumą pasimokė švedai (Lindströmas, 2006): jei vertinimas formuojamasis, itin svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad jis aprėpia daugelį dimensijų ir kad nebūtina kiekvieną dimensiją suskaidyti į daugybę lygių. Daugialypis formuojamasis vertinimas ne tik pripažįsta kiekvieno mokinio pasiekimus, bet ir skatina žengti pirmyn.

...kūrybiškumas svarbus ne tik tuo, kad praturtina jaunuolių gyvenimą ir teikia ekonominės naudos.., sekti pažangą jau pageidauja ir mokytojai, ir mokiniai. ...Patirtis rodo, kad kurdami pažangią kūrybiškumo vertinimo sistemą, turime būti atsargūs, kad „dar intensyvesnis mokymosi stebėjimas ir dar išsamesnių duomenų apie kiekvieną vaiką kaupimas“ netaptų pagrindu sakyti, jog to reikia vertinimui (Claxtonas, 2008, p. 168).

8. Išvados

Šioje apžvalgoje panagrinėjome kai kuriuos jaunimo kūrybingumo ugdymo ir dabartinės mokyklų struktūros prieštaravimus. Dėmesys tam tikrų dalykų akademiniams rezultatams ir lenktyniavimui valstybinių egzaminų lygmeniu išties didžiulis, todėl mokyklose lieka labai mažai laiko, kurį būtų galima skirti neprivalomam kūrybingumo vertinimui. Vis dėlto pripažįstame, kad kūrybingumas yra itin svarbus, nes ne tik praturtina jaunimo gyvenimą mokykloje, bet ir vėliau atneša ekonominės naudos. Pokyčių 21a. nuolat patiria visų šalių įmonių ir įstaigų darbuotojai. Taigi, manydami, kad tikrai verta žinoti, kaip atrodo kūrybingumo „pažanga“, ją sekti dabar nori ir mokytojai, ir patys mokiniai. Požiūris, kad kūrybingumas yra „išmokstamas“, akcentuoja visų žmonių kūrybinių polinkių potencialo ugdymą, taigi, skatina visus tobulėti.

Apžvelgus šią literatūrą, išryškėjo nemažai mąstymo krypčių. Jos galėtų būti puikios formuojamojo vertinimo priemonės, taikomos asmens kūrybingumo pažangai vertinti. Aptarę įvairias šioje literatūros apžvalgoje nustatytas kryptis, matome, kad kuriant bet kokią kūrybingumo vertinimo sistemą, reikėtų nepamiršti kelių aspektų:

- nuostata, kad kūrybingumas yra „išmokstamas“ dalykas, galėtų reikšti, kad vertinimo sistemoje būtina turėtų būti „besimokančiojo tikslas“. Taigi, pirmiausia būtų svarbu įvertinti kūrybingo asmens charakteristikas, o ne jo kūrybinius rezultatus ar aplinką, kuri padeda atsiskleisti kūrybingumui;
- nors charakteristikų, savybių, polinkių ar ypatybių, kurios naudojamos siekiant suprasti, kas yra kūrybingumas, esama daug ir jos įvairios, mokslininkai sutaria, kurios iš jų yra svarbiausios. Taigi, bet kokia vertinimo sistema neišvengiamai aprėps daugelį aspektų;
- kad sistema būtų naudinga, gali atsitikti, kad jai priskirtų polinkių grupė nebus išsami, tačiau tie polinkiai vis tiek bus išlūs, skirtingi ir tinkamai susiję su esama literatūra;
- sistemoje reikėtų atsižvelgti ir į „racionalų grūdą“, kurį duoda analizė; reikia, kad sistema nebūtų abstrakti tiek, jog mokytojai nebepajęgtų suvokti, ko reikia, kad mokinys išmoktų naujos mąstysenos, tačiau ir ne tiek smulkmeniška, kad pavirstų griezdiška ir prarastų prasmę;
- bet kokią sistemą tinkamiau įvertinsime ne tik pasitelkę mokslinius kriterijus, bet ir išbandę juos praktiškai;
- gero formuojamojo vertinimo nauda mokymuisi ir didžiuliai iššūkiai, kylantys kuriant apibendrinamojo vertinimo priemones, reiškia, jog reikėtų, kad naują sistemą mokytojai pirmiausia naudotų formuojamajam vertinimui, kuris padėtų mokiniams susiplanuoti kūrybingumo tobulinimo gaires;
- reikia, kad sistema būtų visa apimanti ir užtikrinanti, jog visiems vaikams ir jaunimui padės vertinti bei tobulinti savo kūrybingumą, stiprinti savo troškimus, gerinti pasiekimus ir įgūdžius ne tik mokykloje, bei ir už jos ribų. Taigi, ji turėtų atitikti retoriką, pagal kurią kūrybingumas priskiriamas „socialiniam gėriui“;
- „socialinis“ požiūris į kūrybingumą teigia, kad kūrybingumas beveik visuomet yra sudėtingo visuomenės grupių bendradarbiavimo rezultatas. Todėl sistemoje turėtų būti pakankamai turinio, suteikiančio galimybę atsižvelgti į socialinį kūrybingumo elementą, pavyzdžiui, įtraukiant specifinius socialinius polinkius;
- sistemoje galėtų būti įsivertinimo ar tos pačios grupės asmenų vertinimo bei įrodymų, kurie išryškintų ir patvirtintų teiginius, galimybė, pavyzdžiui, tam tikra gebėjimų paketo vertinimo forma;

- esant aplinkai, kurioje vyrauja griežtas privalomų dalykų mokymas, reikia, kad sistemoje būtų sąsąuka su kiekviena ugdymo turinio sritimi – tai reikš, kad pripažįstame, jog konkretaus polinkio pasireiškimui būdai skirtinguose kontekstuose gali skirtis;
- požiūris, kad kūrybingumas yra „visur paplitęs“, galėtų reikšti, jog pagrindinis sistemos tikslas – „kasdienis“ kūrybingumas, esantis visose gyvenimo srityse. Kita vertus, tikėtina, kad sistema atitiks ir „ekonominio imperatyvo“ požiūrį, pagal kurį rengiant lanksčią ir gebančią prisitaikyti darbo jėgą, kūrybingumas yra ypač svarbus.

Viena platesnės su kūrybingumu siejamos problemos dalis yra švietimo sistema, kuri visame pasaulyje siekia vieno tikslo – „rengti universitetų profesorius“ (Robinsonas, 2006). Robinsonas atkreipia dėmesį į tai, kad tebevyraujanti dalykų hierarchija pagal svarbą yra pagrįsta senais industrializmo poreikiais, t. y. kad svarbiausi yra tie dalykai, kurie užtikrina didesnę galimybę baigus mokyklą susirasti darbą. Todėl būdavo akcentuojami „naudingi“ įgūdžiai, pavyzdžiui, rankų miklumas, o tokia nuostata turėjo įtakos humanitarinių dalykų statusui kitų mokomųjų dalykų atžvilgiu (Flemingas, 2010). Pasaulio raida nuėjo toli į priekį, o švietimo sistema faktiškai liko toje pačioje vietoje. Robinsono (2006) teiginys, kad *manau, jog dabar kūrybingumas švietimo srityje yra toks pat svarbus, kaip ir raštingumas, todėl jam reikėtų suteikti tokį pat statusą*, duoda peno mintims, kad šiandien reikia didelių švietimo sistemos pokyčių.

Claxtonas ir kiti autoriai akcentuoja, kad labai svarbu kūrybingumo sąvoką sėkmingai aiškinti ir valdyti, nes gali būti, kad geri ketinimai *nueis perniek, jei paprasčiausiai tik retkarčiais „šį bei tą truputuką pakeisime“*, iš esmės palikdami nuobodų ir kasdienišką ugdymo turinį nepaliestą. Kūrybingumas – labai svarbi mokyklų problema: tinkamai juo pasirūpinus, jo poveikis veikų gyvenimui ir raidai bus ilgalaikis. Savo straipsnyje „Kokia mokyklos esmė?“ Claxtonas (2008, p. 168) primena, kaip vertinimą dėl mokymosi bei daugybę darbo pamokose praktikų, sumanytų siekiant pačių geriausių ketinimų, politikos formuotojai tiesiog iškraipė, neteisingai aiškindami jų tikslą. Patirtis rodo, kad kurdami pažangią kūrybingumo vertinimo sistemą, turime būti atsargūs, kad *dar intensyvesnis mokymosi stebėjimas ir dar išsamesnių duomenų apie kiekvieną vaiką kaupimas netaptų pagrindu sakyti, jog to reikia vertinimui*.

Literatūra

Abbs, P. (2003) *Against the Flow: Education, the arts and postmodern culture*, London: RoutledgeFalmer.

Allen, B. and Coleman, K. (2011) 'The Creative Graduate: Cultivating and assessing creativity with eportfolios', pp. 59 - 69 in Williams, G., Statham, P., Brown, N. and Cleland, B. (eds.) *Changing Demands, Changing Directions: Proceedings. ascilite Hobart 4 - 7 December 2011*.

Amabile, T. (1988) 'A Model of Creativity and Innovation in Organizations'. In: Staw, B. and Cummings, L. (eds.) *Research in Organizational Behaviour*. Vol 10 (123-167). Greenwich, CT: JAI.

Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. and Herron, M. (1996) 'Assessing the Work Environment for Creativity'. *Academy of Management Journal*, 39:5 (1154-1184).

Arts Council England. (2012). *Arts Council England's Response to Cultural Education in England: An independent review by Darren Henley for the Department for Culture, Media and Sport and the Department for Education* [Online] www.artscouncil.org.uk/media/uploads/pdf/Arts_Council_response_to_Henley_review.pdf (Accessed 20 March 2012).

Banaji, S., Burn, A. and Buckingham, D. (2010) *The Rhetorics of Creativity: A literature review*. 2nd edition, Newcastle: Creativity, Culture and Education

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, New York: General Learning Press.

Banks, M. (2010) 'Craft Labour and Creative Industries'. *International Journal of Cultural Policy*, 16:3 (305-321).

- Banks, M., Calvey, D., Owen, J. and Russell, D. (2002) 'Where the Art Is: Defining and Managing Creativity in New Media SMEs'. *Creativity and Innovation Management*, 11:4 (255-264).
- Beattie, D. (2000) 'Creativity in Art: The feasibility of assessing current conceptions in the school context.' *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7:2 (175-192).
- Black, P. (1988) *Task Group on Assessment and Testing: Three supplementary reports*, London: Department for Education and Science and the Welsh Office.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning: Putting it into practice*, Buckingham: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2004) 'Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the classroom'. *The Phi Delta Kappan*, 86:1 (8-21).
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) 'Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment'. *The Phi Delta Kappan*, 80:2 (139-144, 146-148).
- Black, P. and Wiliam, D. (2005) 'Lessons From Around the World: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices'. *The Curriculum Journal*, 16:2 (249-261).
- Boud, D. and Falchikov, N. (2006) 'Aligning Assessment with Long-Term Learning'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31:4 (399-413).
- Broadfoot, P. (2000) 'Preface', pp ix - xiii in Filer, A. (ed.) *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: RoutledgeFalmer.
- Broadfoot, P. (2007) *An Introduction to Assessment*, London: Continuum. Chappell, K. and Craft, A. (2011) 'Creative Learning Conversations: Producing living dialogic spaces'. *Educational Research*, 53:3 (363-385).
- Claxton, G. (2008) *What's the Point of School? Rediscovering the heart of education*, Oxford: Oneworld Publications.
- Claxton, G., Craft, A. and Gardner, H. (2008) 'Concluding Thoughts: Good Thinking - Education for wise creativity', pp 168 - 177 in Craft, A., Gardner, H. and Claxton, G. (eds.) *Creativity, Wisdom, and Trusteeship: Exploring the role of education*. London: Sage Ltd.
- Conner, C. (1991) *Assessment and Testing in the Primary School*, Basingstoke: The Falmer Press.
- Cowdroy, R. and de Graaff, E. (2005) 'Assessing Highly-Creative Ability'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30:5 (507-518).
- Craft, A. (2003) 'The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the educator'. *British Journal of Educational Studies*, 51:2 (113-127).
- Craft, A. (2005) *Creativity in Schools: Tensions and dilemmas*, Oxon: Routledge.
- Craft, A. (2008a) 'Approaches to Assessing Creativity in Fostering Personalisation'. Paper prepared for discussion at DCSF Seminar – Assessing the development of creativity: is it possible, and if so what approaches could be adopted? 3 October 2008, Wallacespace, London.
- Craft, A. (2008b). *Creativity in the School* [Online]. www.beyondcurrenthorizons.org.uk/creativity-in-the-school (Accessed 6th July 2011).
- Craft, A. (2008c) 'Tensions in Creativity and Education: Enter wisdom and trusteeship?' pp 16 - 34 in Craft, A., Gardner, H. and Claxton, G. (eds.)
- Creativity, Wisdom, and Trusteeship: Exploring the Role of Education*. London: Sage Ltd.
- Craft, A., Burnard, P., Grainger, T. and Chappell, K. (2006) *Progression in Creative Learning*, London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. and Chappell, K. (2007) 'Teacher stance in creative learning: A study of progression'. *Thinking Skills and Creativity*, 2:2 (136-147).
- Creigh-Tyte, A. (2005) 'Measuring Creativity: A case study in the UK's designer fashion sector'. *Cultural Trends*, 14:2 (157-183).

- Crump, L. (2012). 'Henley Review of Cultural Education Backs Arts in the National Curriculum' [Online]. The Guardian . 29 Feb 2012. www.guardian.co.uk/culture-professionals-network/culture-professionalsblog/2012/feb/29/henley-review-cultural-education (Accessed 20 March 2012).
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* , New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life* , New York: Basic Books.
- Cultural Learning Alliance. (2012). 'Henley Review of Cultural Education' Cultural Learning Alliance Newsletter . 28 February 2012. [Online]. www.culturallearningalliance.org.uk/news.aspx?id=80 (Accessed 20 March 2012).
- Cumming, J. (2010) 'Contextualised Performance: Reframing the skills debate in research education'. *Studies in Higher Education* , 35:4 (405-419).
- Cumming, J. J. and Maxwell, G. S. (1999) 'Contextualising Authentic Assessment'. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* , 6:2 (177-194).
- Cunningham, S. (2002) 'From Cultural to Creative Industries: Theory, industry, and policy implications'. *Quarterly Journal of Media Research and Resources* , 102(54-65).
- Darby, C. (2010). 'Class Acts: Putting creativity to work' [Online]. UCLan Journal of Pedagogic Research 2:1 (7-12). http://student.uclan.ac.uk/information/services/ldu/research/files/Pedagogic_176x250_INSIDES_3rdAugust_Lay_out_1.pdf#page=7 (Accessed 16th February 2012).
- DCMS. (2001). *Creative Industries Mapping Document* . Revised. [Online]. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/http://www.culture.gov.uk/reference_library/publications/4632.aspx/ (Accessed 10th February 2012).
- Department for Education. (2012). 'Vision for Cultural Education will Inspire all Children and Enrich Lives' Press Release 28 February 2012. [Online]. www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00204075/vision-for-cultural-education-will-inspire-all-children-and-enrich-lives (Accessed 20 March 2012).
- DfE. (2010). 'National Curriculum review launched' Department for Education Press Release 20 January 2011. [Online]. <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00204075/vision-for-cultural-education-will-inspire-all-children-and-enrich-lives> (Accessed 21 April 2011).
- DfE (2011) *The Framework for the National Curriculum: A report by the expert panel for the National Curriculum review* . London: DfE
- Duncan, R. G. and Hmelo-Silver, C. E. (2009) 'Learning Progressions: Aligning curriculum, instruction, and assessment'. *Journal of Research in Science Teaching* , 46:6 (606-609).
- Dunford, J. (2010) 'Open the Cage and Let Your Creativity Take Flight: It is time to become curriculum planners again'. *Times Educational Supplement* , 3rd December 2010.
- Earl, L. (2003) *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning* , Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Ellis, S. and Barrs, M. (2008) 'The Assessment of Creative Learning' pp 73 – 89 in Sefton-Green, J. (ed.) *Creative Learning* . London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Ertl, H. (2006) 'Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The reception and consequences of the PISA study in Germany'. *Oxford Review of Education* , 32:5 (619-634).
- Eysenck, H. (1996) 'The Measurement of Creativity' pp 199 - 242 in Boden, M. (ed.) *Dimensions of Creativity* . Cambridge, MA: MIT Press.
- Facer, K. and Pykett, J. (2007) *Developing and Accrediting Personal Skills and Competencies: Report and ways forward* , Bristol: Futurelab.
- Falk, J. and Dierking, L. (2008) 'Re-Envisioning Success in the Cultural Sector'. *Cultural Trends* , 17:4 (233-246).
- Farquhar, K. (2004) 'Developing a Practical Approach to Creativity and Collaborative Groupwork'. *Improving Schools* , 7:3 (287-295).

- Ferry, S. (2003). Can Creativity Be Measured? [Online website page]. www.acsu.buffalo.edu/~stferry/ (Accessed 20th April 2011).
- Filer, A. (ed.) (2000) *Assessment: Social Practice and Social Product*, London: Routledge Falmer.
- Fillis, I. and McAuley, A. (2000) 'Modeling and Measuring Creativity at the Interface'. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 8:2 (8-17).
- Fleming, M. (2010) *Arts in Education and Creativity: A literature review*, 2nd edition, Newcastle Upon Tyne: Creativity, Culture and Education.
- Flew, T. (2002) 'Beyond ad hocery : Defining creative industries'. Paper presented at Cultural Sites, Cultural Theory, Cultural Policy, 2nd International Conference on Cultural Policy Research, 23-26 January 2002 Te Papa, Wellington, New Zealand.
- Florida, R. (2002) *The Rise of the Creative Class ... and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*, New York: Basic Books.
- Galloway, S. and Dunlop, S. (2007) 'A Critique of Definitions of the Cultural and Creative Industries in Public Policy.' *International Journal of Cultural Policy*, 13:1 (17-31).
- Galton, M. (2002) 'Continuity and Progression in Science Teaching at Key Stages 2 and 3'. *Cambridge Journal of Education*, 32:2 (249-265).
- Galton, M. (2006) *The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools: Final Report*, London: Arts Council England.
- Gibson, H. (2005) 'What Creativity Isn't: The presumptions of instrumental and individual justifications for creativity in education'. *British Journal of Educational Studies*, 53:2 (148-167).
- Gove, M. (2009). What is Education For? Speech by Michael Gove MP to the RSA, 30 June 2009 [Online]. www.thersa.org/_data/assets/pdf_file/0009/213021/Gove-speech-to-RSA.pdf (Accessed 9th December 2009).
- Grainger, T., Craft, A. and Burnard, P. (2005). Examining Possibility Thinking in Action in Early Years Settings [Online]. Paper originally presented at Cambridge University - International Symposium on Documenting Creative Learning, and at Strathclyde University - BERA Special Interest Group, 'Creativity in Education'. http://dev.papers.iereg.net/papers/Grainger_130.pdf (Accessed 6th July 2011).
- Guilford, J. P. (1950) 'Creativity'. *American Psychologist*, 5:9 (444-454).
- Gulikers, J., Bastiaens, T. and Kirschner, P. (2006) 'Authentic assessment, student and teacher perceptions: The practical value of the five-dimensional framework'. *Journal of Vocational Education and Training*, 58:3 (337-357).
- Hardy, T. (2006) 'Domain Poisoning: The redundancy of current models of assessment through art'. *International Journal of Art and Design Education*, 25:3 (268-274).
- Hargreaves, E. (2005) 'Assessment for Learning? Thinking outside the (black) box'. *Cambridge Journal of Education*, 35:2 (213-224).
- Harlen, W. (2001) 'The Assessment of Scientific Literacy in the OECD/PISA Project'. *Studies in Science Education*, 36:1 (79-103).
- Harlen, W. (2005) 'Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies'. *The Curriculum Journal*, 16:2 (207-223).
- Harlen, W. and Deakin Crick, R. (2003) A systematic review of the impact on students and teachers of the use of ICT for assessment of creative and critical thinking skills. In *Research Evidence in Education Library*, London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Harris, R. and Burn, K. (2011) 'Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking'. *Journal of Education Policy*, 26:2 (245-261).
- Heindel, C. and Furlong, L. (2000) 'Philosophies of Creativity: Two views'. *Zip Lines: The voice for adventure education*, 40 (47-48).
- Henley, D. (2012) *Cultural Education in England: An independent review by Darren Henley for the Department for Culture, Media and Sport and the Department for Education*, London: Department for Culture, Media and Sport and the Department for Education

- Hingel, A. (2009) 'Creativity Measurement in the European Policy Context' pp 421 - 422 in Villalba, E. (ed.) *Measuring Creativity: The book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm [Accessed 6th December 2011]. European Commission.
- Hocevar, D. (1981) 'Measurement of Creativity: Review and Critique'. *Journal of Personality Assessment* , 45:5 (450-464).
- Hovland, G. and Soderberg, S. (2005) 'Evaluating the Practical and Artistic School Subjects in Sweden and Norway'. Paper presented at the European Conference on Educational Research , University College Dublin, 7-10 September 2005.
- Jeffrey, B. and Craft, A. (2004) 'Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships'. *Educational Studies* 30:1 (77-87).
- Jones, K. (2009) *Culture and Creative Learning: A literature review* , Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Kaufman, J. and Beghetto, R. (2009) 'Beyond Big and Little: The Four C model of creativity'. *Review of General Psychology* , 13:1 (1-12).
- Kellaghan, T. (2001) 'The Globalisation of Assessment in the 20th Century'. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* , 8:1 (87-102).
- Kendall, L., Morrison, J., Yeshanew, T. and Sharp, C. (2008) *The Longer-Term Impact of Creative Partnerships on the Attainment of Young People: Results from 2005 and 2006* , Slough: NFER.
- Kern, P. and Runge, J. (2008) 'KEA Briefing: Towards a European creativity index' pp 191 - 205 in Villalba, E. (ed.) *Measuring Creativity: The book* . http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm [Accessed 6th December 2011]. European Commission.
- Koestler, A. (1964) *The Act of Creation* , New York: Penguin Books.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. and Runco, M. (2010) 'Theories of Creativity', pp 20 -47 in Kaufman, J. and Sternberg, R. (eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Lammy, D. (2010) 'Seeing with New Eyes: New ways forward for creativity and culture in education' pp 109 - 114 in: Tims, C. (ed.) *Born Creative: Creative learning in the early years is not just child's play*. London: Demos.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* , Cambridge: Cambridge University Press.
- Leahy, S. and Wiliam, D. (2009) 'From Teachers to Schools: Scaling up formative assessment'. Paper presented at the 2009 AERA Annual Meeting on Disciplined Inquiry: Education research in the circle of knowledge , San Diego.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry* , Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindström, L. (2006) 'Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?' *International Journal of Art and Design Education* , 25:1 (53-66).
- Loveless, A. (2002) *Literature Review in Creativity* , New Technologies and Learning , Bristol: Futurelab.
- Lucas, B. and Claxton, G. (2009) *Wider Skills for Learning: What are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation* , London: NESTA.
- Marshall, B. (2004) 'Goals or Horizons - the conundrum of progression in English: or a possible way of understanding formative assessment in English'. *Curriculum Journal* , 15:2 (101-113).
- Marshall, B. and Drummond, M. J. (2006) 'How Teachers Engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom'. *Research Papers in Education* , 21:2 (133-149).
- McCormick, B. and Burn, K. (2011) 'Reviewing the National Curriculum 5-19 two decades on'. *Curriculum Journal* , 22:2 (109-115).
- Menter, I. (2010) *Teachers - Formation, Training and Identity: A literature review* , Newcastle Upon Tyne: Creativity, Culture and Education
- Morris, P. (2012) 'Pick 'n' Mix, Select and Project; Policy Borrowing and the Quest for 'World Class' Schooling: an analysis of the 2010 Schools White

- Paper'. *Journal of Educational Psychology* , 27:1 (89-107). Moss, D., Osborn, T. and Kaufman, D. (eds.) (2008) *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment*, New York, NY: Routledge.
- Murphy, S. and Grant, B. (1996) 'Portfolio Approaches to Assessment: Breakthrough or more of the same?' pp 285 - 300 in White, E., Lutz, S. and Kamusikiri, S. (eds.) *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*. New York: Modern Language Association.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, culture and education* , London: DCMS and DfEE
- NSEAD. (2012). Letter dated 3 January 2012 from Lesley Butterworth, General Secretary, NSEAD to Michael Gove, Secretary of State, Department for Education. [Online]. www.nsead.org/Downloads/Gove_review_letter_2012_1.pdf (Accessed 22nd February 2012).
- O'Connor, J. (2009) 'Creative Industries: A new direction?' *International Journal of Cultural Policy* , 15:4 (387-402).
- Oakley, K. (2009a) 'Art Works' - Cultural Labour Markets - A literature review , Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Oakley, K. (2009b) 'The Disappearing Arts: Creativity and innovation after the creative industries'. *International Journal of Cultural Policy* , 15:4 (403-413).
- Oates, T. (2011) 'Could do Better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England.' *Curriculum Journal* , 22:2 (121-150).
- Ofsted (2010) *Learning: Creative approaches that raise standards* , HMI 080266.
- Osborne, T. (2003) 'Against 'Creativity': A philistine rant'. *Economy and Society* , 32:4 (507-525).
- Pearson. (2011). Pearson to Develop Frameworks for OECD's PISA Student Assessment for 2015. Pearson Press Release. [Online]. www.pearson.com/media-1/announcements/?i=1485 (Accessed 8th December 2011).
- Perkins, D. (2001) 'Wisdom in the Wild'. *Educational Psychologist* , 36:4 (265-268).
- Plsek, P. (1997) *Creativity, Innovation and Quality* , Virginia: Quality Press.
- Plucker, J. and Makel, M. (2010) 'Assessment of Creativity', pp 48 - 73 in Kaufman, J. and Sternberg, R. (eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* .Cambridge: Cambridge University Press.
- Poettshacher, E. (2010) 'The Rise of the Trojan Horses in the Creative Industries'. *International Journal of Cultural Policy* , 16:3 (355-366).
- QCA (2004) *Creativity: Find it, promote it* , Sudbury: QCA Publications Redmond, C. (undated) *The Creativity Wheel: Assessing Creative Development Teacher Resource* , Durham: Arts Council England, Creative Partnerships
- Riley, K. and Slater Stern, B. (1998) 'Using Authentic Assessment and Qualitative Methodology to Bridge Theory and Practice'. *The Educational Forum* , 62:2 (178-185).
- Robinson, K. (2006). Ken Robinson Says Schools Kill Creativity [Online]. TED. www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html (Accessed 21st April 2011).
- Robinson, K. (2011). Sir Ken Robinson, Creativity, Learning and the Curriculum [Online]. London: Learning Without Frontiers, March 16th 2011. www.youtube.com/watch?feature=endscreenandNR=1andv=9X0CESnGQ8U (Accessed 13th December 2011).
- Rogers, M. and Fasciato, M. (2005) 'Can Creativity Be Assessed?' Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference , University of Glamorgan, 14 -17 September 2005
- Runco, M., Millar, G., Acar, S. and Crammond, B. (2010) 'Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A fiftyyear follow-up.' *Creativity Research Journal* , 22:4 (361-368).
- Saltelli, A. and Villalba, E. (2008) How About Composite Indicators?, pp 17 – 24 in Villalba, E. (ed.) *Measuring Creativity: The book* . http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm [Accessed 6th December 2011]: European Commission.

- Sawyer, R. and DeZutter, S. (2009) 'Distributed Creativity: How collective creations emerge from collaboration'. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* , 3:2 (81-92).
- Schleicher, A. and Tamassia, C. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills [Online]. OECD Directorate for Education. Available: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236113_1_1_1_1_1,00.html (Accessed 7th December 2011).
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action* , London: Temple Smith.
- Sefton-Green, J. (2000) 'From Creativity to Cultural Production: shared perspectives', pp 215 - 230 in Sefton-Green, J. and Sinker, R. (eds.) *Evaluating Creativity: Making and learning by young people* . London: Routledge.
- Sefton-Green, J. (ed.) (2008) *Creative Learning* , London: Arts Council England, Creative Partnerships.
- Siraj-Blatchford, I. (2007) 'Creativity, Communication and Collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking'. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* , 1:2 (3-23).
- Steedle, J. and Shavelson, R. (2009) 'Supporting Valid Interpretations of Learning Progression Level Diagnoses'. *Journal of Research in Science Teaching* , 46:6 (699-715).
- Sternberg, R. (1996) *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life* , New York: Simon and Schuster.
- Stewart, W. (2011) 'Mr Gove Fixes PISA's New Problems by Ignoring Them: England won't take part in the survey's latest test'. *Times Educational Supplement Magazine* , 7th October 2011.
- Stobart, G. and Eggen, T. (2012) 'High-Stakes Testing - Value, Fairness and Consequences'. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* , 19:1 (1-6).
- Strom, P. and Strom, R. (2011) 'Teamwork Skills Assessment for Cooperative Learning'. *Educational Research and Evaluation* , 17:4 (233-251).
- Swanwick, T. (ed.) (2010) *Understanding Medical Education: Evidence, theory and practice* , Chichester: Wiley-Blackwell.
- Taras, M. (2005) 'Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections'. *British Journal of Educational Studies* , 53:4 (466-478).
- The House of Commons (2007) *The House of Commons Education and Skills Committee Eleventh Report of Session 2006-07: Creative Partnerships and the Curriculum* HC 1034: London Stationary Office
- The House of Commons. (2009). *The House of Commons Children, Schools and Families Committee Session 2008-09 Fourth Report: National Curriculum* [Online]. www.parliament.the-stationeryoffice.co.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/34402.htm (Accessed 3rd May 2011).
- Thorpe, V. (2011) 'Cultural Figures and Teachers Denounce the Abolition of Arts in Schools Project: Anger at cut in funding for Creative Partnerships which has brought musicians, artists and actors to classrooms for a decade'. *The Observer*, 9th January 2011.
- Torrance, E. (1970) *Encouraging Creativity in the Classroom*, Dubuque, IA: William C Brown.
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E. and Shepardson, C. (2002) *Assessing Creativity: A guide for educators*, Connecticut: The National Research Centre on the Gifted and Talented.
- Tymms, P., Merrell, C. and Jones, P. (2004) 'Using Baseline Assessment Data to Make International Comparisons'. *British Educational Research Journal*, 30:5 (673-689).
- Villalba, E. (2008) *Towards an Understanding of Creativity and its Measures*, Luxembourg: European Commission Joint Research Centre.
- Villalba, E. (2009). *Measuring Creativity: The book* [Online]. European Commission. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc2082_en.htm (Accessed 6th December 2011).
- von Humboldt, W. (1963) *Humanist without Portfolio: An Anthology of the writings of William von Humboldt* (trans. M. Cowan) Detroit, MI: Wayne University Press.

- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, C. (2010) 'Learning, Performance and Improvement'. *International Network for School Improvement Research Matters*, No 34. Institute of Education.
- Wiliam, D. (2000) 'Integrating Formative and Summative Functions of Assessment'. Paper presented at Working Group 10 of the International Congress on Mathematics Education, August 2000 Makuhari, Tokyo.
- Wiliam, D. (2006). 'Assessment for Learning: Why, what and how?' [Online]. *Excellence in Assessment: Assessment for Learning: A supplement to the Cambridge Assessment Network 'Assessment for Learning' seminar held on 15 September 2006 in Cambridge, UK. Cambridge Assessment Network* www.assessment.org.uk/elearning/file.php/1/Resources/Excellence_in_Assessment/Excellence_in_Assessment_-_Issue_1.pdf (Accessed 12th December 2011).
- Wiliam, D. and Black, P. (1996) 'Meanings and Consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?' *British Educational Research Journal*, 22:5 (537-548).
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. and Black, P. (2004) 'Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on student achievement'. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11:1 (49-65).
- Wilson, M. (2009) 'Measuring Progressions: Assessment structures underlying a learning progression'. *Journal of Research in Science Teaching*, 46:6 (716-730).
- Winter, C. (2011) 'School Curriculum, Globalisation and the Constitution of Policy Problems and Solutions'. *Journal of Educational Psychology* iFirst Article (1-20).
- Witkin, R. (1974) *The Intelligence of Feeling*, London: Heinemann Educational.
- Wood, E. and Bennett, N. (1999) 'Progression and Continuity in Early Childhood Education: Tensions and contradictions'. *International Journal of Early Years Education*, 7:1 (5-16).
- Zabelina, D. and Robinson, M. (2010) 'Creativity as Flexible Cognitive Control'. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4:3 (136-143).