

Vaiko pažinimo gebėjimų plėtra ugdant daile

Giedra Linkaitė

Docentė gamtos mokslų daktarė
Vytauto Didžiojo universiteto
Švietimo studijų centras
K. Donelaičio g. 60, LT-3000 Kaunas
Tel. (837) 31 31 66

Asta Lapėnienė

Edukologijos doktorantė
Vytauto Didžiojo universiteto
Edukologijos katedra
K. Donelaičio g. 52-303, LT-3000 Kaunas
Tel. (837) 32 35 91

Straipsnyje pateikiami vaiko pažinimo gebėjimų ugdymo galimybių paieškos rezultatai: teorinė analizė, pedagoginio poveikio ir pažinimo patirties įgijimo modeliai ir ugdymo daile patirties apibendrinimas. Pažinimo gebėjimai išskirti remiantis I. Kanto pažinimo proceso teorija. Teoriniu ugdymo pamatu pasirinktos L. Vygotskio, H. Gardnerio ir D. A. Kolbio idėjos ir modeliai. Praktinio tiriamojo darbo metodologija grindžiama sukurtais dviejų procesų modeliais: patirties įgijimo ir ugdymo(si) daile. Straipsnis skiriamas pedagogams, besidomintiems vaikų intelektualinės veiklos ugdymu ir dirbantiems su specialiuoju poreikiu vaikais. Praktinio ugdymo ir tyrimo metodika bei rezultatai gali būti panaudoti dirbant su neregiais ir silpnaregiais.

Problemos aktualumas. Savarankiška, kūrybiška, dialogiška asmens ir aplinkinio pasaulio sąveika – aktuali pedagogų diskusijos tema. Konstatuojamas pažintinės veiklos (percepcinių poreikių), aktyvumo, pasireiškiančio noru pažinti pasaulį, sumažėjimas specifinėse moksleivių grupėse (pedagogiškai apleisti moksleiviai, moksleiviai, turintys mokymosi sunkumų, moksleiviai, turintys įvairių negalių (S. Rimdeikienė, 1999). Kalbama apie apribotą aplinką, kurioje maža pažintinių stimulų ir socialinių kontaktų, mokymosi nesėkmės, neigiamą emocinę būseną (depresinė nuotaika, stresai, frustracijos) ir kt., kaip apie veiksnius, mažinančius vaiko aktyvumą, iniciatyvumą, padarančius jį neveiklų (Ž. Jonynienė, M. Barkauskaitė, 1998; B. Žygaitienė, 1997; G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996). Šį reiškinį tyrusi C. H. Fabre (1994) teigia, kad retai pavyksta nustatyti ugdymo prioritetus, kurie padėtų šalinti šiuos specifinius sunkumus.

Straipsnyje ši problema sprendžiama praturtinant mokymo procesą menine raiška, kuri ne tik realizuoja ir atskleidžia potencines vaikų galimybes, patenkina ekspresijos ir kūrybos poreikį, bet gali tapti veiksminga priemone pažintinės veiklos plėtotei. Darbe dalinė raiška traktuojama kaip visapusiška santykio su aplinka išraiška, remiantis V. Lowenfeldo ir W. L. Brittain (1987) teiginiu, kad „kūrybos rezultatų pakitimai atsiranda kaip vaiko galvosenos, jausmų ir pojūčių pakitimų rezultatas. Pateikiama pažinimo gebėjimų ugdymo metodika, teikiant galimybę pedagogui sukelti vaikus kryptingai veiklai, nelemiant pralaimėjimo, padedanti greitai ir efektyviai padrašinti iš naujo užmegzti ryšį su savimi pačiais ir aplinka. Sukurtos sėkmės situacijos vaikų, turinčių regėjimo negalią, mokymosi atvejais gali būti nesėkmingo akademinio mokymosi alternatyvų iliustracija.

Darbo tikslas – vaiko pažinimo gebėjimų plėtros galimybių ieška, skatinant dailinę jų raišką.

Objektas – plastinė aklų ir silpnaregių vaikų raiška.

Darbe vadovaujamosi T. Akviniečio intelekto, kaip potencijos, samprata ir septynių intelekto tipų (H. Gardneris, 2000) išskyrimu (kalbinio, muzikinio, loginio- matematinio, erdvinio, kūniškojo kinestezinio, vidinio asmeniškojo ir tarpasmeninio) Penki iš jų yra adekvatūs penkioms meninės veiklos sritims: literatūrai, muzikai, šokiui, dailei ir architektūrai. Likę du intelekto tipai (aplinkos ir savęs pažinimo) taip pat labai svarbūs meninėje veikloje. A. Brazauskaitė (2001) nurodo, kad „pažinimo įgūdžiai, tradiciškai vertinant, vystomi kalbos dėka, bet lygiai taip pat gali būti vertinami ir ugdomi meninėje veikloje“.

Remiantis I. Kantu (1987) galima išskirti keturias pažinimo pakopas: stebėjimo, galvojimo, protavimo ir empirinio mąstymo, o pažinimo vyksmą įsivaizduoti kaip judėjimą šiomis pakopomis.

Remiantis L. Vygotskio (1984) artimiausios vystymosi zonos samprata, ugdymo procesas vyksta konkrečioje istorinėje-kultūrinėje situacijoje esant individualiems mokytojo ir mokinio santykiams bei tam tikram ugdytinio išsivystymo lygiui.

Taigi ši samprata numato, kad, norint ugdyti vaiką, reikia nustatyti du dalykus: pirma, koks vaiko dabartinis plėtros lygis, t. y. koks yra vaiko gebėjimas spręsti problemas be suaugusiojo pagalbos; antra, ką vaikas gali nuveikti vadovaujamas suaugusiojo. Vaikui dirbant savarankiškai, matomas natūralus jo galių plėtros lygis. Kai vaikas dirba su suaugusiuoju, gali būti įvertinamos vaiko pažinimo galių plėtros galimybės esant optimalioms aplinkybėms.

L. Vygotskio modelyje mokymu sukuriama ugdymosi sąlygos tik tada, kai juo pralenkiamas

vaiko natūralus vystymasis. Mokymas turi sužadinti, paskatinti veikti tas funkcijas, kurios dalyvauja brandos procese, t. y. artimiausios plėtros srities funkcijas. Būtent tokiu būdu mokymas ir kitos žinių perdavimo formos daro didelį poveikį vaiko pažinimo plėtrai, t. y. turi ugdomąjį poveikį.

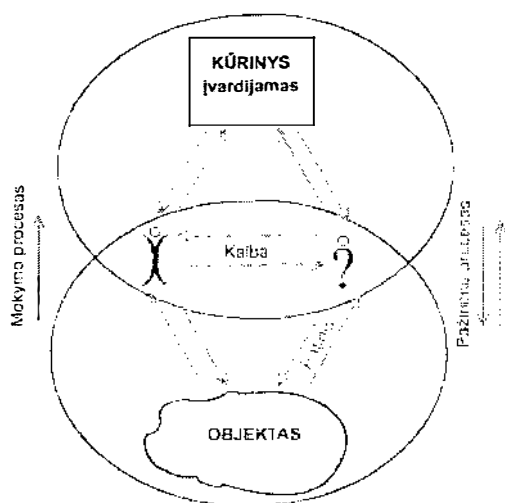
Artimiausios vaiko gebėjimų plėtros sritys ugdant daile

L. Vygotskio idėją apie artimiausią vaiko vystymosi plėtros sritį V. Lowenfeldas ir W. L. Brittain (1987) išplėtoja dailinio ugdymo teorijoje, šį reiškinį pavadindami atrankos srities išplėtimo principu – kiekviename kūrybinės raiškos lygyje vaikai turi būti skatinami pasiekti daugiau, negu tuo metu jau gali, kad nuosekliai artėtų prie tikros kuriančios sąmonės. Autoriai teigia, kad šis principas yra vienas iš svarbiausių mokant dailės, arba tiksliau – mokant apskritai. Norint, kad pavyktų išplėsti atrankos sritį, visada reikia pradėti nuo mokomo asmens lygio – išplėsti vaiko galvojimą, jutimą ir pastabumą remiantis tuo, kas vaikui aišku ir suprantama.

Todėl ugdymo(si) daile procesas gali būti apibūdinamas ir kaip vyksmas, kuriame mokymo, mokymosi ir pažinimo procesai sujungiami į bendrą visumą (1 pav.), o mokytojo ir mokinio sąveikos modelis siejamas su pažinimo vyksmo pakopomis.

Remiantis I. Kantu šis vyksmas gali būti vadinamas sąmoningai organizuotu pažinimo procesu, turinčiu keturias pakopas:

- stebėjimo pakopoje žmogus pojūčiais suvokia aplinkinį pasaulį. Regėjimu klausia, uosle, lytėjimu, skoniu jis susidaro pirmąjį įspūdį – daikto vaizdą;
- galvojimo pakopoje jau apgalvojama tai, kas yra stebima, o susidarę vaizdiniai yra įvardijami, t. y. suformuluojamas sąvokos;



1 pav. Dailės mokytojo pedagoginės veiklos modelis (ugdytinis kūrėjo pozicijoje)

- protavimo pakopoje žmogus operuoja sąvokomis – jas išdėsto tam tikra tvarka, susieja vieną su kita;
- mąstymo pakopoje ryšius, dėsnius ir principus suvienija idėjos. Jos sujungia žemės-nėse pakopose gautus vienetus į patyrimo visumą.

Todėl galima teigti, kad vaikas ugdomi tada, kai plėtoja savo pažintines galias, leidžiančias jam pakilti į aukštesnę pažinimo pakopą (N. Bizys, G. Linkaitytė, A. Valiuškevičiūtė, 1996).

Pirmu kūrybinės raiškos proceso etapu (pagal I. Kantą, tai stebėjimas) visas dėmesys sutelkiamas į objektą bei patirtį, susijusią su šiuo objektu. Nilsas Magnaras Grendstadas (1996, p. 34) nurodo, kad konkretaus reiškinio ar objekto suvokimas gali priklausyti nuo trijų dalykų:

- 1) duomenų, kurie gaunami pojūčiais, todėl skirtingi vaikai gali pastebėti skirtingus dalykus;
- 2) savybių, ypatybių, kurias stebėtojai, remdamiesi savo pojūčiais, priskiria objektui ar įsivaizduoja;
- 3) objekto reikšmingumo suvokiančiajam.

Visi šie dalykai mokymo procese vyksta integruotai. Pojūčiai, priskiriamos savybės ir reikšmingumas čia sąveikauja ir susipina tarpusavyje.

Antru kūrybinės raiškos proceso etapu daugiausia dėmesio skiriama įvardyti šį suvokimą arba jo raiškai.

Pažinimo galimybių įvairovės idėja (H. Gardneris, 2000) pripažįsta skirtingus pažinimo būdus ir intelekto tipus. Kūrybinėje veikloje ieškoma kitų ugdymo galimybių. G. Grigaliūnaitės (2000) teigimu, meno negalima išmokyti, galima tik refleksuoti tam tikrus reiškinius. Pati vaiko kūryba traktuojama kaip jo sąmonėje vykstančio suvokimo, tam tikro kūrybinio prado refleksija meninėmis išraiškos priemonėmis, atspindinti pirma buvusią patirtį. Tokiu būdu išryškėja refleksijos vaidmuo ir reikšmė ugdati daile.

Vaikui kuriant savarankiškai, remiamasi pirmųjų dviejų pažinimo proceso pakopų gebėjimais: stebėjimo – virsmo vaizdu, galvojimo – įvardijimo. Šiuo kontekstu įvardijimas suprantamas ne tik kaip raiška verbaline forma (žodis), bet ir kaip plastinės raiškos forma (lipdiny). Taigi dailinė įvardijimo forma (piešinys, lipdiny) yra antros pažinimo pakopos gebėjimo realizacija.

Spontaniška kūrybinė veikla būdinga aplinkai jautriems vaikams, kuriuos pakankamai įkvepia patirtų įspūdžių gausa ir raiška. Tokie vaikai apibūdinami kaip kūrybingi, gabūs daili. Tačiau visada reikia suteikti vaikams galimybę patirti daugybę įvairių įspūdžių, kol jie atranda savo asmeninį sutapimo būdą ir kartu pakyla į aukštesnę pažinimo pakopą. Jei vaikas išreiškia tai, ko anksčiau nesugebėdavo, jis ne tik atsiskleidžia kitiems, bet ir sau pačiam, taip išplėsdamas savęs pažinimo erdvę (O. Palukordienė, 1999).

V. Lowenfeldas ir W. L. Brittain (1987) pažymi, kad vaiko kūrinys yra tik pirma buvusio patyrimo – tam tikro santykio su išoriniu ir

vidiniu pasauliu – padarinys. Būtina, kad kiekvienas vaikas sugebėtų suvokti ir priimti tai, ką gauna per savo patirtį.

N. M. Grenstad (1996) nurodo, kad patirčiai būtinas tiesioginis susidūrimas su kuo nors. Jis apima daugiau, negu tai, ką mes girdime, matome ar galvojame. Tiesioginė patirtis veikia visiškai kitaip. Ji suteikia išgyvenimą, sukeliantį kūno reakcijas ir jausmus, kurių nepatirtume stebėdami dalykinę medžiagą iš šalies.

Mokymosi per patirtį šalininkas J. Dewey (1996, p. 180) teigė, kad estetinė patirtis yra tokia, kai esama individo ir aplinkos, t. y. to, kas išoriška, ir to, kas vidujiška, harmonijos. Vaikas, siekiantis įkūnyti žmogaus emocijas ir kūno judesius menine forma, turi pats patirti tam tikrus emocinius ir fizinius išgyvenimus. „Aš“ vaizdas yra stimuliuojamas fizinių medžiagos savybių, tampančių neverbaliniais instrumentais, padedančiais nustatyti ir įvardyti savęs ir aplinkinio pasaulio sąveiką (R. Gudmanas, 1998).

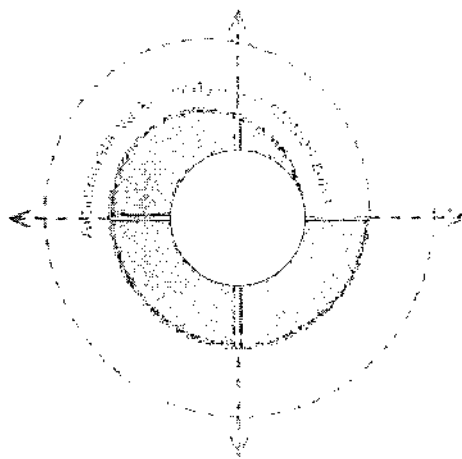
Apibendrinant teorinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad mokytojo, ugdančio daile, uždavinys – ne kūrybinės raiškos koregavimas, o

aktyvių ir jautrių santykių su aplinka ugdymas, galimybės patirti kuo daugiau įspūdžių apie išorinį ir vidinį pasaulį sudarymas ir skatinimas tai išreikšti.

Artimiausios vaiko gebėjimų plėtros srities modeliavimas

Mokymosi per patirtį modelio autorius D. A. Kolb teigia, kad besimokančiojo elgesys pasikeičia tik tada, kai yra įgyjama nauja patirtis. Taikant šį modelį ugdymui daile, konkreti patirtis atitinka patirtį (emocinę, kinestetinę pažintinę), kuri įgyjama aktyviai sąveikaujant su aplinka; refleksyvus stebėjimas – tos patirties apmąstymą, suaktyvinimą verbaline ir kinestetine forma; apibendrinimą, sampratų, koncepcijų formulavimą – plastinę raišką ir naujų patirčių; sampratų, koncepcijų, galimybių tikrinimas naujomis situacijomis – naujos patirties, įgytos lipdymo metu, perkėlimą į vėlesnius darbus.

Pažintinės veiklos plėtotei, panaudojant plastinę raišką, parengta metodika remiasi D. A. Kolb mokymosi iš savo patirties modeliu.



2 pav. Patirties proceso modelis ugdant daile

1. Įgyjama konkreti patirtis.
2. Ši patirtis apmąstoma ir suaktyvinama verbaline ir kinestetine formomis (nupasakojama ir išreiškiama kūno judesiu).
3. Patirtis išreiškiama nauja forma – lipdiniu.
4. Refleksuojamas pats lipdymo procesas ir patirtis, įgyta lipdymo metu, perkeliama į vėlesnius darbus.

Šiame modelyje žmogaus „schema“ vaiko lipdiniuose tampa atskaitos tašku ir rodo dabartinį vaiko plėtros lygį.

Žmogaus „schemos“ ir jų kaitos galimybės

Jauniausiame mokykliniame amžiuje susiformavusioje žmogaus lipdymo schemoje vaizduojama galva, rankos, kojos... Čia galime aptikti žinių ir apie atskiras kūno detales. Tokia schema turi didelę psichologinę reikšmę, nes parodo vaiko gebėjimą savarankiškai pavaizduoti žmogų. Tačiau ilgą laiką nekintanti žmogaus schema rodo pažintinių stimulų stoką. Kad vaikas išreikštų tai, ko anksčiau nesugebėdavo, ir pakiltų į aukštesnę pažinimo pakopą, būtina, kad jis patirtų tam tikrų emocijų ir fizinių išgyvenimų. Schemos variacijos rodo pakitusį santykį su aplinka ir pedagoginio poveikio efektyvumą.

Šia linkme organizuojamas tyrimas buvo suplanuotas trimis etapais:

1. Medžiagos kaupimas ir atranka.
2. Naujos patirties situacijos sukūrimas, kuris susidėjo iš:
 - praktinės patirties situaciją atitinkančių užduočių, leidžiančių susitapatinti su emocija ir kinestetine temos patirtimi, kūrimo;
 - patirties išreiškimo vaizdu (pats lipdymo veiksmas).
3. Patirties, įgytos lipdant, įvardijimas.

Medžiagos kaupimas ir atranka vyko vienerius metus, šiuo laikotarpiu buvo:

- kaupiami ir fotografuojami vaikų darbai, vaizduojantys žmogų;
- atrenkami lipdiniai, kuriuose ryškėjo žmogaus schemas formavimosi tendencijos (vaiko lipdiniuose atsiranda individualus pasikartojantis simbolis, tiesiogiai reiškiantis žmogų ir naudojamas įvairiems žmonių tipams vaizduoti);
- grafiniu būdu užfiksuojamos šešios lipdinių schemas.

Naujos patirties situacijos sukūrimas

Buvo kuriamos keturios praktinės patirtinės situacijos:

- „*Autoportretas kramtant razinas*“ (tiesioginis konkrečios kūno dalies fizinis aktyvumas).
- „*Man skauda akis*“ (remiamasi anksčiau įgyta patirtimi).
- „*Šliaužiame rąstu, aš lipu virve*“ (remiamasi anksčiau įgyta kinestetine patirtimi).
- „*Šokis*“ (remiamasi fizine ir emocija patirtimi).

Temos buvo traktuojamos kaip stimulai visapusiškiau atsiskleisti vaikų kūrybinei raiškai bei emocijinės ir kinestetinės patirties panaudojimo galimybėms.

Lipdymo metu siekiama sudaryti kuo laisvesnę ir kūrybiškesnę atmosferą. Kiekvienas vaiko lipdinyje fiksuojamas atskiroje lentelėje, kurioje įrašomos vaiko pastabos, pasakytos dirbant, išskiriami lipdinių ypatumai bei reikšmingi individualios raiškos elementai. Vidutinė temos raiškos (lipdymo) trukmė – 45 minutės.

Patirties, įgytos lipdant, įvardijimas

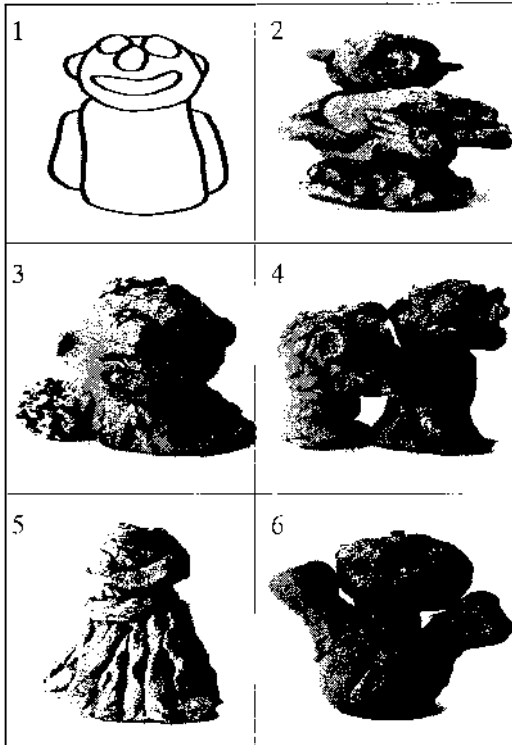
Po praktinės patirtinės situacijos ir jos įsivaizdavimo buvo organizuojamas refleksiją skatinantis pokalbis, kuriame pateikiami klausimai, nukreipiantys vaikus į patirties apmąstymą ir išgyvenimų verbalizavimą.

Siekiant įvardyti pokytį per sąlygiškai trumpą laiką pasirinkta ekstremali tiriamųjų grupė – šeši 7–11 metų akli iš prigimties ir silpnaregiai vaikai. Dėmesys koncentruojamas ne į amžiaus grupę, bet į raiškos etapą, kuriam priiskiriamas vaiko kūrinys.

Pateikiami dviejų respondenčių lipdiniai, apibūdinantys schemas kaitą.

I respondentė (aklumas). Susiformavusioje schemoje (1) geometrinėmis formomis vaizduojama galva, kūnas, rankos ir kitos kūno dalys. Schema kinta, veikiama tiek emocinės, tiek kinestetinės patirties.

1 pav. Kaitos požymiai I respondentės darbuose



Tema „*Autoportretas kramtant razinas*“ (3) siekiama paskatinti išraiškingiau vaizduoti burną. Lipdymo metu kramtamos razinos, tokiu būdu kuriama tiesioginė kinestetinė patirtis, aktyvinamos pasyvios žinios. Lyginant su schema

lipdinyje pakinta lūpų raiška. Atsiranda viršutinė ir apatinė lūpos, vaizduojančios ekspresyviai pravertą burną bei kramtančius dantis. „*Mano žandai išsipūtę, iš burnos tuoj pradės kristi razinos*“. Lipdinyje išryškinamos tos detalės, kurioms vaiko jautrumas ir dėmesys lipdymo metu suaktyvėjo.

Tema „*Man skauda akis*“ (4) siekiama paskatinti įvairiapusiškesnę akių ir veido, iškreipto skausmo metu, raišką. Remiamasi anksčiau įgyta patirtimi ir tos patirties refleksija. Šiame darbe plastinė raiška tampa siužetinio pasakojimo kūrimo priemone. „*Lipdau save stovinčių. Aš ir gydytoja, apžiūrinti mano akis. Aš verkiu, visas veidas ašarotas nuo mano to bliovimo...*“ Akių gydymo scenoje gydytojo veidas atsuktas ne į pacientą, o į žiūrovą, nes veikėjai lipdomi atskirai vienas nuo kito ir tik vėliau sujungiami į kompozicinę visumą. Daugiausia dėmesio skiriama siužeto plėtotei, o ne pačios formos reikšmingumui, estetiškumui. Verbalinės ir plastinės raiškossantykis tolygus.

Nuo atskirų veido dalių raiškos pereinama prie kūnopađeties kitimo erdvėje. Šiuo raiškos etapu vėlgi remiamasi individualiai įgyta patirtimi ir jos refleksija. Respondetės, vaizduojančios **lipimo virvę** (6) patirtį ir kūrimo metu pakartotinai ją išgyvenančios, darbe pasikeičia rankų raiška ir jų pađetis, palyginti su schema. Rankos vaizduojamos iškeltos, suspaustos į kumščius. „*Stoviu iškėlusi rankas, užsikabinusi už virvės, suspaudusi kumščius, kad nenukrisčiau*“. Dėmesys sutelkiamas į kūno pađeties kitimą erdvėje, žmogus vaizduojamas judesyje, todėl nenaudojamos faktūros, o veido bruožai, palyginti su schema, nepakinta. Tai rodo, kad emocinė ir fizinė temos patirtis yra efektyvus būdas suvokti savo pađetį erdvėje.

Lipdinyje **šokio** (5) tema atsispindi emocinė šokio svarba. Šokis respondentei – didelė šventė, todėl ji pasipuošia pačia gražiausia „plisuota“ suknele, pavaizduodama ją stambiomis faktūrinėmis juostelėmis. Džiugi nuotaika per-

teikiama lenktu lūpų brūkšneliu. Daugiausia dėmesio skiriama siužeto plėtočiai nei pačios formos reikšmingumui. Verbalinės ir plastinės raiškos santykis tolygus.

II respondentė (optinio nervo atrofija, žvairumas, nistagmas (V – OD = 0,01 V – OS = 0,01)). Susiformavusi schema (1) labai plastiška. Mergaitė turi įgijusi daug kinestetinių ir taktilinių patirčių, turi nepaliamamą norą lipdyti. Santykiuose su aplinka jautri ir dėmesinga. Lipdinių verbalizacija minimali, trumpai atsakoma į pateiktus klausimus. Lipdyba – pagrindinė saviraiškos priemonė. Formos kaita susijusi su viso kūno padėties kitimu erdvėje, judesio išraiška.

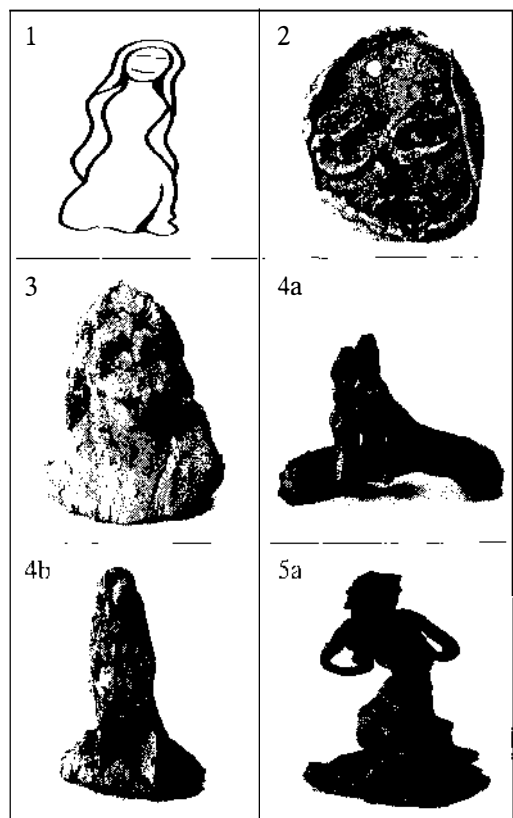
Suaktyvinius atskiras veido dalis, jos detalizuojamos labai atidžiai. Ypač tai atsispindi lipdinyje „**Man skauda akis**“ (2). Respondentė galėjo susitapatinti su pasiūlyta situacija, nes dar praėjusią savaitę jai buvo užaugęs miežis. „*Labai labai skaudėjo. Ir nosytė ir lūpytės – viską išreiškiau skausme. Visas veidas išsikreipia*“. Akių raiška stebėtinai pakito – nuo brūkšneliais vaizduojamų akių iki maksimalaus jų detalizavimo: akių vokai, blakstienos, obuoliai vaizduojami labai atidžiai ir jautriai.

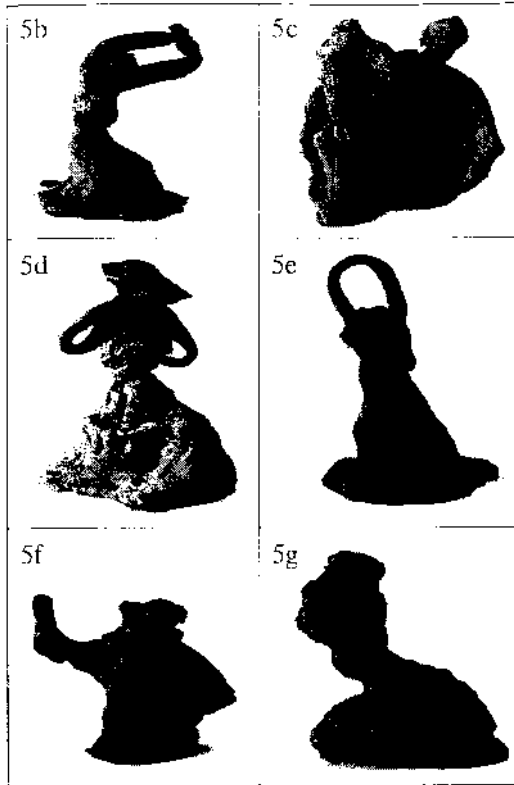
Lipdinyje „**Aš šliaužiu rąstu**“ (4) siekiama, kad respondentė išreikštų patirtį, įgytą išvykos metu. „*Man buvo labai baisu šliaužti rąstu. Bet Saulius man padėjo. Aš į jį labai stipriai įsikabinau ir kojomis apsivijau rąstą. Aš vis dėl to peršliaužiau tą rąstą...*“ – Vaizduojami du vienas kitą apsikabinę žmonės, šliaužiantys rąstu. Pirmojo – vedančiojo – rankos išilgintos. Taip išreiškiama jų svarba. Respondentės patirtis įspūdinga, todėl save vaizduoja ne tik šliaužiančią rąstu, bet ir pavargusią po šliaužimo. „*Kai persikėlėme į kitą upelio pusę, buvau labai pavargusi. Atsisėdau ant žemės...*“ – Vaizduojamas žmogus, sėdintis ant žemės (pamatinės linijos), rankos atremtos į plokštumą. Išraiškingi veido bruožai. Žmogaus lytį parodo vaizduojama krūtinė ir ilgi plaukai. Palyginti su schema, pakitu-

si rankų ir kitų kūno dalių padėtis rodo, kad emocinė ir fizinė temos patirtis yra efektyvus būdas suvokti savo padėtį erdvėje. Patirties įvardijimas lipdant – svarbi kūrybinio proceso dalis. Tuo metu vaiko mąstymas ir dėmesys sutelkiamas į vaizduojamą sritį, iš naujo išgyvenami patirti įspūdžiai.

Respondentė **šokio** (5) temą plėtoja daugelyje darbų. Dinamiškai patirčiai išreikšti ji neapsiriboja vienu kūno judesiu. Tema interpretuojama ir kuriamos darbų serijos. Šokyje schema kinta lanksčiai ir labai lengvai. Vieno užsiėmimo metu respondentė sukuria tris keturis darbelius, visiškai neverbalizuodama jų raiškos, taip atsiribodama nuo aplinkos ir pasinerdama į kūrybos procesą. Turėdama laiko, prie šokio temos ji sugrįžta kiekvieno užsiėmimo metu.

2 pav. *Kaitos požymiai II respondentės darbuose*





Kitų respondencijų šokio raiškoje dominuoja rankų padėties kaita erdvėje ir jų detalizavimas, o šokis išreiškiamas viso kūno judesiu. Lipdydama respondentė dažnai nežino, koks bus galutinis jos darbo rezultatas. Ji pasikliauja kuriančia ir formuojančia ranka. Naujos idėjos gimsta spontaniškai, pačiame kūrybos procese. Plastinės molio savybės leidžia lipdinių performuoti daugelį kartų ir taip išreikšti ne tik išpūdingą šokio momentą, bet visą vyksmą. Susitapatinimas su plastine raiška maksimalus. Lipdoma iš vieno molio gabalo, ištempiant atskiras kūno detales.

Išvados

1. Vaiko lipdiny – anksčiau buvusios patirties rezultatas. Siekiant sukurti artimiausią vystymosi sritį, A. Kolb mokymosi iš patirties mo-

delis yra vienas iš efektyviausių būdų daryti įtaką vaikų kūrybinei raiškai. Jį pritaikant sutrikusios regos vaikų ugdymui daile, sukuriamos visapusiškos patirties, jos refleksijos ir raiškos sąlygos, padedančios suvokti save iš naujo ir įgyti naują patirtį, kuri, susiliejusi su buvusia, į bendrą visumą, sudaro vaiko pasaulio suvokimo plėtotės prielaidas.

2. Siekiant padėti vaikui įkūnyti žmogaus emocijas ir kūno judesius menine forma, būtina sukurti jam sąlygas patirti tam tikrus emocinius ir fizinius išgyvenimus. „Aš“ vaizdas turi būti stimuliuojamas fizinėmis medžiagos savybėmis, tampančiomis neverbaliniais instrumentais, padedančiais nustatyti ir įvardyti savęs ir aplinkinio pasaulio sąveiką. Pažinimo erdvė išplečiama tada, kai vaikas išreiškia tai, ko anksčiau nesugebėdavo. Taip jis ne tik atsiskleidžia kitiems, bet ir pačiam sau.

3. Patirtį svarbu ne tik išgyventi, bet ir įvardyti. Kalba ir plastinė raiška sutrikusios regos vaikų kūryboje tampa lygiavertės priemonės jų saviraiškai. Meninių ir kalbinių gebėjimų santykis raiškos metu parodo, ką vaikai išmano apie aplinką ir ką jie gali pasiekti meninėje veikloje. Pastebėta tendencija, kad kuo daugiau kalbama, tuo plastinė raiška mažiau išraiškinga, ir atvirkščiai. Per kalbos ir plastinės raiškos sąveiką sprendžiama kompensacijos, sutrikus regėjimui, problema.

4. Reikšmingas kaitos atsiradimas schemavimo laikotarpiu sietinas su emocine ir kinestetine patirtimi. Yra tiesioginis tam tikros kūno dalies kinestetinio aktyvumo ir vaiko lipdinio kaitos ryšys. Užfiksuotos įvairios schemos variacijos. Tai atsiradęs viso kūno judesys, atskirų kūno dalių padėties kitimas erdvėje, emociškai svarbių ir aktyvių dalių išdidinimas, nesvarbių dalių praleidimas, emocinę svarbą turinčių dalių reiškinimas naujais simboliais.

5. Tyrimas parodė, kad didžiausią įtaką plastinės raiškos kaitai, sutrikus regėjimui, turi savarankiškumas, mobilumas, įvairi su lytėjimu

susijusi patirtis, įgyta formuojantis elementariems buitiniams įgūdžiams, bei loginiai matematiniai gebėjimai. Lipdantys sutrikusios regos vaikai pasižymi aktyvia gyvenimo pozicija įvai-

riose veiklos srityse. Lipdymas turi svarbią terapinę kompensacinę prasmę. Sutrikusios regos vaikai turi norą lipdyti, nesvarbu, koks pasiektas rezultatas.

LITERATŪRA

1. Bižys N., Linkaitytė G. Valiuškevičiūtė A. Pamoskos mokytojai. Vilnius: Margi raštai, 1996.
2. Brazauskaitė A. Žymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikų savivokos ugdymas daile. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU, 2001.
3. Butkienė G., Kepalaitė A. Asmenybės vientisumo principas // Mokykla. 1993, Nr. 1, p. 25–27.
4. Davis J., Gardner H. Kognityvinė revoliucija ir jos poveikis vaiko-dailininko supratimui bei ugdymui // Šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijos. Sud. V. Matonis. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
5. Fabre C. H. Traces, identité et psychopédagogie de l'expression picturale. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation, Grenoble, 1994.
6. Гудмон Р. Обсуждение и создание детских рисунков. Практикум по арттерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Gudonis V. Vaikų vystymosi sutrikimų priežastys. Šiauliai: ŠU, 1996.
8. Grenstad N. M. Mokyti – tai atrasti. Vilnius: Margi raštai, 1987.
9. Kantas I. Praktinio proto kritika. Vilnius: Mintis, 1987.
10. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos (1997). Vilnius: Leidybos centras, 1987.
11. Lowenfeld V., Brittain W. L. Creative and Mental Growth. New York: Macmillan publishing company, 1987.
12. Neįgaliųjų meninis ugdymas: psichologinės reabilitacijos ir socializacijos galimybės. Mokslinės praktinės konferencijos pranešimų medžiaga. Vilnius: Litimo spaustuvė, 1998.
13. Ozmon H. A., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos centras, 1996.
14. Perls F., Hefnerline R., Goodman P. Gestalt Therapy. Excitement and Groxthin. New York: Human. Personality. 1951.
15. Polukordienė K. O. Meno terapija. Grupinė psichoterapija Lietuvoje. Vilnius: Via Recta, 1999. P. 193–213.
16. Reveš G. Aklųjų psichologija ir menas. Vilnius: Lietuvos aklųjų draugijos leidykla, 1984.
17. Rimdeikienė S. Pedagogiškai apleistų moksleivių elgesio ypatumai. Specialus ugdymas, II. Šiauliai: ŠU, 1999.
18. Trakumaitė M. Meno terapija ne žodžiais, o vaizdais // Psichologija Tau. 1992, Nr. 2, p. 6–9.
19. Vengalienė J. Apie geltoną džiaugsmą arba mėlyną liūdesį // Mokykla, 1997, Nr. 11, p. 15–17.
20. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984.
21. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991.

THE CHILD'S COGNITIVE EDUCATION WITH THE HELP OF ART

Giedra Linkaitytė, Asta Lapėnienė

Summary

The following search results of the opportunities of child's cognitive education are presented in the article: theoretical analysis, the gain of cognitive experience and the models of educational influence and the generalization of the experience of art education. The ability to distinguish is based on I. Kant's theory of the cognitive process. The ideas and models of L. Vygotsky,

H. Gardner and D. A. Kolb are the theoretical base of education. The methodology of the practical research grounds on the created models of two processes: the gain of experience and the education with the help of art. The results and the methodology of practical education and research could be used working with the blind and weak-eyed.

*Įteikta 2002 05 17
Priimta 2002 11 25*