

VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS

DALIA MATIJKIENĖ

**DAILĖS DALYKŲ INTEGRACIJA:  
MENINIO SIMBOLIO VAIDMUO  
PAAUGLIŲ UGDYMO TURINIO  
STRUKTŪROJE**

*Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*

Vilnius, 2002



## ĮVADAS

**Problema, jos aktualumas.** Lietuvos švietimo reforma atgaivino ir iškėlė dar prieškarui J. Laužiko plėtotą integracijos idėją. Mums dirbant Šalčininkų menų mokykloje ir mokant paauglius dailės dalykų paaiškėjo, kad integruotas mokymo turinys gali suteikti labai palankias sąlygas mokinių meniniams gebėjimams ugdyti. Todėl buvo sudaryta dviejų dėstomųjų dalykų – dailės kompozicijos pagrindų ir dailės istorijos integruota programa, kuri 1996 m. buvo aprobuota Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos ir išleista naudotis mokyklose. Dailės mokytojų, dirbančių pagal šią programą, patirtis parodė, kad integruotas mokymas yra efektyvus. Vis dėlto programa dažniausiai taikoma fragmentiškai, nes pats integracijos principas mokytojams nėra pakankamai aiškus. Dažnai į integraciją žiūrima kaip į vieną iš mokymo metodų, nors pirmiausiai ji turėtų būti taikoma mokymo turiniui sudaryti.

Lietuvoje estetinio ir meninio ugdymo turinio sudarymo problemos pradėtos nagrinėti palyginti neseniai (A. Gaižutis, 1988, 1995; Menas ir estetiškas auklėjimas, 1989; V. Matonis, 1993, 1997, 1999, 2000; Ž. Jackūnas, 2000). Dailės dalykų turinys aktyviai pradėtas nagrinėti taip pat tik palyginti neseniai (J. Morkytė, 1979; J. Gudmonas, 1995; D. Jedzinskienė, 1995; R. Tuinylaitė, 1997; D. Karatajienė, 2001). Tačiau daugiausia dėmesio skiriama praktiniams dalykams: programų, vadovėlių, metodinių darbų kūrimui (A. Dapkutė, 1990; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai, 1994; J. Gudmonas, D. Jedzinskienė, 1996; A. Grabauskienė, J. Morkytė, 1997; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1997; Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Menai ir kūno kultūra XI-XII klasei, 2000; J. Celešienė, 2000; Imbrasaitė, 2001; A. Narčiūtė, D. Samuilienė, I. Staknienė, 2001; A. Čiurlionytė, 2001). Taigi dailės dalykų turinio sudarymo teorinės problemos, galima sakyti, neįvildintos.

Ugdymo integracijos aktualumas iškilo taip pat pastarąjį dešimtmetį vykstant Lietuvos švietimo reformą (J. Vaitkevičius, 1993; Ž. Jackūnas, 1993, 1997, 2000). Augantį integruoto meninio ugdymo aktualumą liudija pasirodžiusios dailės dalykams skirtos programos, kuriose siekiama tam tikros integracijos, grindžiamos formalios kompozicijos principais (V. Vaičiūnaitė, 1994), temomis (N. Radzevičienė, 1995) ar estetinėmis problemomis (D. Jedzinskienė, B. Rudys, R. Tuinylaitė, 1996). „Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos“ (1997), taip pat kelia integracijos reikalavimą. Jose teikiama dailės dalykų programoje yra kalbama apie dailės istorijos žinių siejimą su praktine raiška, tačiau kaip tai turi būti daroma, neaišku, nes vienu atveju – tai abstraktūs dailės kompozicijos raiškos elementai, kitu – chronologija, dar

kitu - temos. Visais šiais atvejais gilinamasi į metodą, o ne į turinio struktūrą, nes integracija reikalauja aiškios struktūros, kuri suteikia galimybę struktūriškai susieti įvairius elementus į visumą, jiems neprarandant savarankiškumo. Turinio integracijos problemos yra labai sudėtingos, todėl pirmiausia jas reikia spręsti teoriškai, nes be aiškaus teorinio pagrindo neįmanoma parengti integruotą programą. Kadangi teorinių darbų, kuriuose nagrinėjamos paauglių dailės dalykų integracijos problemos dar nėra, tai integracijos problema aktuali ne tik praktiniu, bet ir teoriniu požiūriu.

Disertacijos *objektas* - paauglių integruoto dailės ugdymo turinys. Dabartinė estetiško lavinimo situacija pasižymi prieštaringomis idėjomis ir požiūriais. Joje ryškėja dvi kryptys: 1) teigiama, kad užtenka paaugliams suteikti daugumą sistemingų dailės istorijos žinių ir mokyti dailės raiškos pagrindų akcentuojant atlikimo meistriškumą (racionalizavimas); 2) aiškinama, kad bet koks conceptualumas yra svetimas meno prigimčiai, todėl reikia jį atmesti ir mokyti spontaniškos kūrybos ir saviraiškos (estetizavimas). Pirmoji kryptis akcentuoja teorines žinias, o antroji – praktinę kūrybinę veiklą. Iš esmės tai yra teorijos ir praktikos priešstatos klausimas, atspindintis sudėtingą, nevienalytę meninės veiklos prigimtį. Panaši situacija būdinga ir kitose šalyse. Šiandien Amerikos meno edukologai ieško išeities iš „edukologinio formalizmo spąstų“, į kuriuos, anot R. Smitho, pateko Amerikos mokykla gabumų ugdymą atskirdama nuo turiningumo ar bendro pažinimo. Taigi kyla neaiškumas, kokie elementai turi sudaryti dailės ugdymo turinį ir kokiu principu jie turi būti sugrupuoti, kad atsirastų aiškumas, suteikiantis visam dailės dalykui struktūriškumą, nes ir meno kūriniui, ir jo suvokimui, kaip specifinė savybė, būdingas tam tikras vaizdo aiškumas, tvarka, suderinimas – *compositio*. Tokiu būdu dailės dalyko turinys ir jo sudarymo principas iškyla kaip pagrindinis disertacijos klausimas, kurio plėtojimas leidžia suformuluoti disertacijos problemą, tikslą, uždavinius ir metodus.

Meninio ciklo dalykų turinio neaiškumas turi gilią priežastį. Iš esmės tai dar nuo antikos laikų iškelto klausimo dėl *meno prigimties* konkretizavimas meninio ugdymo aspektu. Tradiciškai egzistuoja du priešingi požiūriai į meną: vienu atveju teigiama, kad menas yra būdas plačiau ir giliau suprasti ir atskleisti realybę, kitu atveju – neigiama pažintinė meno vertė. Šį supriešinimą sąlygoja žmogaus dvasinio pasaulio padalijimas į dvi priešingas sritis – kognityviąją ir afektyviąją. Tokia pozicija pagimdo sąmonės dualizmą: viena vertus, egzistuoja tai, kas aišku, logiška, pažinu, o kita vertus – tai, kas visiškai iracionalu, nepažinu. Į meninį ugdymą taip pat žiūrima dvejopai, pagal tai, kokia paradigma remiamasi. Scientistinis požiūris akcentuoja pažintinį meno aspektą, teorines žinias, meno kūrinio turinį. Todėl sudarant meninio ugdymo

programas remiamasi gamtos mokslų ir matematikos principais, taikomi racionalūs empiriniai pedagogikos kriterijai. Tokio požiūrio rezultatas – atotrūkis nuo praktikos, unifikacija, pačios meno specifikos nustūmimas iškeliant gnoseologinę ir sociologinę jo paskirtį. Matydami tokį mokymo neadekvatumą daugelis muzikos ir dailės mokytojų atsisako pedagogikos mokslų ir remiasi savo, kaip menininko, patirtimi bei pedagogine intuicija. Tai siejasi su kitu požiūriu – estetizmu, pabrėžiančiu nekonceptualią meno esmę, formą, emocijų ir išgyvenimo svarbą atmetant turinio prasmę, kaip nereikšmingą ir nespecifinę meno savybę. Todėl pedagoginėje veikloje akcentuojamos emocijos, iškeliant subjektyvią saviraišką, kaip pagrindinį principą ir metodą, bei atmetant sistemingas žinias. Dėl šios priežasties dailės ugdymas suprantamas vienusiškai: atmetama teorija ir metafizika, atsisakoma aksiologinių ir gnoseologinių meno aspektų.

Toks koncepcijų poliariškumas ir estetizmo dominavimas meno sferoje glaudžiai siejasi su šiuolaikinės postmodernistinės kultūros meno koncepcija ir su iškilusiomis postmodernistinio pasaulio, pasižyminčio pliuralizmo, opozicijų niveliacijos, aksiologinio indeferentiškumo idėjomis. Viena iš tokio požiūrio pasekmių – tai sudėtinga, nevienareikšmiška šiuolaikinės kultūros situacija su jai būdinga vertybių sumaištimi, kuri savo ruožtu lemia asmenybės vientisumo ir kryptingumo praradimą. Visi šie reiškiniai gimdo tolesnes pasekmes kultūroje. Meno pasaulyje tai reiškiasi kvazimeno, masinės kultūros išplitimu. Apie jos demoralizuojantį ir, pasak K.Stoškaus, „tuštumos įspūdį paliekantį poveikį“ dabar kalbama daug ir su nerimu. Taigi pagrindinė disertacijos problema siejasi su **aksiologija**.

XIX amžiaus pabaigoje išsigalėjęs pozityvizmas klasikinio empirizmo problemą modifikavo į teorinių žinių ir mokslo faktų santykį. Tačiau klausimas iš esmės liko tas pats – tai klausimas apie skirtingų žinių – empirinių ir teorinių – santykį. Pozityvistai šią problemą išsprendė teigdami, kad pilnutinis tikrovės pažinimas yra neįmanomas, praktiškai beprasmis, todėl teorijos ir metafizikos atsisakymas yra logiškas ir neišvengiamas. Nors išivyravęs scientistinis, pragmatinis mokymo turinys humanitarinę, auklėjamąją mokyklos funkciją nustūmė į spendžiamų ugdymo problemų paribius, tačiau jau amžiaus pabaigoje tokia vienašališka kryptis sulaukė kritikos. Kartu buvo iškeltas humanistinis ugdymo tikslas – kultūriškai prasmingos, visapusiškos asmenybės ugdymas mokykloje. Humanitariniai mokslai dėl savo dialogiškos pažinimo formos tampa ypač aktualūs kaip prasmų ir vertybių perteikėjai. Tokiame kontekste meninis ugdymas tampa ypač svarbia sudedamąja ugdymo dalimi, nes menas visų pirma yra vertybių ir prasmų sritis.

Esmė ta, kad žinių kaupimas ir jų raida gamtos moksluose vyksta vektoriškai-

kai, t.y. paskutinė laiko atžvilgiu teorija tarsi yra teisingesnė negu esanti prieš ją. Iš čia randasi pasaulėjauta ir pasaulėžiūra, orientuota į vienpusį, **monologiškai** traktuojamą, funkcionaliai apibrėžiamą pasaulį ir patį žmogų. Tačiau negalima teigti, kad taip yra kitose gyvenimo sferose, pvz., mene - juk Leonardo da Vinci tapyba nėra nei geresnė, nei blogesnė už Pompėjos freskas. Humanitarinio pažinimo jungiamoji grandis yra **dialogas**. Tai reiškia, kad atsiranda dviejų asmenybių (subjektų) santykis. Gamtos mokslų monologiškumas sukuria subjekto ir objekto santykį, kaip santykį tarp asmenybės ir daikto: intelektas stebi daiktą ir išsako savo nuomonę apie jį. Čia tik vienas subjektas – pažįstantis ir kalbantis, o prieš jį – nebylus daiktas (gali būti net ir žmogus). Tačiau subjektas iš esmės negali būti suvoktas ir analizuojamas kaip nebylus daiktas ir todėl jo pažinimas galimas tik per dialogą. Todėl bet koks humanitarinis pažinimas visada realizuojamas per dialogą, kuris ir atveria prasmes (M. Bachtinas).

Vadinasi, dialogiškumas visų pirma - tai prasmių ir reikšmių gausa, kuri reiškiasi ne jų konfrontacija, o susiderinimu (*compositio*), tai reiškia, kad aukščiau iškeltas meninio ugdymo turinio klausimas turi būti sprendžiamas remiantis šia nuostata, t.y. dvi skirtingos meninio ugdymo kryptys turi „užmegzti dialogą“ ir surasti šio dialoginio bendravimo formą, kuri sudarytų sąlygas ne neigti viena kitos vertybes, o jas papildyti sudarant integralią vienovę. Sutinkant su R. Arnheimo nuomone, kad teigiami išgyvenimai, patirti meninėje veikloje, yra ir pradžia ir pabaiga ir kad nuo jų priklauso meninio ir muzikinio ugdymo reikšmė, būtina papildyti šį teiginį JAV naujųjų kognityvistų atstovo M.J. Parsonso išvada, kad, nors ir paradoksalu, kalba, kuri yra gryno diskurso pavyzdys, taip pat yra pagrindinė estetinio lavinimo priemonė, nes meninis mąstymas reiškiamas ir žodžiais, ir meno priemonėmis. Vadinasi, visi postmodernistų iškelti prieštaravimai galiausiai veda prie metafizikos atgimimo: mes turime naudotis protu lygiai taip pat kaip ir jausmais, intuicija, tiesiogine socialine įtaka ir t.t. (C. Beckas). Taigi ir praktinė kūrybinė veikla, ir teorinis pažinimas yra du neatsiejami meninio ugdymo elementai, o mokiniai turėtų būti mokomi mąstyti naudojantis ir meno priemonėmis, ir bendresnėmis lingvistinėmis sąvokomis. Tad konkretus dailės mokytojo tikslas – derinti praktinį dailės kompozicijos mokymą su teoriniu dailės ir kultūros istorijos pažinimu. Taigi disertacijos **problema** – kaip susieti priešingus teorijos ir praktikos elementus paauglių dalės dalykų ugdymo sistemoje.

Kadangi tik filosofija, pasak A. Anzenbacherio, yra pajėgi iš visumos pozicijų parodyti konkrečių mokslų vietą visumoje, iškilo būtinybė pagrįsti integracijos struktūrą filosofškai. Reikalingas universalus, viską apimantis principas, kuris išsaugodamas geriausias Europos intelektualizmo tradicijas sude-

rintų logišką formą su akivaizdžiu neracionalumu, ypač aktyviai vešiniu tokiose žmogaus gyvenimo formose kaip kalba, mitas, religija, menas, t.y. visoje humanitarinėje sferoje. Tokia priemonė, galinti išreikšti bet kokią dvasios išikūnijimą, pasak E. Cassirerio, yra ženklas, **simbolis** arba „simbolinė forma“, o simbolinė funkcija – tai esminis žmogaus gebėjimas egzistuoti sintezuojant priešybes. Disertacijoje **keliamą idėją**, kad turinio vienovės pagrindas gali būti meninis simbolis, nes jo specifika (prasmė) persmelkia ir susieja į visumą visus integruojamus elementus, išlaikydama meno kūrinio unikalumą. Disertacijos **hipotezė**: konceptuali dailės dalykų turinio integracija turi būti grindžiama simbolio teorija. Teoriškai pagrįstas integruotas dailės ugdymo turinys leidžia išspręsti teorijos ir praktikos dilemą ir sudaryti palankias sąlygas visybiškai ugdyti paauglių meninius gebėjimus bei kūrybiškumą.

**Tikslas** – sudaryti paauglių integruoto dailės dalykų ugdymo turinio modelį, pagrįstą simbolio siejamąja galia.

**Uždaviniai:**

- 1) sudaryti dailės dalykų (dailės kompozicijos, dailės istorijos) ir kultūros pažinimo integracijos teorinius pagrindus;
- 2) atskleisti simbolio struktūrą, jo siejamąsias funkcijas integruoto dailės ugdymo struktūroje;
- 3) sustruktūrinti integruoto dailės ugdymo turinį ir jį išreikšti programoje, skirtoje paaugliams;
- 4) rasti ir apibūdinti mokinių meninio simbolizavimo, kaip integruotos meninės veiklos rezultato, vertinimo kriterijus ir sudaryti vertinimo sistemą;
- 5) atlikti eksperimentinį sudarytosios integruotos programos tikrinimą mokykloje.

**Metodologinį tyrimo pagrindą** sudaro *simbolių teorija*, kuri orientuoja į integralų (visuminį) pažinimą. Čia remiamasi teiginiu, kad ugdymo teorijai ir praktikai svarbios visos filosofinės teorijos, pedagogui pavojingiausias vienos ar kitos filosofijos suabsoliutinimas, nes ugdymas yra pagrįstas soloniškuoju saiko arba Aristotelio vidurio dėsniu (K. Pukelis). Simbolio teorija sudaro sąlygas konceptualiai pagrįsti ugdymo integraciją. Simbolis, jo struktūra ir funkcijos kultūroje bei žmogaus sąmonėje, kaip universali filosofinė, kultūrologinė ir psichologinė sąvoka, grindžia ugdymo idėją ir mokytojo veikimo techniką. Pagrindinė simbolio funkcija visose kultūros srityse – priešybių suvienijimas, naujos patirties kaupimas ir jos išsaugojimas. Todėl ieškant integruoto meninio ugdymo filosofinių pagrindų remiamasi meninio simbolio koncepcija, kuri padeda spręsti teorijos ir praktikos, racionalumo ir intuityvumo supriešinimo problemą, būdingą šiuolaikinėms meninio ugdymo koncepcijoms.

Pažinimas pagal savo prigimtį yra simbolinis (E. Cassireris, A. Whiteheadas, A.F. Losevas, J. Lotmanas, N. Goodmanas), todėl siekiant pažinti ugdymo tikrovę tyrime taikomas *simbolinio mąstymo* metodas, kuriam būdinga fenomenologinio (E. Husserlis) ir transcendentinio (E. Cassireris) metodų dialektinė sintezė (A.F. Losevas). Fenomenologija suteikia pažinimui meditacinį vaizdingumą, tačiau atmetamas jai būdingas statiškai sumuojamas deskriptyvumas, o transcendentalizmas suteikia pažinimui kuriamąjį-aiškinamąjį požiūrį, bet atsisakoma funkcionalumo. Tai substancionaliai aiškinamas ryšys, kai tam tikra visuma ir išorė traktuojamos kaip lygiaverčiai, vienas kitą kuriantys eidosai, o tarp jų tuo pačiu metu egzistuoja ir absoliuti tapatybė, ir absoliutus skirtingumas. Priešybių tapatybė paprastai vadinama dialektika, kuri ir yra simbolio logika, *simbolinė logika* (A.F. Losevas). Tiriant meninį ugdymą ir atsižvelgiant į sintetinę meno prigimtį, taip pat siekiant konstruoti integruotą dailės dalykų teorinį modelį, simbolinės logikos metodas pagrindžia teorijos ir praktikos, racionalumo ir iracionalumo, kognityvinio ir estetinio meno traktavimo vienovę.

Kadangi visuminis suvokimas yra interpretacinio pobūdžio, kaip prasmingų ypatumų pagava (C. Parsonsas), tai simboliniam pažinimui, kaip visuminiam pažinimui, būdingas interpretacinis metodas, nes simbolika veikia tik interpretuojant jos struktūrą (P. Ricoeur). Simbolis, kaip begalybė baigtinume, gali pateikti daikto ar reiškinio interpretacijų aibę, kuri būdinga bet kam, nes daiktas yra matomas iš vienos ar kitos pusės, per kurias mes jį ir interpretuojame. Bet kuris esmės simbolis yra begalinis, tačiau jo begalybė yra ne potenciali, o aktuali, tai reiškia, kad simbolis lemia tam tikrą, o ne bet kokią begalinę aibę interpretacijų (A.F. Losevas). Interpretacija suteikia galimybę ieškoti integruoto dailės dalykų ugdymo struktūros remiantis visų jos sudedamųjų dalių esmės interpretacija. Kita vertus interpretacinis metodas tampa ir ugdymo tikslu, nes siekiant ugdyti mokinių meninio suvokimo gebėjimus prieinama prie dailės kūrinio, kaip simbolinės formos interpretacijos, problemos.

**Ugdymo integracijos** sąvoka yra grindžiama J. Laužiko švietimo integracijos teorija: tai struktūra, kurios elementai sudaro vienovę, neprarasdami būties savarankiškumo. Disertacijoje integraciniai ryšiai grindžiami dailės dalyko viduje (dailės kompozicija ir dailės istorija) ir tarp dailės bei kultūros pažinimo, t.y. šie du dailės aspektai integruojami į platesnį pasaulinės kultūros pažinimo kontekstą.

**Meninio simbolio** sąvoka traktuojama remiantis simbolių teorija (F.W. Schellingas, E. Cassireris, A.F. Losevas) - tai socialiai įprasminamas meninis vaizdas, kuriame bendrybė ir atskirybė, subjektyvumas ir objektyvumas, forma ir turinys, pažintinė ir estetinė funkcijos sudaro nedalomą vienovę.



### **Tyrimo metodai**

- Remiantis *teorinės literatūros analize* (filosofine, psichologine, pedagogine, kultūrologine, menotyryne), disertacijoje apibūdintos pagrindinės šiuolaikinio meninio ugdymo tendencijos išryškinant jų conceptualius skirtumus.

- Teoriškai grindžiant integruotą dailės dalykų turinį atlikta simbolio teorijos *metaanalizė*, kuri sudarė sąlygas konstruoti dailės dalykų integralią struktūrą ir atskleisti integracinius meninio ugdymo akto ryšius.

- Konstruojant integruotos mokinių meninės veiklos rezultatų principus ir kriterijus bei jų matavimo skalę buvo naudojamas *operacionalizacijos* metodas: teorinės sąvokos transformuojamos į konkretesnius empirinius indikatorius.

Integruoto dailės dalykų ugdymo modelis tirtas šiais metodais:

- *Pedagoginiu eksperimentu* buvo tikrinamas naujo dailės dalykų turinio, skirto paaugliams, efektyvumas integruojant kultūros istoriją ir dailės kompoziciją. Tyrimas vyko 1999-2000 mokslo metais įvairių tipų mokyklose (vidurinėse, sustiprinto dailės mokymo, dailės). Imtį sudarė 109 mokiniai (57 – eksperimentinėje grupėje, 52 – kontrolinėje grupėje).

- *Apklausoje* taikyti anketas. Tiriant mokytojų ir mokinių nuomonę apie teorijos ir praktikos santykį buvo apklausti 495 mokiniai uždaro ir 87 mokytojai pusiau uždaro tipo klausimais. Tiriant mokinių meninio suvokimo gebėjimus, pirmo ir antro pėjūvio metu buvo apklausti 57 eksperimentinės ir 52 kontrolinės grupės mokiniai atviro tipo klausimais.

- *Testavimo metodas* taikytas tiriant mokinių dailės istorijos žinias, (buvo naudojamos VDU edukologijos katedroje R.Simonaitienės ir M.Ramonienės parengtais „Dailės istorijos testais“, apbuotais R.Simonaitienės magistro teze „Dailės istorijos didaktiniai ypatumai“, 1998).

Gautų duomenų analizės metodai:

- analizuojant žinių testo duomenis taikyta penkiabalė ranginė skalė.

- *Deskriptyvinės statistikos metodais* buvo analizuojami mokinių meninio suvokimo apklausos atsakymai ir mokinių sukurtos dailės kompozicijos pirmo ir antro pėjūvio metu.

- *Kontent-analizė* taikyta vertinant mokinių meno kūrinio interpretacijas ir kompozicijas tekstų ir piešinių struktūrose išskiriant ir apibrėžiant statistinio stebėjimo vienetus – simbolizavimą, estetizavimą, racionalizavimą, kurie užkoduojami ir taikomi tekstui analizuoti (Bitinas, 1998, 151).

- *Statistiniai-matematiniai metodai* naudoti kontent-analizės būdu išskirtų stebėjimo vienetų dažnumui nustatyti (Bitinas, 1998, 187); rezultatų statistinis reikšmingumas (tikimybė „p“) nustatytas naudojant SPSS OS/8,0 statistinį paketą.

**Mokslinis naujumas.** Apie vidurio kelią švietimo srityje pradėta kalbėti palyginti visai neseniai – tik XX a. pabaigoje. Aptariant dviejų švietimo tyrimo paradigimų konfliktą nurodoma, kad viena iš jų – empirinė pozityvistinė – grindžiama gamtos mokslais ir pabrėžia empirinius kiekybinius stebėjimus, kuriuos galima analizuoti matematikos metodais ir paaiškinti priežastinius ryšius; kita paradigma – hermeneutinė arba fenomenologinė – kilusi iš humanitarinių mokslų, pabrėžia holistinės ir kokybinės informacijos svarbą, interpretacinį požiūrį ir siekia supratimo. J. Keevesas iškelia “švietimo mokslų tyrimo vienovės” idėją: jis atskiria paradigmas nuo požiūrių ir kaip galutinės analizės išvadą tvirtina, jog yra tik viena paradigma, tačiau daugybė požiūrių. Šia linkme eina ne vienas Amerikos ir Europos meno edukologas. Meninio ugdymo srityje ypač reikšminga visuminį, humanitarinį ugdymo tikslą akcentuojanti JAV Getti meninio ugdymo centro 1985 m. parengta dalykinio meninio ugdymo sistema (DBAE), pagrįsta kognityvine meninio ugdymo teorija (R.A. Smithas, H. Gardneris, B. Reimeris, M.J. Parsonsas). Šios teorinės koncepcijos generalinis redaktorius R. Smithas ją pritaikė vidurinių mokyklų mokymo plane. Atskirus šios koncepcijos aspektus bando taikyti Lietuvos meninio ugdymo sistemoje (V. Matonis).

Disertacijoje siekiant šių visuminio humanitarinio ugdymo tikslų buvo prieita prie meninio simbolio. Jo integruojamosios funkcijos atskleidimas – visai naujas dalykas dailės didaktikoje. Tai leidžia ne tik sukurti originalią dailės ugdymo integracijos koncepciją, bet ir pagal ją konstruoti programą, skirtą paaugliams bei sudaryti integruotos meninės veiklos vertinimo sistemą. Ginamoji koncepcija kai kuriais aspektais artima JAV „Project Zero” (N. Goodmanas, H. Gardneris), nors ji buvo sukurta visai nepriklausomai nuo šio projekto. Pagrindinis panašumas – tai meno, kaip simboliškai grindžiamo pažinimo, traktavimas. Tačiau kitais aspektais daug kuo skiriasi. Esminis skirtumas – metodologinis: „Project Zero” yra pagrįstas N. Goodmano subjektyviuoju reliatyvizmu, sutelkiant dėmesį į formos išraišką ir atskiriant ją nuo prasmės, kaip išorinio konteksto. Tai suponuoja modernistinį ir postmodernistinį požiūrį į dailės kūrinį, jo kūrimą ir suvokimą. Mes remiamės F.W. Schellingo, A.F. Losevo ir iš dalies E. Cassirerio meninio simbolio samprata, kuri akcentuoja subjektyvumo ir objektyvumo sintezę simbolyje. Tai sudaro sąlygas universaliai žvelgti į dailės kūrinį, t.y. modernistinį bei postmodernistinį požiūrį sieti su klasikiniu. Todėl meninio ugdymo integracija neatmeta nei tradicinio, nei šiuolaikinio meno apraiškų ugdymo turinyje (kitas dalykas – mokymo metodika: ugdymo technologija gali būti ir visiškai šiuolaikinė).

### **Teorinis darbo reikšmingumas:**

1. Disertacijoje pateikta paauglių dailės ugdymo integracijos koncepcija:
  - metodologiškai pagrįsta dailės ugdymo integracija;
  - atskleista meninio simbolio integruojamoji funkcija dailės ugdymo turinyje;
    - teoriškai pagrįsti atskirų humanitarinio ciklo dalykų – kultūros pažinimo, dailės istorijos ir dailės kompozicijos – integralūs ryšiai;
    - teoriškai pagrįsta praktinės kūrybinės veiklos ir teorinių žinių vienovė integruoto dailės ugdymo turinyje.
2. Remiantis simbolizavimo funkcija teoriškai pagrįsti paauglių integruotos dailės veiklos vertinimo principai ir kriterijai;

### **Praktinis darbo reikšmingumas:**

1. Sukurta integruota kultūros istorijos ir dailės dalykų (dailės istorijos ir kompozicijos) programa, pateikianti mokytojams naują ugdymo alternatyvą.
2. Įvairių tipų mokyklose atliktas eksperimentinis tyrimas, įrodantis integruoto dailės ugdymo turinio efektyvumą:
  - integruotas dailės dalykų dėstymas atskleidžia mokiniams meninio pažinimo vienovę, lavina visuminio dailės kūrinio suvokimo ir jo kūrimo gebėjimus;
    - padeda formuoti mokinių vertybių sistemą, pagrįstą ne tik asmeniniais individualiais interesais, bet ir visuotinėmis, amžinosiomis žmonijos vertybėmis.
3. Pateiktas integracijos modelis, pagal kurį galima kurti daugiau dalykų aprėpiančias integruotas programas, laiduojančias vidinį atskiro mokomojo dalyko turinio vieningumą bei sistemiskumą, mokomųjų dalykų ryšius ir vieningumą.
4. Integruotas ugdymo turinys reikalauja ir jam pritaikytos ugdymo technologijos - disertacijoje teikiama turinio integracijos koncepcija gali sudaryti teorinį pagrindą integruoto ugdymo metodikai kurti.

### **Disertacijos rezultatų aprobavimas**

***I. Mokomoji programa:*** Matijkienė D. Dailės kompozicija ir kultūros istorija. Dailės kompozicijos pagrindų ir pasaulio civilizacijų istorijos integruotas kursas (šešeriems metams). Individualioji programa. Vilnius.: Gimtasis žodis. 1996. –100p. Aprobauta švietimo ministerijos. Programa naudojasi daugelis dailės mokytojų įvairių tipų mokyklose, rengdami savo individualias programas ir mokymo planus.

## **II. Pranešimai mokslinėse konferencijose:**

Matijkienė D. Teorija ir praktika meninio ugdymo koncepcijoje // Šiuolaikinis menas ir pedagogikos problemos. VPU. 1999 04 23

## **III. Veikla mokytojų kvalifikacijos kėlimo seminaruose:**

1. Vadovavimas seminarui „Meno istorija: senųjų civilizacijų menas, meno simboliai ir formos“ Molėtų rajono švietimo centras, 2000 03 30.

2. Pranešimas „Integracijos samprata remiantis simboliu teorija“. Pedagogų profesinės raidos centras. Profilinio mokymo ugdymo turinio kaitos konsultantų rengimo seminaro II sesija „Dailės teorijos ir raiškos derinimas profiline mokykloje“, Vilnius, 2000 12 01.

3. Dalyvavimas gerosios patirties parodoje „Dailės istorijos mokymas ir meninė raiška“. Pedagogų profesinės raidos centras, Vilnius, 2001 11 02-12 01.

4. Vadovavimas seminarui „Meno istorijos dėstymas: kompozicijos teorija ir praktika“. Molėtų rajono švietimo centras, 2001 03 28.

**Disertacijos sandara:** įvadas, dvi dalys (6 skyriai), išvados, literatūros sąrašas ir priedai (mokyklinė programa, testų pavyzdžiai, anketų tekstai, mokinių darbų pavyzdžiai). Tekstas iliustruojamas 10 paveikslais, 12 lentelėmis.

## **DISERTACIJOS TURINIO APŽVALGA**

**Įvade** aptariama disertacijos problema ir jos aktualumas, tyrimo objektas, tyrimo tikslas ir uždaviniai, metodologiniai tyrimo pagrindai, grindžiamas disertacijos mokslinis naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas.

**1.** Pirmojoje dalyje **Teoriniai integruoto dailės ugdymo pagrindai** apibrėžiami disertacijos objektas ir sfera ir išdėstoma tiriamosios problemos teorinė sklaida dviem aspektais: filosofiniu ir psichologiniu..

**1.1.** Skyriuje **Paauglių dailės ugdymo teorija ir praktika** apibrėžiant disertacijos objektą ir sferą aptariami pagrindiniai paauglystės periodo mokinių psichiniai ypatumai ir pokyčiai, lemiantys paauglio asmenybės raidą bei meninę estetinę veiklą. Taip pat apžvelgiamos šiuolaikinės meninio ugdymo tendencijos turinio aspektu. Ši apžvalga papildoma mokytojų ir mokinių apklausos rezultatų analize. Tyrimo rezultatai įrodo, kad šiuolaikinės Lietuvos meninio ugdymo tendencijos turi daug panašumų į Vakarų estetinio lavinimo situaciją, pasižymintį prieštariningomis idėjomis ir požiūriais. Čia keliamos asmenybės vientisumo ir vienpusiško, orientuoto tik į intelektą arba tik į emocijas meninio ugdymo problemos. Jos dailės ugdymo srityje išsirutulioja į teorijos ir praktikos dilemą. Siekiant ugdyti įvairialypę ir harmoningą asmenybę, negalima akcentuoti tik vieno jos aspekto. Ypač tai aktualu paauglystės periode, kai aktyviai pradeda keistis visa pažintinė vaiko veikla, pereinama iš

naivaus visuminio suvokimu pasižyminčio vizualinio mąstymo į diferencijuotą, abstraktų loginį, kai formuojasi būsimo suaugusio žmogaus vertybių sistema.

Pagrindinių meninio ugdymo turinio elementų – teorijos ir praktikos – santykio problemos sprendimas remiasi sintetiniu meno pobūdžiu, įrodančiu sudėtingą, nevienalytę meninės veiklos prigimtį, kurioje siejasi žmogaus pradai, apimantys ir emocijų, intuicijos, ir abstraktaus mąstymo sferas. Todėl teorija ir praktika meninio ugdymo sferoje, kaip ir bet kokiame kitame žmogaus gyvenimo procese, sudaro neišardomą vieni. Toks meno esmės traktavimas leidžia pagrįsti meninio ugdymo koncepciją, kurios esmė – dviejų priešingų tendencijų, akcentuojančių arba praktinę, arba teorinę žmogaus veiklą, derinimas. Konstruojant paauglių dailės ugdymo sistemą, jos turinio sudarymo principus, mokymo metodus ir vertinimo kriterijus, labai svarbų vaidmenį turėtų vaidinti praktinė kūrybinė raiška ir jos sąsajos su teoriniu dailės pažinimu. Šių dalykų siejimas padės atskleisti mokiniams meninio pažinimo vienovę. Todėl būtina rasti meninio ugdymo teorinį pagrindą, leidžiantį sudaryti struktūrą, kurioje visi jos elementai integraliai tarpusavyje sietųsi.

**1.2. Skyriuje *Filosofinis pagrindimas – simbolių teorija*** praktikos ir teorijos vienovė integruoto dailės ugdymo sistemoje grindžiama filosofinėmis teorijomis. Pagrindimo esmę sudaro simbolių teorija, pradėta F.W. Shellingo ir toliau plėtota XX amžiaus filosofų ir kultūrologų O. Spenglerio, E. Cassirerio, A.F. Losevo, M. Bachtino, J. Lotmano, A. Whiteheado ir kt.. Šių autorių veikalai įrodo, kad simbolis ir jo simbolinė funkcija yra žmogaus sąmonės gebėjimas egzistuoti siejant priešybes. Todėl simbolizavimas – tai esminis mąstymo bruožas: žmogus kuria simbolius, siekia juos išsiaiškinti ir taip realizuoja savo kūrybiškumą (A. Gaižutis). Simbolio struktūros ir funkcijų analizė sudaro sąlygas konstruoti integracines sistemas.

**1.2.1. Simbolio struktūra** pasižymi dvilypumu. Simbolis atsiranda signifikacijos akte, t.y. reikšmės sferoje, tačiau ši sfera nėra nei daikto subjektyvumas, nei jo objektyvumas, bet jo simbolinis reikšmingumas. Tai reiškia, kad simboliuje įvyksta subjekto ir objekto (A.F. Losevas), begalybės ir baigtinumo (F.W. Shellingas) sintezė. Simbolis, kaip bendrybė, apimanti dėsni, kuris yra visų šios bendrybės atskiribių radimosi principas, leidžia pagrįsti simbolio pažinimo formą, kuriai būdingas dialogiškumas. Todėl prasminė simbolio struktūra daugiasluoksnė ir nukreipta į suvokėjo aktyvumą. „Dialogas“, kurio dėka įvyksta simbolio suvokimas, priklauso nuo teisingos suvokėjo pozicijos: turi būti išlaikoma objektyvumo ir subjektyvumo pusiausvyra. Jei šios pusiausvyros nebus, tai gausime „monologą“: arba intuityvų subjektyvumą, arba objektyvų racionalizavimą. Abiem atvejais prarandama simbolio esmė.

**1.2.2.** Semantinė simbolio struktūra, pasižyminti dvilype reikšme, atspindi jo funkcijas žmogaus sąmonėje ir kultūroje – tai gebėjimas integruoti prieštaringus žmogaus sąmonės aspektus į harmoningą vienovę. Ši savybė reiškiasi įvairiais aspektais per pažintinę, komunikacinę ir kūrybinę simbolio funkciją. E. Cassireris pirmasis pagrindė simbolizavimą, kaip išskirtinę, tik žmogui būdingą veiklą. Kalba, mitas, religija, menas – tai simbolinio universumo dalys, iš kurių susideda žmogaus simbolinė patirtis. Cassireris teigė, kad simbolinė funkcija sieja dvi Kanto išskirtas sferas – teorinį ir praktinį protą, nes žmogaus pažinimas pagal savo prigimtį yra simbolinis. Tai reiškia, kad simboliai išsaugo savyje racionalumo ir emocionalumo, apmąstytų veiksmų ir pasąmonės impulsų, logikos ir vaizduotės vienovę.

Cassirerio mintį plėtojo A. Whiteheadas, teigdamas, kad simboliai priartina sunkiai pasiekiamas sąvokas, o to rezultatas – žmogaus sąmonės gebėjimas naikinti antagonistinius impulsus. Panašiai simbolį traktuoja C.G. Jungas, psichologiškai tyrinėjęs simbolio funkciją žmogaus sąmonėje. Jis pripažįsta išskirtinę siejamąją jo reikšmę, teigdamas, kad simboliu psichika natūraliai iš naujo sujungia priešingybes, esančias joje.

A. Losevas pripažįsta E. Cassirerio išskirtą simbolizavimo funkciją kaip esminę žmogaus sąmonės savybę, pasižyminčią gebėjimu sintezuoti priešybes. Tačiau skirtingai nuo Cassirerio, simbolinių ryšių aiškinusio funkcionaliai, (transcendentinis metodas), Losevas šį ryšį aiškina substancionaliai (dialektinis arba simbolinis metodas). Paties elementariausio daikto suvokimas, jau nekalbant apie jo mokslinę interpretaciją, įmanomas tik esant simbolinei žmogaus sąmonės funkcijai. Be šios funkcijos empirinė realybė subyrėtų į begalę diskretinių dalių, kurios tarpusavyje nebūtų susijusios jokia prasme.

Be simbolinės sąmonės ir tokio pat mąstymo neįmanomas joks prasmingas daiktų suvokimas. Tarp savęs ir pasaulio žmogus sukuria simbolių pasaulį, kuris nepažinų chaoso pasaulį paverčia darniu, suprantamu kosmosu. Tokiu būdu *simbolis funkcionuoja kultūroje*. J. Lotmano teigimu, kultūroje simbolio dvilypumas pasireiškia dviem aspektais: 1) persmelkdamas kultūrą, simbolis realizuoja savo invariantinę esmę. Čia jis išreiškia savo vienalytiškumą su aplinka, funkcionuodamas kaip kitos kultūros pasiuntinys arba senosios kultūros priminimas; 2) simbolis aktyviai koreliuojasi su kultūriniu kontekstu, jo veikiamas transformuojasi ir kartu pats jį transformuoja. Čia invariantinė simbolio esmė realizuojama įvairiais variantais.

**1.2.3.** Menas, kaip viena iš kultūros sferų, taip pat *pasižymi simboline prigimtimi*. Todėl meno kūriniai, kaip meniniam simboliui, būdingas dvilypumas: jis apima ir tai, kas yra bendra (idėja), ir tai, kas atskira (jutimasis vaizdas), t.y. objektyvumas ir subjektyvumas (F. Schellingas, A.F. Losevas, O. Spengle-

ris), racionalumas ir iracionalumas (E. Cassireris, N. Goodmanas, S. Langer). Kiekvienas meno kūrinys, pasak E. Cassirerio, pasižymi intuityvia struktūra, tai reiškia, kad kūrinys yra susijęs su subjektu, t.y. su tam tikru iracionalumu ir neišreiškiamumu, tačiau kartu jam būdinga aiški organizacija ir artikuliacija, t.y. formos racionalumas. Asmenybė skleidžiasi meno dėka. Jis ir yra tikroji vidinio gyvenimo raiška, pasižyminti idealumo ir realumo vienove. Ši raiška vyksta meninio simbolio dėka, t.y. per simbolinę formą, kuri gimsta iš grynos intuicijos, intuityvios pirminio gyvenimo turinio pagavos. Todėl menas yra ta simbolinė priemonė, kuria galima pažinti kultūrą, jos esmę. Katarsis, kaip pilnutinis meno kūrinio išgyvenimas, rodo, kad meninis procesas (meno kūrinio suvokimas ir kūrimas) pasižymi dialogiškumu ir dialektiškumu. Tai atskleidžia kūrybos ir simbolio ryšį. Kūrybą Cassireris aiškina kaip galimybės realizaciją realybėje, t.y. būtinybės įveikimą ir laisvės įtvirtinimą. Visą kultūros procesą jis traktuoja kaip žmogaus ėjimą į laisvę. Kadangi žmogus tarp savęs ir realybės įterpia simbolį, tai kūryba skleidžiasi per simbolinių pasaulių kūrimą.

Simbolio universalumas visose gyvenimo srityse bei simbolinė kultūros ir meno prigimtis iškelia jo aktualumą ugdymo srityje ir sudaro prielaidas pagrįsti teorijos bei praktikos vienovę. Konstruojant integruotą dailės dalykų ugdymo sistemą, meninis simbolis šioje vienovėje savo integruojamosiomis savybėmis turėtų atlikti **siejamosios ašies** vaidmenį.

Simbolio dialogiškumas - svarbi jo savybė ugdymo procese, nurodanti, kad meninio simbolio pažinimas vyksta jį interpretuojant, todėl interpretacija galėtų būti pagrindinis metodas konstruojant dailės ugdymą ir taip pat pagrindinė pažinimo priemonė meninio ugdymo procese.

**1.3.** Skyriuje ***Psichologinis pagrindimas***, remiantis psichologijos mokslo tyrinėjimais, simbolizavimas nagrinėjamas racionalumo ir iracionalumo santykio aspektu, suteikiančiu erdvę gilesnei meninio suvokimo ir kūrybos analizei ir sudarančiu sąlygas integruoti dailės ugdymo turinį.

**1.3.1.** Visą žmogaus psichinę veiklą integruoja, reguliuoja ir sistemina asmenybė. Todėl žmogaus visybiškumo, vientisumo klausimas - tai klausimas, kas yra asmenybė ir visų jos psichinių procesų ir galių maksimali vienybė. Brandi ir *visapusiška asmenybė - tai kūrybiška asmenybė*. Visoje humanistinėje psichologijoje ir pedagogikoje kūrybiškumo problema yra viena iš aktualiausių. Todėl žvelgiant į ugdymo dalykus iškyla klausimas: koks santykis tarp visybiškos asmenybės sampratos ir jos kūrybinių galių ugdymo. Daugelis psichologų, siejančių kūrybiškumą su asmenybės bruožais (M.Csikszentmihalyi, F. Barronas, D.M. Harringtonas, A. Dailey, C. Martindale, J. Borkumas, R. Sternbergas) arba su mąstymu (M. Eysenckas, M. Mumfordas, S. Gustafsonas) nurodo, kad pagrindinė kūrybiškumo savybė yra žmogaus gebėjimas sieti



priešybes į integralų vienį. Todėl kūryba, ypač meninė kūryba, priartinanti prie aukštų estetinių išgyvenimų, skatina visybišką asmenybės brandą.

**1.3.2.** Meninio kūrybinio proceso tyrinėjimai iškelia *irracionalumo ir racionalumo* ryšio problemą, sąveikaujant sąmonei ir pasąmonei (V.N. Družininas), antriniam ir pirminiam mąstymui (M. Martindale), kurie turi daug bendrumo su kasdiniame diskurse naudojamomis opozicijomis: racionalus – iracionalus, mokslinis – intuityvus ir t.t. Kūrybos procesas pasižymi itin svarbia savybe – jis išlaiko visų šių priešybių vienovę. Kognityvinė psichologija pabrėžia šią vienijimo funkciją pažinimo ir meninės kūrybos procese, remdamasi nuostata, kad mokslas ir menas – tai simbolių sistemos, kurios perteikia žinias, tačiau labai skiriasi tų žinių perteikimo procesai ir pobūdį. Meninis pažinimas remiasi visybiniais, idiosinkretiškais ir labiau numanomais negu aiškiais simboliais. Todėl meninės kūrybos ir suvokimo procese iškyla irracionalumo, intuicijos, tiesioginės išvalgos vaidmuo. Taigi kyla meninės intuicijos ugdymo klausimas.

Šio klausimo sprendimas įmanomas tik tuo atveju, jei specifinėje, “irracionalioje” meno erdvėje vis dėlto rasime kokių “racionalių” elementų, sudarančių sąlygas konstruoti meno pažinimo sferą, į kurią įeis meninė kūryba ir suvokimas, taip pat meninis ugdymas ir kurią galima išreikšti kalba, t.y. logine forma. Problemos sprendimas remiasi *L. Vygotskio* kūrybinės vaizduotės struktūros ir *R. Arnheimo* intuicijos proceso analize, jas papildant

*W. Diltėjaus* vidinio išgyvenimo teorija. Šie autoriai pabrėžia sintetinių kūrybos bei meno pobūdį ir įrodo sudėtingą, nevienalytę meninio suvokimo ir kūrybos prigimtį, kurioje siejasi visi žmogaus prigimtyje esantys pradai: *L. Vygotskis* meną analizuoja kognityvinių ir afektinių-motyvacinių komponentų, *R. Arnheimas* – intuicijos ir intelekto, *W. Diltėjus* – jausmo, proto ir valios sąveikos aspektais. Intuicija (*Arnheimas*) arba “protingos emocijos” (*Vygotskis*), arba “vidinio sąryšingumo supratimas” (*Diltėjus*), kaip meninio kūrybiškumo šerdis, nėra mistinė, nepasiekiamą savybę, kurios neįmanoma ugdyti. Priešingai, ir pasaulinė kultūros istorija, ir psichologijos mokslo išvados įrodo, kad tai vienas iš visais laikais pasiekiamų tikslų ugdant žmogaus pažinimo ir kūrybines galias, kurios glaudžiai tarpusavyje siejasi ir yra vienodai svarbios meninio ugdymo procese.

**1.3.3.** Kadangi *simbolizavimas* apima įvairius žmogaus struktūros aspektus – valią, protą ir jausmus, akivaizdu, kad ši išvada taikytina ugdant meninio simbolio suvokimo ir jo kūrimo gebėjimus. Tai paneigia plačiai paplitusią nuomonę, kad meninė veikla, kartu ir meninis ugdymas, priklauso vien tik spontaniškai, nesąmoningų afektų ir miglotų jausmų saviraiškos sferai, kurioje nėra vietos jokiems apgalvotiems ieškojimams ir meistriškumui. Priešingai,



meninė veikla, jei traktuosime ją kaip simbolizavimą, suponuoja visapusiškų žmogaus gebėjimų reikmę, čia iš principo neįmanomas joks vienpusiškumas. Tą pat teigia ir pastarųjų dešimtmečių meno psichologijos tyrinėjimų išvada: menas yra pažinus ir kartu aprėpiantis intuityvumą, kūrybiškumą ir emocionalumą. Be to, pabrėžiant socialinę simbolizavimo genezę ir istorišką pobūdį ir ugdant simbolizavimo gebėjimus, galima ir reikia meninį ugdymą grįsti kultūros istorija, kaip įvairiausių simbolių sistemų formavimosi istorija.

Konstruojant meninio ugdymo sistemą reikia remtis lemiamu intuicijos vaidmeniu ir ieškoti tokio racionalių ir iracionalių elementų santykio, kuris padėtų ugdyti meninę intuiciją, kūrybiškumą. Tai reiškia, kad ir meno kūrinio suvokimas, ir jo kūrimas turi remtis ir praktine veikla, ir teorinėmis žiniomis. Todėl būtina visus šiuos elementus derinti: meno kūrinių pažinimas turi būti grindžiamas tiesioginiu jų stebėjimu, analize, teorinėmis žiniomis. Toliau šis procesas turi plėtotis ir apimti komponavimo pagrindus, kurie, savo ruožtu, turi remtis individualiais išgyvenimais, asmenine patirtimi bei teorinėmis kompozicijos ir kultūros istorijos žiniomis.

**2.** Antroje dalyje *Integruoto dailės ugdymo turinys ir jo eksperimentinis įgyvendinimas mokykloje* pateikiamas integruoto dailės ugdymo teorinis modelis ir integruotos dailės veiklos (simbolizavimo) vertinimo kriterijai bei jų analizė. Taip pat šioje dalyje aptariamas šio modelio praktinis įgyvendinimas – mokyklinė programa, aprašomas jos eksperimentinis tikrinimas įvairių tipų mokyklose.

**2.1.** Skyriuje *Integruoto dailės ugdymo turinio modelis* analizuojami struktūriniai integruoto dailės dalykų ugdymo turinio elementai, jų ryšiai ugdymo procese ir simbolio vaidmuo šioje struktūroje. Taip pat nagrinėjama pagal pateiktą teorinį modelį sudaryta integruoto dailės ugdymo mokyklinė programa.

**2.1.1.** Pagrindiniai *turinio struktūrą* sudarantys elementai yra du dailės dalykai – *dailės kompozicijos pagrindų* praktinis kursas ir teorinis dailės istorijos pažinimas, kuris savo ruožtu integruojamas į *kultūros istorijos pažinimą*. Šių dalykų integruotas dėstymas leidžia atskleisti mokiniams meninio pažinimo vienovę ir ugdyti simbolizavimo įgūdžius per dailės pamokas.

*Dailės istorija* įeina į Bendrąją mokyklos programą ir mokiniai per ketverius metus, t.y. nuo 7-tosios iki 10-tosios klasės, per dailės pamokas turi įgyti visuotinės dailės istorijos pagrindus (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1997). Supažindinant mokinius su dailės kūriniais neišvengiamai susiliečiama su tos kultūros, kurios dailė studijuojama, istorijos ir geografijos elementais ir svarbiausia - su pasaulėžiūros sistema, nes estetiškas objektas pasižymi visomis pasaulio vertybėmis tik su tam tikru estetiniu koe-

ficientu. Todėl dailės kūrinys gali būti suprastas šių vertybių, išreiškiančių pasaulėžiūrą, kontekste. Pasaulėžiūra apima mitologiją, religiją, filosofines idėjas ir mokslo teorijas. Taip pat su pasaulėžiūra susiję kiti menai – literatūra, muzika, teatras ir kt. Visi šie dalykai neturi užgožti dailės, tačiau jie būtini, todėl reikia siekti organinio visų jų ryšio. Toks siejimas įmanomas, nes kultūra – tai visuma, kurios visi elementai tarpusavyje susiję ir yra šios kultūros simboliai, išreiškiantys jos esmę. Ši esmė simboliuje pasireiškia per idėjos ir formos vienovę. Apibendrinus įvairias kultūrų istorijos teorijas (O. Spenglerio, E. Cassirerio, A.F. Losevo, Sri Aurobindo) galima daryti tokią išvadą: atskiros kultūros pasižymi unikalumu, jos egzistuoja skirtingu laiku ir skirtingose erdvėse. Šį jų unikalumą lemia tam tikras originalus pradai, branduolys arba idėja, iš kurios kultūra tarsi išauga. Ši suvokta ir išplėta idėja ir yra kultūros esmė ir prasmė. Todėl idėja, kaip integralus elementas, tampa ypač svarbi, siekiant suvokti kultūros esmę, nes būtent kultūros idėja per įvairias simbolines formas realizuoja save įvairiausių kultūros elementuose ir tokiu būdu juos susieja į visumą. Todėl, nors ir būdami skirtingi, tačiau priklausydami tai pačiai visumai, šie elementai suteikia galimybę – suvokti ir išgyventi duotosios kultūros visuminį vaizdą. Kita vertus atsiranda gilesnis ir platesnis vieno iš jos elementų – dailės kūrinio – suvokimas. Čia remiamasi visumą sudarančių elementų organinės sąveikos dėsniumi, kuris grindžia meninio simbolio struktūrą. Taip pat atsižvelgiama į abipusę intuicijos ir sąvokinio mąstymo sąveiką, suvokiant ir išgyvenant kultūros ir jos simbolių formų esmę.

Savo originaliose pasaulinės kultūros interpretacijose O. Spengleris (1993), A. Toynbee (1946), L. Gumiliovas (1990), N. Konradas (1972) teigė pasaulinės kultūros policentriškumą, išvelgdami tik bendrus atskirų kultūrų raidos dėsningumus ir akcentuodami kiekvienos kultūros vientisumą jos viduje. Sudarant integruotą programą, apimančią pasaulinės dailės procesą, taip pat svarbios A.F. Losevo ir Sri Aurobindo pasaulinės kultūros, kaip visumos, koncepcijos, kurios grindžia sąsajas tarp kultūrų ir kartu ryšius ugdymo sistemoje.

Konstruojant integruotą meninio ugdymo sistemą paranku naudotis šių koncepcijų išvadomis, padedančiomis susieti visas atskiras kultūras į bendrą chronologiškai vykstantį pasaulinį kultūros raidos procesą, kuris realizuoja integruoto meninio ugdymo vertikaliosios ir horizontaliosios ryšius. Tokiu būdu atskiros ir labai skirtingos idėjos tampa integracijos ašimi visoje kultūros pažinimo sistemoje: viena vertus, kiekviena atskiros kultūros idėja susieja visus kultūros elementus horizontaliu lygmeniu, kita vertus, šios atskiros idėjos, papildydamos viena kitą, sudaro bendro pasaulinio kultūros raidos pažinimo vertikalę. Integruoto meninio ugdymo sistemoje kiekvienos kultūros, epochos ar meno stiliaus idėja svarbi tuo, kad ji tiesiogiai siejasi su dailės kūriniumi,

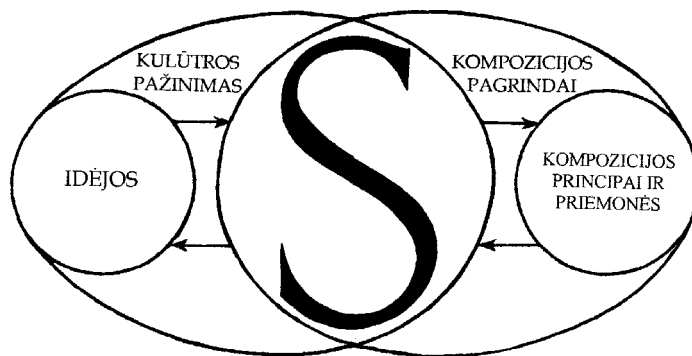
kuris, kaip meninis simbolis, jungiantis savyje idėją ir jos meninę išraišką, tampa integruoto dailės ugdymo siejamąja ašimi. Todėl svarbu atskleisti ryšį tarp idėjos ir dailės kūrinio kompozicijos. Šis ryšys pagrįs kito dailės ugdymo dalyko – dailės kompozicijos pagrindų integraciją į meninio ugdymo sistemą.

Integruojant dailės kūrinio kompoziciją, kaip meninės raiškos dalyką į bendrą struktūrą, remiamasi simboliškai dailės kūrinio kompozicijos prigimtimi. Kiekviena kultūra, siekdama kiek įmanoma geriau išreikšti savo idėją, ieško atitinkamos meninės formos, sukuria savitą stilių, meninės raiškos priemonių sistemą, naudoja tam tikrus kompozicijos principus.

Skirtingose kultūrose dominavo skirtingi kompozicijos tipai. Formaliai žiūrint galima išvėlyti šiems tipams būdingus tam tikrus kompozicijos principus, suformuluotus pasirodžius abstrakčiajam XX a. menui. Tai plokštumos – erdvės, statikos – dinamikos, simetrijos – asimetrijos, kontrasto – niuanso, ritmo, centro ir kt. principai. Į kompozicijos sąvoką įeina ir kompozicinės raiškos priemonės, glaudžiai susijusios su principais, – tai spalva, linija, dėmė, forma, faktūra, tekstūra. Visa tai kartu ir sudaro formaliąją kompozicijos plotmę. Remiantis šiais principais bei raiškos priemonėmis ir atsirado grynai formali kompozicijos klasifikacija, pagal kurią galima klasifikuoti visą pasaulinę dailę. Kompoziciniai principai pasižymi universalumu, tačiau kita vertus šis universalumas yra ribotas, nes jis nepasiekia konkrečios kompozicijos esmės ir jos tikslo. Jei dailės kūrinys, pasižymintis vienokia ar kitokia kompozicija, yra meninis simbolis, tai ši kompozicija yra neatsiejama struktūrinė simbolio dalis. Tai reiškia, kad bet kokia sukurta kompozicija simboliška ir todėl jai būdingos tokios simbolio savybės kaip konkretumas ir specifiskumas. Todėl grynai formalus jos traktavimas, lygiai kaip simbolio, yra neįmanomas, nes kitu atveju išnyksta ne tik simboliui būdingas konkretumas ir specifiskumas, bet ir pats simbolis. Taigi patys savaime kompozicijos principai gali tarnauti įvairioms idėjoms. Jie yra abstraktūs ir universalūs. Tačiau konkrečios kultūros, jos suformuotų pasaulėžiūrinių kategorijų, estetinių idealų kontekste jie įgauna konkretų turinį ir formą, tarnaudami tos kultūros idėjos ar jos aspekto raiškai. Tad ryšys tarp idėjos ir kompozicijos yra esminis ir neišardomas. Be to, šį ryšį galima ne tik intuityviai pajusti per vaizdą, bet ir paaiškinti sąvokomis, nes, pasak Ricoeuro, kiekvienoje simbolikoje egzistuoja raiškos ir reikšmės ryšys ir todėl įmanomas simbolikos interpretavimas.

**2.1.2. Integracinius ugdymo turinio ryšius** lemia neatsiejama kompozicijos principų vienovė su forma ir prasme. Kiekvienoje kultūroje jie įsikūnija konkrečia *forma*, kuri ir tampa šios kultūros *idėjos* simboliu. Jos išskiriamos tik ugdymo procese būtinu loginiu abstrahavimu. Taigi meninis simbolis, kurio struktūrą sudaro idėja ir konkreti formaliai išreikšta kompozicija, tampa

dailės ugdymo integracijos ašimi. Ji sieja du mokykloje dėstomus savarankiškus dalykus: teorinį kultūros raidos pažinimą (istoriją, mitologiją, religiją, filosofines ir estetines idėjas, meną) ir praktinį dailės kompozicijos pagrindų kursą (pagrindinių kompozicijos principų ir raiškos priemonių taikymą kuriant ir suvokiant dailės kūrinį). Ši ryši vaizduoja tokia integravimo schema (žr. 1 paveikslą, „S” – meninis simbolis):



1 pav. Kultūros pažinimo ir dailės kompozicijos pagrindų integracija

Schemoje pavaizduotas abipusis ryšis: nagrinėjant atskirų periodų daile, mokinys gilinasi į tų periodų pasaulėžiūrą, pagrindines idėjas, kurios tuo metu reiškesi, ir stengiasi jas atpažinti meno kūrinuose, t.y. meniniame symbolyje. Ir atvirkščiai, gilindamasis į meno kūrinį, jo kompoziciją, mokinys išgyvena kūrinio prasmę ir geriau suvokia pačią epochą, o kartu ir pagrindines jos idėjas, t.y. jos esmę. Tokiu būdu gilinamasi dvejopai: ir suvokiant dailės kūrinį, sukurtą praeityje, ir atliekant kompozicinę užduotį. Svarbu, kad šiame integracijos procese būtų išlaikyta pusiausvyra tarp teorinio kultūros pažinimo ir praktinio dailės kompozicijos kūrimo.

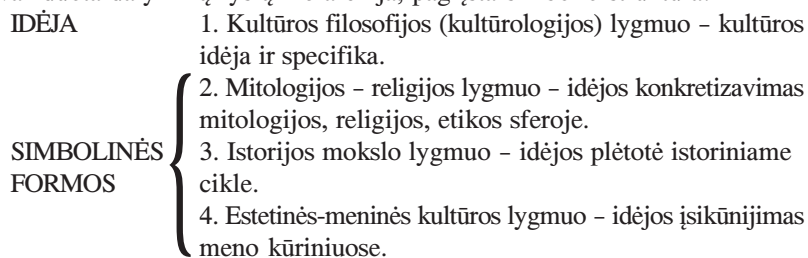
Ugdymo proceso integravimas vyksta taip: kai mokiniai supažindinami su dailės kūriniais, aiškinamasi jų prasmę ir reikšmę, remiantis konkretais laikotarpio religinėmis ir filosofinėmis idėjomis bei estetiniais idealais. Kaip pamokos tąsa skiriama kompozicijos užduotis, kuri vidiniais prasminiais ryšiais siejasi su nagrinėjama kultūros istorijos medžiaga. Tai verčia mokinį gilintis į užduotį integraliai siejant du dalykus – kultūros lobius ir kompozicijos princi-

pus. Visa tai pereina per mokinio vertybių erdvę. Gilinamasi į idėją, pačią jos esmę. Be to, kyla uždavinys, kurį sprendžiant ieškoma formalios kompozicinės raiškos, geriausiai atskleidžiančios tą idėją, kartu pateikiant savo interpretaciją. Tokiu būdu kūryba ir meninis suvokimas čia siejasi organiškai, o kūrinys, nesvarbu, ar jį sukūrė mokinys, ar tai nagrinėjamo dailės periodo pavyzdys, čia tampa siejamąja skirtingų mokomųjų dalykų integracijos ašimi. Svarbiausia čia tai, kad dailės kūrinys jau traktuojamas kaip meninis simbolis, apimantis estetinių ir esminių prasmų erdvę. Todėl interpretuojant kūrinį (jį suvokiant ar kuriant) svarbios visos jos struktūrinės dalys, t.y. ir kompozicijos priemonės, kurias išreiškia forma - išorė, ir idėja - vidus, kurią ta forma ikūnija ir kuri savo ruožtu susijusi su kito lygmens išore, t.y. su kontekstu. Taip atskleidžiama meno kūrinio kūrybinė dvasia ir mokinys skatinamas ją perimti ir išgyventi. Be to, žinios įgyjamos ne mechaniškai kalant - mokinys jas įtraukia į savo patirtį organiškai, sutelkdamas intelekto ir jausmų galias. Tai atitinka integracijos sampratą, kad kultūros lobiai, įgiję atitinkamo kūrinio pavidalą, kaip objektyviosios dvasios apraišką, nenustoja kūrybinės energijos, kuri turi paveikiamos galios. Tačiau į švietimo aktą ši energija gali pereiti tik susitikusi su tokia individo struktūra, kuri atitinka kultūros lobių struktūrą. Tokiame švietimo akte, iškeliant asmenines ir kultūros vertybes, jungiasi praeitis ir ateitis, o procesas tampa struktūriniu dvasiniu aktu, kurio metu mokinys išgyvena savo psichinę pilnatvę (J. Laužikas). Pasaulio kultūrų ir idėjų įvairovė sukuria vis naujas, dažnai labai skirtingas struktūras, kurios viena kitą veikdamos skatina asmenybę plėtoti ir augti.

Integruoto meninio ugdymo tikslą lemia meno samprata, kuri iškelia vertybinį ir prasminį jo aspektą. Nuolatinis įvairių veiksnių ir reiškinių prasmės ieškojimas bei kūrybinis įprasminimas padeda integruoti įgimtas bei įgytas galias ir formuoti įvairialypę, harmoningą asmenybę. O tokiame akte integraliai siejasi, neprarasdamos savarankiškumo, dvi ugdymo funkcijos - *švietimas ir auklėjimas*

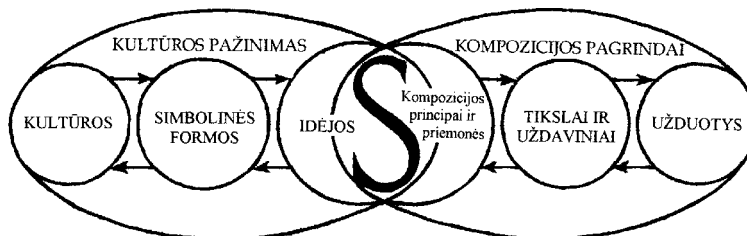
Žmogaus prigimties integralumą įrodo simbolizavimo funkcija žmogaus sąmonėje ir jo sukurtoje kultūroje. Simbolio teorija ir jos siejimas su kultūros istorija leidžia pagrįsti meninio ugdymo integracijos conceptualumą. Jis išreiškia tam tikrą per dailės pamokas pateikiamų žinių sisteminių integralumą, vieningumą, aprėpiantį humanitarinio ciklo dalykus - kultūrologiją, estetiką, dailės istoriją, literatūrą, muziką ir dailės kompoziciją. Simbolio daugiasluoksnis skumas leidžia atskiras integruoto meninio ugdymo disciplinas sieti skirtingo bendrumo bei pobūdžio dalykiniais ryšiais, kurie gali sudaryti atskirus, savarankiškus elementus integruoto ugdymo sistemos *horizontalėje* (t.y. vienos kultūros ribose), o sistemos vertikaliosius lygmenis sudaro pasaulio kul-

tūrų idėjų raida. Šioje raidoje įvairios idėjos sudaro integralią vienovę dialektiniu (A.F. Losevas) arba dialoginiu (M.M. Bachtinas) pagrindu. Schemoje pavaizduota dalykinių ryšių hierarchija, pagrįsta simbolio struktūra:



Tokiu būdu gauname daugianyte, daugiaspekte integracija pagrįstą meninio ugdymo koncepciją.

**2.1.3.** Aukščiau pateikta integracijos struktūra toliau plėtojama ir konkretizuojama praktikoje: sudaroma programa „Dailės kompozicija ir kultūros istorija. Dailės kompozicijos pagrindų ir pasaulio civilizacijų istorijos integruotas kursas” (Matijkienė, 1996) [Toliau - *Programa*]. Pagrindinius mokomosios programos turinio elementus ir jų integracinius ryšius bei visą turinio struktūrą vaizduoja tokia kultūros pažinimo ir kompozicijos mokymo schema (žr. 2 paveikslą):



**2 pav. Integruoto kultūros pažinimo ir dailės kompozicijos pagrindų mokomosios programos struktūra**

Schemoje matyti, kad du pagrindiniai dėstomieji dalykai yra išskaidyti į dvi dalis: kultūros pažinimą ir kompozicijos pagrindus. Kultūros pažinimas

aprupia visą kultūros istoriją ir jos raidą, idėjas, kurias skatina kultūros kontekstas, ir meninį simbolį (dailės kūrinys) kuriame neatsiejamai susiję šios idėjos ir pagrindiniai dailės kompozicijos principai. Kompozicijos mokymas taip pat apima meninį simbolį, kuriame vienijasi kultūros idėjos ir pagrindiniai dailės kompozicijos principai, žinotini mokiniams. Su jais siejasi mokymo tikslai ir iš jų išsirutuliojusios konkrečios užduotys ir temos. Meninis simbolis yra ta siejamoji grandis, kuri leidžia integruoti šiuos du dalykus. Taip kompozicijos mokymas grindžiamas pasaulio kultūros idėjų ir dailės istorijos pažinimu. Ir atvirkščiai – su dailės istorija susipažįstama per kūrybinį procesą: mokiniai bando įkūnyti idėjas kurdami savo kompozicijas. Šį abipusį ryšį demonstruoja rodyklės, pavaizduotos schemeje: nukreiptos į dešinę rodyklės rodo, kaip susipažindamas su pagrindiniais kultūros istorijos elementais mokinys pasiekia įvairius dailės raiškos principus bei būdus, o atgalinį ryšį atskleidžia rodyklės, nukreiptos į kairę: jos iliustruoja, kaip atliekant konkrečią užduotį perimami dailės kompozicijos principai ir yra suvokiama bei išsąmoninama kultūra.

Pagal šią schemą sudaryta programa. Jos struktūros elementus, kaip nurodyta schemeje, sudaro kultūros atmainos, kryptys, stiliai. Jie teikiami pagal klases ir sudaro vertikaliają integracijos ašį. Horizontalioji ašis apima du skyrius: „Kultūros pažinimą“ ir „Kompozicijos pagrindus“. Kiekvienas iš šių skyrių dalijamas į tris skiltis: 2, 3, 4 skiltys yra skirtos kultūros pažinimui, o 5, 6, 7, - kompozicijos mokymui. Antrojoje skiltyje pateikiami pagrindiniai tam tikro periodo geografiniai ir istoriniai duomenys, trečiojoje – mitologija, religinės ir filosofinės pažiūros, formuojančios kultūrą ir apibūdinančios pasaulėžiūrą; ketvirtojoje – konkretūs dailės istorijos dalykai; penktojoje – kompozicijos mokymo tikslai, problemos; šeštojoje – kompozicijos mokymo uždaviniai; septintojoje – užduočių temos. Pažymėtina, kad kompozicijos mokymo tikslai yra išsirutulioję iš pagrindinių dailės kompozicijos principų, pateiktų schemeje ir lentelėje. Tokiu būdu atskiros dalys sudaro tam tikrą vienvėžę, tačiau nenustoja savarankiškumo.

**2.2.** Skyriuje *Simbolizavimo vertinimo principai ir kriterijai* analizuojamos paauglių integruotos dailės veiklos vertinimo kriterijų sudarymo teorinės prielaidos, pateikiamas vertinimo kriterijų struktūrinis modelis ir aptariami vertinimo principai bei kriterijai.

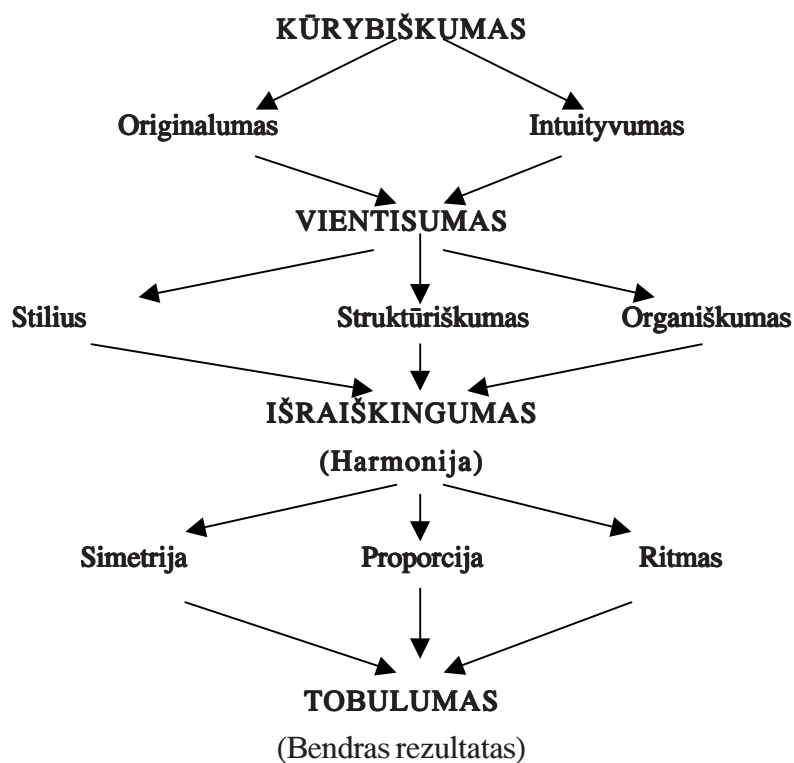
Ieškant integruotos meninės mokinių veiklos specifinių vertinimo kriterijų, buvo remiamasi disertacijos teorinėje dalyje pateiktomis išvadomis. Pagrindinis grindžiamasis principas čia yra esminė simbolio funkcija - priešybių vienijimas. Taip pat išlieka aktuali subjekto-objekto opozicijos problema, kurią iškėlė W.Dilthey'us ir *gestalt* psichologija. Toliau ši problema plėtojama,

remiantis R. Arnheimo, L. Vygotskio bei jo pasekėjų A. N. Leontjevo, D. A. Leontjevo ir L. Dorfmano darbais, leidžiančiais apibrėžti vertinimo kriterijus, kaip šių fundamentalių priešybių sintezės aspektus, kurie išreiškia siekiamą meninio ugdymo rezultatą – gebėjimą simbolizuoti. Šių autorių teigimu subjektyvumo ir objektyvumo, turinio ir formos vienovė yra vienas iš pagrindinių kūrinio vertinimo požymių. Šis požymis išreiškia kūrinio ir jo suvokimo universalumą. Universalumui būdingas daugiareikšmiškumas. Tai visiškai atitinka vieną iš pagrindinių meninio simbolio funkcijų: individualaus ir bendro požiūrio vienybę, kuri gimdo tam tikrą atskirų prasmų aibę (Losevas 1976). Todėl universalumas savo ruožtu tampa pačiu bendriausiu simbolizavimo postulatu, išreiškiančiu visų meno kūrinio savybių visumą. Universalumas – abstrakti sąvoka, kurią reikia iššifruoti, t.y. ją atskleisti konkrečiomis, kategorijomis – principais, kurie pasižymi tam tikra funkcija ir juos galima objektyviai aprašyti. Išskiriant ir formuluojant šiuos principus daugiausia remtasi R. Arnheimo, dailės kompozicijos dėsniais, principais ir priemonėmis. Jie papildyti tam tikrais H. Wölfflino, E. Panofsky ir J. Adomonio kompozicijos aiškinimo dalykais.

Simbolizavimą arba meninį universalumą, kaip bendriausią meninės veiklos vertinimo postulatą, sudaro 4 principai: kūrybiškumas, vientisumas, išraiškingumas ir tobulumas. Būdami genetiškai susiję su universalumo dėsniu ir vienas su kitu jie sudaro vertinimo sistemos vertikale, vertinant mokinių sukurtas kompozicijas ir meno kūrinio suvokimą. Šie principai dar konkrečiau atskirais kriteriniais požymiais, padedančiais tiksliau juos apibrėžti. Simbolizavimas, kaip meninės kūrybos ir meno kūrinio suvokimo vertinimo kriterijų sistema, remiasi esmine simbolio savybe – priešingų kategorijų vienijimo funkcija. Kiekvieno kategorinio požymio, t.y. kriterijaus, struktūrą lemia simbolizavimo savybė – priešybių vienovė. Kiekvienas iš kriterijų nurodo, į ką mokiniams labiau linkęs: 1) ar į optimalų variantą, t.y. visišką simbolizavimą; 2) ar į jį sudarančias kraštutines priešybes, t.y. nepakankamą, dalinį kūrinio suvokimą ir pačią kūrybą. Šios dvi priešybės, jas apibūdinant estetikos terminais, atitinka estetizmo (estetizavimas) ir gnoseologinį (racionalizavimas) požiūrį į meną. Šių požiūrių harmoninga sąveika yra simbolizavimas. Tokiu būdu sudaromi vertinimo sistemos horizontalūs lygmenys, kurių sklaida principų vertikaleje sudaro vertinimo sistemą (žr. 3 paveikslą).

Kultūros pažinimo ir dailės kompozicijos pagrindų integracija, kaip ugdymo turinio sudarymo principas ir kaip ugdymo metodas, turėtų padėti mokiniams pajusti ryšį, egzistuojantį tarp įvairių einamos kultūros elementų, taip pat pasiekti tam tikrą intuityvaus šios kultūros esmės išgyvenimo lygį, visa tai siejant su savo individualia vertybių sistema ir pagaliau visa tai turėtų padėti





**3 pav. Simbolizavimo (meninio universalumo) vertinimo principų ir kriterijų schema**

ugdyti savarankiško simbolizavimo gebėjimus. Integracinis ryšys čia nusako, kad du mokomieji dalykai, sudarydami tam tikrą vienovę, išlieka savarankiški. Todėl rezultatai turėtų būti dvejoji. Viena vertus, kultūros pažinimas ugdo gebėjimą suvokti ir išgyventi simbolinę formą, jos prasmę ir reikšmę. Čia vyksta aktyvus meno kūrinio asocijavimas su savo patirtimi, kultūros ir dailės istorijos žinios kūrybiškai interpretuojamos, ieškoma ryšių tarp kultūrų ir jų elementų, tarp dailės kūrinio turinio ir formos. Kita vertus, dailės kompozicijos pagrindai lavina gebėjimą sąmoningai kurti meninius simbolius, t.y. gebėjimą reikšti savo mintis ir jausmus tikslingai parinktomis kompozicijos raiškos priemonėmis, o ne stichiškai ar mechaniškai taikomomis.

2.3. Skyriuje ***Eksperimentinis programos tikrinimas mokykloje*** aprašytas integruoto dailės ugdymo eksperimentas, atliktas 1999-2000 mokslo metais įvairių tipų mokyklose, ir pateikta jo rezultatų analizė.

**2.3.1. Eksperimento organizavimas.** Eksperimentu buvo siekiama patikrinti programos efektyvumą. Tyrimo pradžioje buvo suformuluota *hipotezė*: dirbant pagal šią programą galima visapusiškai ir efektyviai ugdyti paauglių meninius gebėjimus bei kūrybiškumą, todėl ji gali būti alternatyva tradiciniam dailės mokymui. Hipotezei tikrinti iškelti uždaviniai: 1) patikrinti, kaip kinta mokinių kūrybiniuose darbuose (komponuojant ir suvokiant dailės kūrinį) simbolizavimo tendencija; 2) ištirti, ar integruotas ugdymas leidžia mokiniams įgyti kompozicijos pagrindų ir dailės istorijos žinių taip pat efektyviai, kaip dirbant pagal bendrąsias programas; 3) stebėti, kaip kinta požiūris į meną. Šiems uždaviniams atlikti buvo sudarytas eksperimento planas, parengta eksperimentinė medžiaga (testai, anketos ir kt.)

Tyrimo planavimas ir gautų duomenų analizė vyko keturiais aspektais: 1) simbolizavimo, kaip optimalaus dailės kūrinio suvokimo, aspektu; 2) simbolizavimo, kaip optimalaus dailės kūrinio kūrimo, aspektu; 3) dailės istorijos žinių ir kompozicijos priemonių išmanymo aspektu; 4) požiūrio į meną aspektu.

*Eksperimentinė bazė.* Tyrimui buvo atrinktos įvairių tipų mokyklos: dailės, išplėstinio dailės ugdymo ir bendrojo lavinimo. Eksperimente dalyvavo Vilniaus, Šalčininkų ir Joniškio kaimo (Molėtų rajonas) 109 mokiniai (nuo 12 iki 16 metų).

Eksperimentinę grupę sudarė 57 mokiniai: 1) Šalčininkų menų mokyklos – 22 mokiniai; 2) Vilniaus 58-tosios vidurinės mokyklos (išplėstinis dailės ugdymas) – 15 mokinių; 3) Joniškio vidurinės mokyklos – 20 mokinių.

Kontrolinėje grupėje buvo 52 mokiniai: 1) Vilniaus Vienožinskio dailės mokyklos – 16 mokinių; 2) Vilniaus. Ozo vidurinės mokyklos (išplėstinis dailės ugdymas) – 16 mokinių; 3) Vilniaus Antakalnio vidurinės mokyklos – 20 mokinių.

**2.3.2. Eksperimento eiga.** Eksperimentinėje grupėje visus metus buvo dirbama pagal mūsų sudarytą integruoto dailės ugdymo programą. Mokytojams buvo parengta ugdomoji medžiaga – detalus visų mokslo metų kalendorinis pamokų planas. Turinio sudarymo principas reikalauja integruotos mokytojo veiklos per pamoką. Tai reiškia, kad per tą pačią pamoką einami abu dalykai. Eksperimentinių klasių mokytojai turėjo perprasti teorinius integravimo dalykus, kad galėtų prasmingai dirbti pagal programą ir praktiškai įgyvendinti integracijos reikalavimus.

Kūrybiškumas buvo vienas iš svarbiausių eksperimento realizavimo sąly-

gų ir ugdymo tikslų: jo reikėjo ne tik mokiniams, bet ir mokytojams, todėl užduočių temos buvo nurodytos kaip galimi variantai. Be to, mokytojai, siekdami priartėti prie mokinių sociokultūrinės ir vertybinės patirties, bei atsižvelgdami į moksleivių amžių, jų psichines galias, gebėjimą abstrahuotai suvokti mokymo užduotis, galėjo pasirinktą temą interpretuoti gana laisvai.

Kontrolinėje grupėje mokytojai dirbo pagal esamą lavinimo programą. Reikia atkreipti dėmesį, kad šioje grupėje buvo siekiama bendrųjų dailės ugdymo tikslų, t.y. įgyti dailės istorijos žinių bei komponavimo įgūdžių. Šioje grupėje nebuvo sąmoningai siekiama ugdyti simbolizavimo gebėjimų.

Mokinių gebėjimai buvo tikrinami dviem pjūviais - mokslo metų pradžioje ir mokslo metų pabaigoje. Kompozicijos kūrimo gebėjimai buvo tikrinami pateikiant kūrybines užduotis: mokiniams reikėjo sukurti po vieną kompoziciją, mitologine tema. Meno kūrinio suvokimas buvo tikrinamas klausimais, kurie reikalavo pasakyti, kaip mokinys suvokia du skirtingus meno kūrinius. Buvo parinkti gerai žinomi, klasikiniai pavyzdžiai. Mokiniai turėjo parašyti, ką jie žino ir kaip suvokia per pamokas nenagrinėtus reprodukcijose pateiktus dailės kūrinius. Dailės istorijos žinios buvo tikrinamos testais. Mokinių požiūris į meną buvo tiriamas anketomis, kurios turėjo atskleisti jų meninę orientaciją. Mokinių atsakymų vertinimas rėmėsi parengtais integruotos veiklos vertinimo kriterijais.

2.3.3. ***Eksperimento rezultatai.*** *Eksperimento pradžioje* patikrinus trimis pirmais minėtais aspektais gauti duomenys neparodė tarp grupių reikšmingo skirtumo: 1) kompozicija  $\chi^2 = 1,496$  ( $p > 0,7$ ), kai  $f = 2$ ; 2) suvokimas  $\chi^2 = 1,053$  ( $p > 0,6$ ), kai  $f = 2$ ; 3) žinios  $\chi^2 = 1,47$  ( $p > 0,7$ ), kai  $f = 4$ . Tikrinant ketvirtuoju aspektu (požiūrio į meną) geresnius rezultatus rodė ne eksperimentinė grupė, o kontrolinė:  $\chi^2 = 18,229$  ( $p < 0,001$ ), kai  $f = 3$ ,

*Eksperimento pabaigoje* atliktas pjūvis parodė, kad abiejų grupių gebėjimai skiriasi.

1. Ypač ryškus skirtumas tarp grupių komponavimo aspektu:  $\chi^2 = 43,26$  ( $p < 0,0001$ , kai  $f = 2$ ). Analizuojant atskirai kiekvieną tendenciją matosi, kad eksperimentinėje grupėje pageidaujamų simbolizavimų atvejų padaugėjo ženkliau negu kontrolinėje grupėje (eksperimentinėje grupėje padaugėjo 34,8 %, kontrolinėje - 9 %), o nepageidautini racionalizavimo atvejai eksperimentinėse klasėse sumažėjo daugiau negu kontrolinėse (eksperimentinėje grupėje sumažėjo 36,5 %, kontrolinėje - 23,1 %). Sudėtingesnė situacija su estetizavimo atvejais: nors jie nepageidautini, tačiau abiejose grupėse jų padaugėjo, tik eksperimentinėje grupėje daugėjimas ženkliai mažesnis (eksperimentinėje grupėje padaugėjo 1,7 %, kontrolinėje - 23,1 %).

2. Dailės kūrinių suvokimas tiek eksperimentinėje grupėje, tiek ir kontroli-

nėje kito ne taip sparčiai kaip kompozicijos. Eksperimento pabaigoje skirtumas tarp grupių kiek padidėjo:  $\chi^2 = 3,444$  ( $p = 0,179$ , kai  $f = 2$ ). Pokyčių neryškumas būdingas tiek eksperimentinei, tiek ir kontrolinei grupei. Vis dėlto simbolizavimo tendencijų gausėjimas eksperimentinėje grupėje akivaizdus: eksperimentinėje grupėje padaugėjo 28 %, kontrolinėje – 9,6 %. Taip pat ryškus skirtumas tarp grupių nepageidautinu racionalizavimo atveju: eksperimentinėje grupėje sumažėjo 31,6 %, kontrolinėje – 15,5 %. Estetizavimo tendencija, kaip ir komponavimo atveju abiejose grupėse nežymiai išaugo: eksperimentinėje grupėje – 3,5 %, kontrolinėje – 5,7 %.

3. Dailės istorijos ir kompozicijos priemonių išmanymo aspektu eksperimento pabaigos rezultatai rodo, kad eksperimentinės grupės mokiniai padarė daug didesnę pažangą negu kontrolinės:  $\chi^2 = 46,06$  ( $p \ll 0,0001$ , kai  $f = 3$ ). Vadinasi, integruotas dailės ugdymas ne trukdo, o priešingai – padeda pasiekti geresnio dailės istorijos išmanymo negu tradicinis ugdymas

4. Požiūris į meną įgavo sudėtingesnę dinamiką – čia labai sumažėjo atvejų, kai mokiniai visai neturėjo nuomonės. Ypač ryškus pokytis eksperimentinėje grupėje, kurioje tokių mokinių sumažėjo 52,6 %, o kontrolinėje – 19,3 %. Daugelis iš šių mokinių perėjo į estetizavimo arba racionalizavimo tendencijas, jos išaugo abiejose grupėse. Dėl šių priežasčių chi kvadratas neparodo realaus pokyčio, todėl juos akivaizdžiau demonstruoja procentiniai skirtumai. Ryškiausias skirtumas tarp grupių simbolizavimo atveju: eksperimentinėje grupėje simbolizavimo tendencija išaugo 36,8 %, o kontrolinėje jų net sumažėjo 1,9 %. Racionalizavimo ir estetizavimo tendencijos pasiskirstė taip: eksperimentinėje grupėje žymiai daugiau išaugo racionalizavimo tendencija – 12,9 % negu kontrolinėje grupėje jų – 1,9 %, o estetizavimo tendencija – priešingai: eksperimentinėje grupėje išaugo 3,6 %, kontrolinėje – 19,2 %.

Eksperimento rezultatai leidžia teigti, kad integruotas dailės ugdymas sudaro sąlygas pasiekti geresnių rezultatų. Vertinant mokinių dailės kūrinį suvokimą ir sukurtas kompozicijas matyti, kad eksperimentinėje grupėje stiprėja simbolizavimo tendencija, mažėja nepageidautinų estetizavimo ir racionalizavimo atvejų, gausėja dailės istorijos žinių. Eksperimentinių klasių mokinių sukurtos kompozicijos turtingesnės kultūros ir dailės istorijos elementų. Šie elementai ne kopijuoja ar stilizuoja einamąją kultūrą, o yra prasmingai interpretuojami, transformuojami, siejami su mokinių aktualijomis ir suteikia kompozicijoms originalumo, prasmų gausumo, gelmės.

## IŠVADOS

1. Konceptuali meninio ugdymo integracija grindžiama simbolio universalumu visose žmogaus gyvenimo, ypač kūrybos ir meno, srityse, jo savybe integruoti visus priešingus sąmonės aspektus. Integruoto dailės ugdymo programoje meninis simbolis sudaro integracijos ašį, siejančią du mokomuosius dalykus – dailės kompozicijos pagrindų kursą ir kultūros pažinimą.

2. Turinio struktūrą sudaro du pagrindiniai dėstomieji dalykai, kurie savo ruožtu susideda iš atskirų elementų. Kultūros pažinimas aprėpia visą kultūros istoriją ir jos raidą, idėjas, kurias skatina kultūros kontekstas, ir meninį simbolių (dailės kūrinius), kuriame neatsiejamai susiję šios idėjos ir pagrindiniai dailės kompozicijos principai. Kompozicijos mokymas taip pat apima meninį simbolių, kuriame vienijasi kultūros idėjos ir pagrindiniai dailės kompozicijos principai, žinotini mokiniams. Tokiu būdu simbolis susieja turinio struktūros elementus.

3. Simbolizavimą, kaip meninio universalumo raišką, apibūdina 4 principai – kūrybiškumas, vientisumas, išraiškingumas ir tobulumas. Būdami genetiškai susiję su universalumo dėsniu ir vienas su kitu jie sudaro meninės veiklos vertinimo sistemos vertikale. Trys pirmieji principai dar konkretinami dviem ar trimis atskirais kriteriniais požymiais, padedančiais tiksliau juos apibrėžti: kūrybiškumas vertinamas originalumo ir intuityvumo kriterijais, vientisumas – stiliaus, struktūriškumo ir organiškumo kriterijais, išraiškingumas – simetrijos, proporcijos ir ritmo kriterijais. Šie kriterijai yra vertinimo sistemos horizontalieji lygmenys. Jų hierarchiškas išsidėstymas principų vertikale sudaro visą vertinimo sistemą.

4. Žvalgomasis mokytojų nuomonės tyrimas ir paauglių anketinės apklausos rezultatai patvirtina teorinę prielaidą, kad neužtenka vienpusiško, orientuoto tik į praktiką ar tik į teoriją, meninio ugdymo, ir papildo šį teiginį nuostata, kad dėstant paaugliams dailę, būtina remtis racionalių ir irracionalių elementų derinimu, siejant praktinę veiklą su teorinėmis žiniomis. Ši dermė grindžia sudarytąją dailės ugdymo programą.

5. Atlikto eksperimento rezultatai rodo, kad darbas pagal integruotą programą sudaro sąlygas visybiškai ir efektyviai plėtoti paauglių meniniams gebėjimams ir kūrybiškumui. Meninio simbolio universalųjų vienijamųjų galių pažinimas ir išgyvenimas kūrybos ir suvokimo akte atskleidžia mokiniams meninio pažinimo vienovę, lavina simbolizavimo, t.y. meninio simbolio kūrimo bei jo suvokimo ir interpretavimo, gebėjimus, skatina sieti pasaulio kultūros pažinimą su savo subjektyviais išgyvenimais. Tai padeda formuoti mokinių vertybių sistemą ir siekti prasmingos, integruotos meninės kūrybos, vengiant nepageidautinų, vienpusiškų estetizavimo ir racionalizavimo tendencijų. Taip pat integruotas dailės ugdymo turinys padeda siekti išsamesnių dailės istorijos žinių ir formuoja kritišką požiūrį į masinės kultūros reiškinius.

## **REKOMENDACIJOS**

1. Integruojamoji simbolio funkcija leidžia konceptualiai pagrįsti ir plėtoti integraciją tokiais aspektais: 1) integracija galėtų apimti visą humanitarinio ciklo disciplinų kursą (dailės, muzikos, literatūros ir kt. dalykus); 2) integruotos mokomosios programos, pagrįstos simbolio teorija, galėtų būti kuriamos įvairių tipų mokykloms - vidurinėms, aukštesniosioms, aukštosioms.

2. Integruoto dailės ugdymo įgyvendinimas sudaro prielaidas ugdymo turinį sieti su mokymo metodais ir būdais. Todėl siekiant efektyvesnio dailės ugdymo būtina kurti ir plėtoti integruoto meninio ugdymo technologiją. Rekomenduojama mokymo programas, vadovėlius ir kitas ugdymo priemones rengti atsižvelgiant į integruotos simbolinės meninės veiklos koncepciją. Pagrindinė tokios technologijos problema – tai priemonės, būdai ir metodai, padedantys mokiniams ieškoti prasmingos kūrybos. Mokinių kūrybiškumo ugdymas turėtų būti nukreiptas į simbolinį mąstymą, kurio esmė yra integralumas.

3. Siekiant plėsti meno dalykų mokytojų teorinę bei praktinę patirtį rekomenduojama jiems teikti konceptualios meninio ugdymo integracijos pagrindus. Teoriškai pasirengę mokytojai galėtų efektyviau siekti integruoto dailės dalykų mokymo ugdydami mokinių simbolinį mąstymą.

Pagrindinės disertacijos tyrimo išvados pateiktos šiose **mokslinėse publikacijose**:

Pripažintuose mokslo leidiniuose:

1. Matijkinė D. Teorija ir praktika integruoto dailės ugdymo koncepcijoje. // Pedagogika. 2001. T. 53. P. 89-95.

2. Matijkinė D. Psichologinis integruoto meninio ugdymo aspektas. // Acta Pedagogica Vilnensia. 2002. Nr. 9. P. 292-303.

3. Matijkinė D. Mokinių integruotos meninės veiklos vertinimo principai ir kriterijai: teorinis modelis. // Pedagogika. 2002. T. 58 (įteikta spaudai).

Mokslo darbų leidiniuose:

4. Matijkinė D. Kultūros istorijos ir dailės kompozicijos integracija – asmenybės ugdymo principas // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: Mokslo darbai: Vilnius, 1997 spalio 8-10 d. P. 93-97.

5. Matijkinė D. Meninio simbolio struktūra ir funkcijos: integruoto dailės mokymo teorinis pagrindimas // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: Mokslas – studijos – mokykla: VII tarptautinė mokslinė konferencija: Mokslo darbai: Vilnius, 2000 lapkričio 22 –24 d. P.151-156.

## SUMMARY

### INTEGRATION OF ART DISCIPLINES: THE ROLE OF ARTISTIC SYMBOL WITHIN THE STRUCTURE OF CONTENT OF THE TEENAGERS' ART EDUCATION

The *object* of the dissertation is the content of integrated art education of teenagers. Contemporary situation of aesthetic education is characterized by contradicting ideas and points of view based on post-modernist art concepts. Two main trends dominate the field: 1) declares that it is sufficient to provide teenagers with more or less systematic knowledge on art history and to teach them essentials of expression on the basis of performance skills (rationalization); 2) argues that any kind of conceptuality is extraneous to the nature of art: thus it must be rejected and children must be taught free aesthetic self-expression (aesthetization). The first tendency makes an accent on theoretical knowledge; the second one relies on a practical creative activity. In essence this is a question of contraposition between theory and practice reflecting complex and heterogeneous nature of artistic activities. Nevertheless the art, as a holistic phenomenon, embraces all incompatibilities: it integrates every human element, including spheres of emotions and intuition as well as of abstract thinking. For this reason the art education should be all-embracing, and on the way of solving this problem the content of the matter should be shaped in the first place. Thus the *problem* of the research is to link the contradicting elements and to construct an integrated content of art education discipline. The idea of the dissertation is that an artistic symbol should provide a basis for congruity of such content, since symbolization is an essential skill of human beings that empowers their existence allowing to link incompatibilities together. The *hypothesis* of the work is that the conceptual integration of art education content should be based on the theory of a symbol. Theoretically grounded content of art education allows to untangle the dilemma of theory and practice and creates favourable conditions for holistic cultivation of art skills and creativity of teenagers.

The *goal* of the research is to construct a model of integrated art education content for teenagers based on the dispersion of a symbol. The *tasks* are: 1) to ground theoretically the necessity of integration of art disciplines (composition in art, art history) and knowledge of culture as well as to identify the premises of accomplishment of this task; 2) to expose the structure of a symbol and its linking role in an integrated system of art education; 3) to elaborate the

structure of content of integrated art education and to express it in the form of a teaching programme for teenagers; 4) to define, on the basis of art psychology, the criteria for evaluation of schoolchildren's artistic symbolization as a result of integrated artistic activity; 5) to carry out an experimental research of the devised programme in schools.

The ***methodological basis of the research*** is a theory of a symbol that is directed towards holistic (integral) cognition. The theory of a symbol creates conditions for conceptual substantiation of educational integration. A symbol, with its structure and functions in culture and in human consciousness, being an universal philosophical, culturological and psychological concept, gives basis to the idea of education content construction and to the technique of teacher's actions. The core of philosophical basis consists of the theory of a symbol (F. Schelling, O. Spengler, E. Cassirer, A. F. Losev, J. Lotman, A. Whitehead). The psychological aspects of symbolization are examined through the prism of contraposition between rationality and irrationality (W. Dilthey, C. Jung, L. Vygotskij, R. Arnheim, M. Csikszentmihalyi, L. Dorfman and others). The pedagogical aspects of integration are exposed on the grounds of the concept of educational integration (J. Laužikas).

Since the aggregated perception, as apprehension of significant distinctions, is of interpretational nature, the interpretational method is characteristic to the symbolical cognition, as the aggregated condition. It creates conditions to disclose the meaning of elements of the system. On the other hand, the interpretational method itself becomes the goal of education, because if we want to cultivate pupil's skills of artistic perception we encounter the problem of interpretation of the object of art as a symbolic form.

In the dissertation is presented a theoretical model of integrated art education; are analysed its structural elements and their connections in the process of teaching and the role of a symbol in this structure. Later is discussed an integrated programme of art disciplines "Composition in Art and History of Culture. An integrated course of art composition basics and of history of the world civilizations". In order to establish the principles and criteria for evaluation of symbolization, are analysed theoretical premises of teenagers' integrated art activity evaluation and is presented a structural model of evaluation criteria.

The model of integrated art education was investigated using empirical methods. In a *pedagogical experiment* the effectiveness of the new content of art disciplines, which integrate history of culture and art composition, for teenagers was tested. The experiment took place in the years 1999-2000 in various types of schools (ordinary secondary, art-profiled secondary, art schools). *Ques-*



*tionnaires* gave material to analyse the abilities of art perception of schoolchildren and revealed opinions of teachers and pupils during diagnostic research. *Testing* method was applied to investigate the knowledge of art history among schoolchildren.

The data were analysed by methods of *content analysis, descriptive statistics, and range scales*. The methods of *mathematical statistics* were used to evaluate the frequencies of observation units singled out in content analysis and to evaluate the statistical significance of results (probability “p”). For the processing of research data was used the computer software package SPSS 8.0 for Windows).

## CONCLUSIONS

1. The conceptual integration of art education is based on the universality of a symbol in all spheres of human life, especially in creative and artistic activities and on its capacity to integrate all contradictions of human consciousness. In an integrated programme of art disciplines an artistic symbol serves as an axis of integration that links the two disciplines taught: basics of art composition and the history of culture.

2. The structure of content consists of the two main disciplines which, in their turn, are further divided into separate elements. History of culture deals with its evolution from the very beginning to our days; ideas that are stimulated by cultural context and artistic symbol (art object), in which these ideas are intrinsically linked with the main principles of art composition. The teaching of composition also embraces artistic symbol in which are united cultural ideas and main principles of art composition of which pupils should be aware. Thus a symbol connects the main structural elements of content.

3. Symbolization as expression of artistic universality is characterized by four principles – creativity, integrity, expression and perfection. Being genetically linked with the law of universality and between themselves, they form a vertical axis of artistic activity evaluation system. The first three principles are further specified by few criterial characteristics that define them more precisely: creativity is evaluated by criteria of originality and intuitively; integrity – by criteria of style, structurality and inherence; expression – by criteria of symmetry, proportion and rhythm. These criteria form horizontal levels of evaluation system. Their hierarchical arrangement within the vertical of principles form entire system of evaluation.

4. The pilot research of teachers’ opinions and data of teenagers’ questionnaires proved theoretical premise that one-sided orientation, toward theory or toward practice only, in art education is not sufficient. This premise was supple-

mented with proposition that teaching art for teenagers should be based on combination of rational and irrational elements and on connection of practical activity with theoretical knowledge. On this combination is based the proposed programme of art education.

5. The results of pedagogical experiment show that the work according to the integrated programme created conditions for effective development of teenagers' artistic abilities. The cognition and experience of universal unifying powers of an artistic symbol in an act of creation and perception reveals to the pupils the unity of artistic cognition, cultivates their ability to symbolize, i.e. to perceive and interpret the creation of the artistic symbol, stimulates them to link the knowledge of world culture with their individual experiences. This helps to form the system of values of schoolchildren and to achieve meaningful and integrated results of artistic creation avoiding undesirable one-sided tendencies of aesthetization and rationalization. The integrated art education content also encourages them to seek more fundamental knowledge of art history and shapes critical standpoint on phenomena of mass culture.

6. The integrative function of a symbol allows to base and develop conceptually the integration of all programmes in the cycle of humanitarian curriculum, including art, music, literature and other disciplines. On the other side, the integrated teaching programmes could be developed for other types of schools, for secondary and higher education institutions.

7. The implementation of integrated art education provides means of connection between educational content and methods and ways of teaching. Thus, the technique of integrated teaching of art should be developed further in order to reach more effective arts education. The main problem here is to find means, ways and methods that help schoolchildren to develop their creativity consciously. The development of schoolchildren's creativity should be aimed towards symbolic thinking, and the core of it is integrity.

#### ***A list of publications based on the material of the present study***

1. Matijkienė D. Art composition and history of culture. The integrated course of the principles of art composition and history of world civilizations. Vilnius: Gimtasis žodis. 1996, - 103 p.

2. Matijkienė D. The integration of history of culture and composition of fine art as the way of personality development // vietimo reforma ir mokytojų rengimas: Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: Mokslo darbai: Vilnius, 1997 spalio 8-10 d. P. 93-97.

3. Matijkinenė D. The structure and functions of the art symbol: the theo-

retic basis of integrated art education // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: Mokslas – studijos – mokykla: VII tarptautinė mokslinė konferencija: Mokslo darbai: Vilnius, 2000 lapkričio 22 –24 d. P.151-156.

4. Matijkinė D. Theory and practice in the integrated concept of artistic education // Pedagogika. 2001. T. 53. P. 89-95.

4. Matijkinė D. The psychological aspect of integrated art education // Acta Pedagogica Vilnensia. 2002. Nr. 9. P. 292-303.

6. Matijkinė D. Principles and criteria of evaluation of pupil's integrated artistic activity: theoretical model // Pedagogika . 2002. T. 58 (in press).

DALIA MATIJKIENĖ  
**DAILĖS DALYKŲ INTEGRACIJA: MENINIO SIMBOLIO VAIDMUO  
PAAUGLIŲ UGDYMO TURINIO STRUKTŪROJE**

*Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*

Tir. 50 egz. 2,25 sp. l. Užsak. Nr. 02-042  
Išleido Vilniaus pedagoginis universitetas, Studentų g. 39, LT-2004 Vilnius  
Maketavo ir spausdino VPU leidykla, T. Ševčenkos g. 31, LT-2009 Vilnius  
Kaina sutartinė