

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Edita Musneckienė

VIZUALINĖS KULTŪROS DISKURSAS
RENGIANT DAILĖS PEDAGOGUS
POSTMODERNIOS EDUKACINĖS
PARADIGMOS KONTEKSTE

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2007

Disertacija rengta 2002–2006 metais Šiaulių universitete.

Mokslinis vadovas – prof. habil. dr. Vaidas MATONIS (Vilniaus pedagoginis universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S ir humanitariniai mokslai, filosofija, 01H).

Moksliniai konsultantai:

Prof. habil. dr. **Audronė JUODAITYTĖ** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S);

Prof. habil. dr. **Gediminas MERKYS** (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

TURINYS

IVADAS	4
SAVOKŲ PAAIŠKINIMAI	13
1. MENINIO UGDYMO KAITA EDUKACINIŲ PARADIGMŲ IR POSTMODERNIOS VIZUALINĖS KULTŪROS KONTEKSTE	17
1.1. Postmodernios edukacinės paradigmos samprata ir kaitos kontekstas	17
1.2. Meninio ugdymo turinio kaita kultūrinių ir edukacinių paradigmų kontekstuose	27
1.3. Šiuolaikinio meninio ugdymo diskursai	38
1.4. Vizualinė kultūra kaip postmodernus meninio ugdymo diskursas	46
2. DAILĖS PEDAGOGŲ RENGIMAS IR JŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMAS VIZUALINĖS KULTŪROS IR POSTMODERNIOS EDUKACINĖS PARADIGMOS KONTEKSTE	67
2.1. Dailės pedagogų kompetencijų plėtojimas	67
2.2. Dailės pedagogų rengimo aspektai ir kaitos prielaidos	74
3. VIZUALINĖS KULTŪROS DISKURSAS MENINIAME UGDYME DAILĖS PEDAGOGŲ IR EKSPERTŲ POŽIŪRIU	85
3.1. Empirinio tyrimo struktūra ir pagrindimas multimetodologiniu aspektu	85
3.2. Dailės pedagogų apklausos žvalgomojo tyrimo metodika ir instrumento sudarymas	88
3.3. Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme dailės pedagogų požiūriu: problemos ir poreikiai	96
3.4. Ekspertų apklausa: fenomenologinis tyrimo metodikos pagrindimas	127
3.5. Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme ir dailės pedagogų rengimo perspektyvos ekspertų požiūriu	132
IŠVADOS	144
REKOMENDACIJOS	147
LITERATŪRA	148
PRIEDAI (elektroninis išteklius)	

IVADAS

Postmodernizmo teoretikai akcentuoja sparčiai kintantį kultūros pobūdį, veikiamą globalizacijos procesų, ekonomikos augimo bei technologinių inovacijų. Postmodernioji kultūra asocijuojasi su multikultūralizmu, pliuralizmu, egalitarinėmis problemomis, socialine kultūrine dinamika, masinės informacijos priemonių bei technologijų vaidmens kaita. Pabrėžiamas kultūros vizualumas, vaizdų gausėjimas ir jų reikšmingumas įvairiose gyvenimo srityse (Baudrillard, 2002; Giddens, 2005; Jameson, 2002; Jenks, 1995; Lyotard, 1993; Welsch, 2004).

Kintančios kultūrinės paradigmos, demokratijos procesai bei postmodernizmo diskursų įvairovė iš esmės keičia požiūrį į ugdymą. Edukacines reformas lemia kintantis požiūris į mokymą ir mokymąsi, pedagogo vaidmens kaita ugdymo procese, naujų mokymosi aplinkų kūrimasis, ugdymo turinio daugybingumas bei jo dinamika. Ugdymo sistemose, dominuojant modernistiniam požiūriui į ugdymą, ryškėja naujos – postmodernistinės paradigmos – sklaidos poreikis.

Kultūrinių ir edukacinių paradigmų kaita aktualizuoja „naujojo raštingumo“ poreikį postmodernioje visuomenėje. „Naujasis raštingumas“ šiuolaikinėje kultūroje suprantamas kaip gebėjimas adaptuotis sparčiai kintančiame pasaulyje, įvaldant naujas informacines ir komunikacines technologijas, gebėjimas orientuotis masinės informacijos priemonių sklaidžiamos informacijos sraute, gebėjimas konstruoti žinias ir, kritiškai mąstant, suvokti vykstančius reiškinius. Vis daugėjanti vaizdinės informacijos populiarioje kultūroje, reklamoje, žiniasklaidoje apimtis reikalauja specifinių šios informacijos „skaitymo“ ir suvokimo gebėjimų. Globalinės kultūros pažanga skatina poreikį įgyti *vizualinį raštingumą*: mokyti skaityti ir suvokti vaizdinę informaciją, vertinti vizualinę kokybę ir vaizdų prasmes. Stebinti ir interpretuojanti šiuolaikinio meno kūrinius taip pat reikalingas naujas supratimas, žinios ir meninė patirtis.

Postmodernizmo diskursai ir vizualinės kultūros fenomenas plečia kultūros, estetikos ir meno tyrimų lauką naujomis tarpdisciplininėmis problemomis ir iniciatyvomis. Vizualinė kultūra tampa filosofijos, sociologijos, antropologijos ir menotyros mokslų tyrimų objektu. Gausėja vizualinės kultūros studijų tyrimų, kuriuose analizuojamos ir interpretuojamos vizualinės patirties struktūros, jų funkcionavimas įvairiose socialinėse sistemose ir praktinėje veikloje (Barnard, 1998; Duncum, 2001, 2003; Howells, 2003; Mirzoeff, 1998, 2002; Mitchell, 1994; Walker, S. Chaplin, 1997; Andrijauskas, 1995, 2004; Gaižutis, 1993, 1998, 2004; Kinčinitis, 2001; Mažeikis, 2004 ir kt.).

Vizualinės kultūros studijos paskatino mokslines diskusijas meno edukacijos klausimais. Dabartinės meninio ugdymo idėjos grindžiamos socialinio konstruktyvizmo teorija, kritine pedagogika bei postmoderniu požiūriu į ugdymą. Meninio ugdymo pobūdis perėina nuo individualios meninės raiškos ir meninio produkto kūrimo link interpretacijos, žinių ir kritinio mąstymo ugdymo, socialiai orientuotų ugdymo programų, lankstaus ir prasmingo ugdymo turinio ir metodų. Vizualinė kultūra pateikia daugybę naujų šaltinių ir idėjų konstruojant meninio ugdymo turinį, atveria naujus mokymo metodus ir alternatyvias raiškos galimybes. Vizualinės kultūros tyrimai paskatino meninio ugdymo praktikoje įteisinti naujas komunikacines, populiarias meno ir kultūros formas, aktualias kasdieniame gyvenime. Meniniame ugdyme vizualinė kultūra nagrinėjama ne tik kaip estetinio

ugdymo objektas – išlieka aktualūs ir socialiniai aspektai, multikultūrinė meninių praktikų įvairovė, vaizdo technologijų naujovių taikymas (Boughton, 2005; Buhl, 2005; Duncum, 2001, 2002, 2003, 2004; Efland, 2004, 2005; Freedman, 2000, 2003; Stuhr, 2004; Tavin, 2003; Wilson, 2003 ir kt.).

Vizualinės kultūros diskursas, aktualus pasaulinėje meno edukacijos erdvėje, Lietuvos kontekste iki šiol nėra nagrinėta. Lietuvoje postmodernios edukacinės paradigmos bruožai yra neryškūs. Postmodernizmas švietime nepakankamai pripažįstamas, jis dažnai asocijuojasi su neapibrėžtumu, eklektika, tradicijų neigimu, nepastovumu. Tačiau šiuolaikinis ugdymas neišvengia postmodernizmo įtakos. Švietimo pokyčiai, vykstantys globaliame kontekste, ypač aktualūs ir Lietuvos švietimui. Informacinių technologijų gausėjimas, tarpdisciplininių projektų sklaida, ugdymo integracijos idėjų plitimas, didėjantis dėmesys tarpkultūrinėms problemoms, kintantis požiūris į mokymą ir mokymąsi, naujos mokymosi aplinkos ir metodai – visi šie požymiai būdingi postmoderniajam ugdymui.

Meninio ugdymo praktikoje pastebimi nežymūs pokyčiai, reaguojantys į kultūros kaitą ir aktualijas. Tačiau vis labiau akivaizdu, kad nusistovėjusios modernistinės meno edukacijos formos ir praktikos nepajėgios aprėpti ir įvertinti vizualinės patirties gausos, nepakankamai išreiškia šiuolaikinės dinamiškos ir daugiareikšmės kultūros aktualijas. Taigi, postmodernizmo diskursai kultūroje ir mene suponuoja ir postmodernaus meninio ugdymo prielaidas.

Šiame kontekste radikaliai kinta pedagogų vaidmuo ir jų kompetencijos. Tai rodo pastarajame dešimtmetyje parengti švietimo plėtotės dokumentai¹, kuriuose akcentuojamas pedagogų rengimo, jų kvalifikacijos kėlimo tobulinimas, visapusiškas kompetencijų plėtojimas.

Vizualinio raštingumo visuomenėje ugdymas didžia dalimi atitenka dailės pedagogams, kurių jau netenkina siaura meninė kvalifikacija ir orientacija į dailės dalyko dėstymą mokykloje. Dailės pedagogams aktualu įgyti plataus spektro profesines kompetencijas, vizualinę patirtį gebėti pritaikyti edukacinėje veikloje. Pokyčių dinamiką meniniame ugdyme sąlygoja ne tik dailės pedagogų pirminis pasirengimas, bet ir jų nuolatinis kompetencijų plėtojimas, atvirumas kaitai. Dailės pedagogų kompetencijas ir jų rengimo problemas Lietuvoje akcentavo V. Matonis (2005, 2006), E. Lubyte (2000), D. Šiaulytienė (2001), D. Karatajienė (2001, 2005), S. Saulėnienė (2003, 2005), R. Vismantienė (2003, 2005). Mokslininkai pabrėžia dailės pedagogų kompetencijų svarbą keičiantis kontekstui bei meninio ugdymo sampratai. Tačiau dailės pedagogų rengimas kinta palyginti lėtai ir ne visuomet atitinka sparčius postmodernios kultūros pokyčius, demokratinės visuomenės ir mokyklos poreikius. Dailės pedagogų rengimo problemos šiuolaikinio kultūrinio konteksto sąlygomis nėra pakankamai ištytos, trūksta teorinio studijų kaitos pagrindimo pagal naują edukacinės paradigmos sampratą.

Postmodernizmo iššūkiai ir vizualinė kultūra dailės pedagogams iškelia įvairias vertybines, pedagogines, ugdymo proceso organizavimo ir metodologines problemas. Tai leidžia numanyti, kad vizualinės kultūros studijos būtų reikšmingos aukštosiose mokyklose, kur rengiami dailės specialistai ir pedagogai, gebantys dirbti įvairiose meninio ugdymo sistemose. Todėl ypač aktuali yra dailės pedagogų rengimo, jų kvalifikacijos kėlimo ir ugdymo turinio pertvarka, pagrįsta kompetencijas plėtojančiomis studijų programomis.

¹ Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos, Pedagogų rengimo koncepcija (2004), Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa (2006), Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001).

Disertacijoje nagrinėjamas *dailės pedagogų rengimas bei jų kompetencijų plėtojimas postmodernios edukacinės paradigmos kontekste, įprasminant vizualinės kultūros studijas dailės edukologijoje*, yra aktuali pedagoginė **problema**, kurią patikslina šie tyrimo klausimai:

- *Kaip vizualinės kultūros fenomenas keičia šiuolaikinio meninio ugdymo pobūdį ir lemia jo turinį?*
- *Kokios dailės pedagogo kompetencijos turėtų būti plėtojamos vizualinės kultūros ir postmodernios edukacinės paradigmos kontekste?*
- *Kaip dailės pedagogai pasirenge priimti pokyčius ir plėtoti savo kompetencijas?*
- *Kokios numatomos vizualinės kultūros studijų įprasminimo perspektyvos rengiant dailės pedagogus?*

Tyrimo problema siejama su meninio ugdymo situacija Lietuvoje, kur vizualinės kultūros strategijos meniniame ugdyme nėra tirtos ir studijuotos. Vizualinės kultūros įprasminimo perspektyvos siejamos su užsienio šalių mokslininkų tyrimais ir pavyzdžiais, numatomos galimybės juos pritaikyti Lietuvos meninio ugdymo praktikoje.

Tyrimo objektas – vizualinės kultūros diskurso raiška dailės edukologijoje.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti vizualinės kultūros diskursą, kaip konceptualų meninio ugdymo pamatą, siekiant identifikuoti vizualinės kultūros diskurso postmodernius veiksmus ir edukacinį reikšmingumą šiuolaikinės kultūros kontekste; ištirti problemas ir perspektyvas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste vizualinės kultūros diskurso aspektu.

Tyrimo uždaviniai:

- išnagrinėti mokslinę literatūrą kultūros ir ugdymo paradigmu kaitos, fenomenologiniu, ugdymo filosofijos, šiuolaikinio meninio ugdymo, istoriniu bei estetiniu aspektais ir pateikti vizualinės kultūros sampratą, išryškinant jos edukacinius kontekstus;
- teoriškai pagrįsti vizualinės kultūros ugdymo prielaidas ir jos edukacinį reikšmingumą visuose meninio ugdymo lygiuose ir jiems sąveikaujant;
- išanalizuoti postmodernios edukacinės paradigmos kontekste aktualias dailės pedagogų kompetencijas vizualinės kultūros diskurso aspektu;
- išanalizuoti dailės pedagogų rengimo, jų kvalifikacijos kėlimo ir tobulinimo prielaidas šiuolaikinės edukacinės paradigmos sampratos ir vizualinės kultūros aspektais;
- ištirti dailinio ugdymo padėtį, atskleidžiant dailės pedagogų rengimo problemas ir edukacinius poreikius;
- nustatyti dailės pedagogų požiūrį į vizualinę kultūrą, jų pasirengimą ir edukacinius poreikius, atskleidžiant dailės pedagogų rengimo problemas;
- atlikti interpretacinę ekspertų požiūrio diskursų analizę, atskleidžiant ekspertų požiūrį į vizualinės kultūros fenomeno raišką meniniame ugdyme ir rengiant dailės pedagogus;
- suformuluoti tyrimo išvadas ir mokslinę diskusiją apie vizualinės kultūros įprasminimo perspektyvas dailės edukologijoje.

Hipotezė

Meninio ugdymo kaitos dinamika ir vizualinės kultūros diskurso plėtojimas dalinai priklauso nuo dailės pedagogų konceptualių požiūrių bei nuostatų meno ir vizualinės kultūros atžvilgiu, nuo jų pasirengimo ir kompetencijų, atitinkančių šiuolaikinę ugdymo paradigmą.

Hipotezę patikslina šie teiginiai:

- Vizualiniame meniniame ugdyme vyrauja klasikinės ir modernistinės tendencijos, kurios nepajėgios aprėpti vizualinės kultūros gausos ir reaguoti į ją. Vizualinis meninis ugdymas gali tapti aktualesnis, jeigu ugdymo turinys būtų plėtojamas atsižvelgiant į ugdytinių poreikius, vizualinės kultūros pokyčius, įtraukiant įvairias vizualinės kultūros formas.
- Postmoderni edukacinė paradigma atveria galimybes plėtoti meninio ugdymo turinį, tačiau jų įgyvendinimui reikalingas kokybiškai naujas dailės pedagogų rengimas. Todėl turėtų būti atnaujintos dailės pedagogų rengimo programos, apimančios ir studijas aukštojoje mokykloje, ir kvalifikacijos kėlimą, ir savarankišką mokymąsi.
- Subalansuotas dailės pedagogų rengimas galėtų užtikrinti naujų kompetencijų plėtojimą, jei ugdymo procesas (mokymasis) būtų pagrįstas modernistinio ir postmodernistinio meninio ugdymo sanglauda, siekiant ugdyti metakognityvinį vizualinį mąstymą ir turtinti bendrakultūrinę patirtį.

Disertacinio tyrimo naujumas nusakomas per originalią darbo objekto formuluotę, teorinį ir metodologinį naujumą. *Postmodernios edukacinės paradigmos* formuluotė, *diskurso* sąvokos taikymas apima postmodernią pasaulėžiūrą paradigminiu lygiu aptariant meninio ugdymo ir jį ribojančių kontekstų studiją. Apibrėžiant postmodernią edukacinę paradigmą siekiama derinti postmodernias teorijas ir edukacinę socialinio konstruktyvizmo teoriją.

Teorinį darbo naujumą nusako vizualinės kultūros diskurso ir jo postmodernaus pobūdžio atskleidimas meniniame ugdyme, pabrėžiant dailės pedagogo vaidmenį ir jo kompetencijas pereinant prie postmodernios edukacinės paradigmos Lietuvos meninio ugdymo sistemose.

Vizualinės kultūros diskursas aktualizuojamas visose meninio ugdymo grandyse, nes tai palyginti nauja tyrimų sritis. Įgyvendinant daugelio šalių mokslininkų keliamą idėją, kad meninis (dailinis) ugdymas turėtų tapti vizualiniu kultūriniu ugdymu, reikalingas konceptualus tokio ugdymo pagrindimas moksliniais tyrimais, diskusijomis ir praktiniais eksperimentais. Lietuvoje tai būtų nauja, reikšminga edukacinių tyrimų sritis, todėl disertacijoje keliamas tikslas išanalizuoti vizualinės kultūros diskursą kaip galimą konceptualų pagrindą meniniame ugdyme.

Disertacijoje keliami idėja, kad meninio ugdymo kaitą itin gali paspartinti atitinkamas dailės pedagogų pasirengimas, jų nuostatos vizualinės kultūros atžvilgiu ir jų kompetencija. Analizuojant postmodernios edukacinės paradigmos ypatumus, numatomos dailės pedagogų rengimo kaitos prielaidos, atskleidžiamas dailės pedagogų kompetencijų plėtojimo vizualinės kultūros aspektu poreikis.

Metodologinį naujumą nusako ekspertų apklausos interviu būdų taikymas, diskurso analizės, fenomenologinės ir hermeneutinės analizės derinimas. Ekspertų apklausos tyrimo metu gauti originalūs duomenys, naujos idėjos, atsiradusios diskursyviame pokalbyje, skatina tolesnes mokslines diskusijas šia aktualia tema.

Tyrimas grindžiamas:

- *paradigmų kaitos teorija*, remiantis T. Kuhn aiškinama mokslo paradigimų kaita. Atskleidžiama paradigimų raiška ir jų sąsajos kultūros, meno ir ugdymo mokslų srityse (Kuhn, 2003; Habermas, 1971; Kearney, 1988; Glanz, L. S. Behar-Horenstein, 2000);

- *postmodernizmo teorija*, postmodernizmą suvokiant kaip socialinį būvį, kurį sudaro socialinių, ekonominių, politinių ir kultūrinių reiškinių visuma, kintanti istoriniame laike ir erdvėje. Nagrinėjama postmodernizmo, pažymincio revoliucinį paradigmų posūkį pereinant iš modernizmo laikotarpio, įtaka edukacinėms sistemoms (Baudrillard, 2002; Bauman, 2002; Hargreaves, 1999; Jameson, 2002; Jenks, 1996; Lyotard, 1993; Welsch, 2005);
- *postmodernistine ugdymo turinio (kurikulumo) teorija* pagrindžiant postmodernaus ugdymo turinio sampratą ir meninio ugdymo turinio rekonstrukcijas vizualinės kultūros kontekste. Ugdymo turinys suvokiamas kaip *kultūrinė reprodukcija* ir *socialinė rekonstrukcija* – kultūrinių vertybių ir visuomenės santykių perteikimas ir įsisavinamas (Arnowitz, Giroux, 1991; Oliva, 1997, 2005; Slattery, 1995; Tanner, Tanner, 1995; Pinar, 1988, 1995, 1999, 2003);
- *diskurso teorija*, kur diskursas nagrinėjamas kaip *kultūros aspektas*, išreiškiamas specifinių idėjų, sąvokų bei kategorijų apie vizualinę kultūrą ir jos reikšmes sistema, apimančias platesnių socialinių reiškinių ar procesų raiškos laukus, vertybes, tikėjimą, socialinį identitetą ir kitas kategorijas. Remiantis diskurso teorija, kaip metodologine socialinio tyrimo strategija, išryškinami kai kurie diskurso turinio ir konteksto aspektai (Foucault, 1998; Potter, Wetherell, 1987; Poškienė, 2004; Telešienė, 2005);
- *socialinio konstruktyvizmo teorija*, t. y. konstruktyvus požiūris į mokymą, mokymąsi ir žinių formavimą, akcentuojantis ankstesnio patyrimo reikšmę konstruojant žinias ir taikant jas naujoms situacijoms. Pabrėžiama kultūros ir konteksto reikšmė suvokiant socialinius procesus ir aktyviai konstruojant žinias. Socialinis konstruktyvizmas gali būti derinamas su postmoderniu požiūriu ir taikomas vizualinės kultūros studijose (Derry, 1999; McMahon 1997; Kukla, 2000; Berger, Luckman, 1999; Philips, 1995);
- *masinės komunikacijos teorija* remiamasi numatant vizualinės kultūros, kaip komunikacijos formos, suvokimo ir tyrimo strategijas (Baran, 2006; Fiske, 1990; McLuhan, 2003; O'Shaughnessy, Stadler, 2005);
- *humanistine ugdymo filosofija* grindžiant požiūrį į kultūriškai prasmingą visapusiškos asmenybės ugdymą (Maslow, 2006; Rogers, 2002; Lepeškieienė, 1996);
- *šiuolaikine kompetencijos samprata*, kuria remiantis apibrėžiamos dailės pedagogo kompetencijos postmodernioje edukacinėje paradigmoje (Jucevičienė, 2000; Laužackas, Pukelis, 2000; Saulėnienė, 2003; Goodwin, 1997; Day, 1997);
- *fenomenologija* – metodologiniu pagrindu, kuriuo siekiama atskleisti reiškinių prasmes per žmogaus sąmonės turinį (Husserl, 2005; Merleau-Ponty, 1996).

Tyrimo metodai: *teoriniai (literatūros analizė, dokumentų analizė) kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai, naudojant metodų trianguliacijos principą.*

Mokslinės literatūros analizė. Apžvelgiami vizualinės kultūros studijų tyrimai, išsiaiškinama vizualinės kultūros samprata, jos edukacinis reikšmingumas. Analizuojama kultūrinio konteksto paradigminė kaita, jos poveikis meniniam ugdymui. Nagrinėjami naujausi meninio ugdymo tyrimai ir jų diskursai.

Dokumentų analizė. Analizuojami švietimo dokumentai, reglamentuojantys pedagogų rengimą, meninio ugdymo gairės, bendrojo lavinimo mokyklos programos, aukštųjų mokyklų studijų programos, interneto duomenų bazės aktualia tema.

Anketinė apklausa taikyta siekiant nustatyti dailės pedagogų nuostatas, interesus ir kvalifikacijos kėlimo poreikius vizualinės kultūros atžvilgiu, išsiaiškinti dailės pedagogų pasirengimo ir meninio ugdymo situaciją, problemas bei tendencijas Lietuvoje kintančios kultūros sąlygomis. Apklausiai naudotas išsamus klausimynas, kurį sudaro uždaro ir atviro tipo klausimai.

Interviu metodas taikomas atliekant ekspertų apklausa, kuria siekiama išsiaiškinti vizualinės kultūros ugdymo patirtį, galimybes ir būdus rengiant dailės pedagogus. Ekspertais pasirinkti profesionalūs dailės pedagogai, pedagogų ugdytojai, dailininkai, kuratoriai, aktyviai dalyvaujantys edukaciniuose projektuose.

Duomenų analizės metodai. Siekiant informacijos patikimumo ir išsamumo derinami kiekybiniai ir kokybiniai duomenų analizės principai, taikomas metodų trianguliacijos principas.

Kiekybinė anketinės apklausos duomenų statistinė analizė atlikta skaičiuojant respondentų nuomonių vidurkius, modos įverčius, standartinius nuokrypius, procentines išraiškas. Duomenys apdoroti *SPSS 14.0 for Windows* programa.

Kokybinė duomenų analizė buvo naudojama surinkus empirinę informaciją verbaline ir tekstine forma. Duomenys analizuojami kategorizuojant ir koduojant respondentų atsakymus. Kokybiniam tyrimui derinami skirtingi analizės metodai: fenomenologinė, diskurso analizė, kontent analizė, hermeneutinis aiškinimas.

Fenomenologinė analizė. Kokybinio tyrimu ieškoma atsakymų į klausimus apie kompleksinę fenomeno prigimtį, tuo tikslu aprašant, apibūdinant ir suvokiant fenomeną remiantis tam tikrais požiūriais (Maruna, Butler, 2005). Šiame tyrimo ekspertai (informantai) atskleidžia vizualinės kultūros ir ugdymo sąveikos fenomeną per savo asmeninę patirtį, kuri atskleidžia požiūrių ir diskursų įvairovę aktualiui klausimu.

Kontent analizės metodas taikomas kokybiškai apdorojant duomenis, vadovaujamas konteksto nubrėžta informacija, struktūra ir/ar teorijomis, kurios padeda paaiškinti studijos pagrindo fenomeną. Kontent analizė taikoma analizuojant programas, interviu protokolus, ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, kurie kategorizuojami ir koduojami (Maring, 2000; Leedy, Ormrod, 2005; Kvale 2003; Silverman, 2001; Žydžiūnaitė, 2005).

Hermeneutinė analizė. Tyrimo rezultatai aiškinami ir interpretuojami remiantis hermeneutinės analizės modeliu, kurio tikslas – pasiekti validų ir priimtina tekstą prasmės supratimą. Prasmė interpretuojama pasitelkiant hermeneutinio rato modelį, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma. Kokybinės duomenų analizės interpretaciniai aiškinimai buvo atliekami remiantis fenomenologinės studijos duomenimis. Siekiama išvelgti ryšį tarp teorinio fenomeno apibūdinimo ir jo raiškos socialinėje realybėje (Kvale, 2003; Ricoeur, 2001; Gadamer, 1999; Habermas, 2002; Andrijauskas, 1995; Ramanauskaitė, 2003).

Diskurso analizė. Diskurso analizė pasirinkta norint sistemiškai aprėpti egzistuojančių požiūrių visumą į vizualinės kultūros fenomeną ir jo raišką edukaciniuose kontekstuose tam tikroje kultūroje. Tiriant vizualinės kultūros diskursą ekspertų kalba naudojama kryptingai ir selektyviai. Nagrinėjami ekspertų pasisakymai, požiūriai, nuomonės, jų įtaka socialinei realybei (Potter, Wetherell, 1987; Silverman 2001; Poškienė, 2004; Telešienė, 2005).

Empirinio tyrimo struktūra ir imtis

Tyrimą sudaro dvi dalys:

1. Dailinio ugdymo padėties tyrimas dailės pedagogų požiūriu, siekiant nustatyti meninio ugdymo situaciją, problemas bei tendencijas Lietuvoje kintančios kultūros sąlygomis. Apklausti 125 dailės pedagogai.
2. Ekspertų apklausa, siekiant įvertinti ir atskleisti fenomeno raiškos perspektyvas meniniame ugdyme ir rengiant dailės pedagogus. Interviu būdu apklausti 15 Lietuvos ir užsienio šalių ekspertų.

Teorinis tyrimo reikšmingumas. Teorinėje disertacijos dalyje nagrinėjama postmodernios edukacinės paradigmos samprata globalizacijos ir kaitos kontekste, kuri naujai pagrindžia ugdymo strategijas. Atskleidžiamas šiuolaikinės vizualinės kultūros diskurso aktualumas ir reikšmingumas edukacinėje aplinkoje, teorinės meninio ugdymo turinio ir metodų kaitos prielaidos, išryškinami esminiai postmodernaus meninio ugdymo diskursai, nagrinėjama, kaip postmodernūs kontekstai nusako vizualinės kultūros diskursą meniniame ugdyme, numatomos vizualinės kultūros įprasminimo perspektyvos dailės edukologijoje. Aptariamasi dailės pedagogų vaidmuo ir naujos jų kompetencijos vizualinės kultūros diskurso aspektu postmodernios edukacinės paradigmos kontekste.

Teoriškai apibendrinta vizualinio kultūrinio ugdymo koncepcija atveria galimybes naujoms tyrimo kryptims dailės edukologijoje, skatina mokslines diskusijas. Remiantis šia studija, galimas naujas, konceptualus dailės pedagogų rengimo programų pagrindimas.

Praktinis reikšmingumas. Nauja edukacinė koncepcija ir vizualinės kultūros diskursas pateikia daug naujovių meninio ugdymo praktikai. Teorinės prielaidos leidžia pagrįsti praktines ir metodologines meninio ugdymo idėjas ir strategijas. Dailės pedagogų nuomonių ir poreikių tyrimas atskleidžia meninio ugdymo problemas bendrojo lavinimo mokyklose. Dailės pedagogų poreikiai išryškino tam tikrų lavinimosi sričių aktualumą, į ką reikėtų atsižvelgti plėtojant dailės pedagogų kompetencijas, rengiant naujas studijų ir kvalifikacijos tobulinimo programas bei rekonstruojant esamas. Tyrimo rezultatai leido pateikti rekomendacijas universitetiniam dailės pedagogų rengimui tobulinti. Pokalbiai su ekspertais skatina tolesnes mokslines diskusijas plėtojant vizualinės kultūros diskursą meninio ugdymo turinyje, numatant dailės pedagogų rengimo ir edukacinių institucijų veiklos perspektyvas kintančios kultūros sąlygomis.

Ginamieji teiginiai

- Vizualinės kultūros ekspansija iškelia *vizualinio raštingumo poreikį* visuomenėje. Tai sukuria vizualinio meninio ugdymo kaitos prielaidas įvairiose meno edukacijos srityse ir lygmenyse pereinant nuo dailinio ugdymo link platesnės vizualinės kultūros koncepcijos.
- Lietuvos meniniame ugdyme dominuojanti modernistinės paradigmos raiška nepajėgi aprėpti kintančios kultūros ir meno įvairovės, todėl ryškėja *naujos paradigmos sklaidos poreikis*. Atsižvelgiant į Lietuvos kultūrinį ir tautinį savitumą, meniniame ugdyme turėtų atsispindėti globalių ir lokalių vizualinės kultūros tendencijų sąveika.
- Meninio ugdymo rekonstrukcijas sąlygojančios kintančios edukacinės ir kultūrinės paradigmos išreiškiamos per teoriškai pagrįstą ir kultūriškai orientuotą *ugdymo turinį*. Todėl prasminga jį grįsti postmodernia edukacine samprata, nauju požiūriu į kultūrą ir meno istoriją, kritinės sąmonės ugdymu bei aktualiais meninio ugdymo diskursais, kuriuose atsispindi socialinis kontekstas ir problematika, multikultūrinė samprata, vizualinės kultūros įvairovė.

- Realizuojant meninio ugdymo turinį, orientuotą į vizualinę kultūrą, svarbiausias vaidmuo tenka *dailės pedagogams*, nuo kurių pasirengimo priklauso kaitos dinamika. Postmodernios edukacinės paradigmos kontekste dailės pedagogui svarbu įgyti tvirtą edukacinės filosofijos pagrindą, platų kultūrinį išprusimą, plėtoti ne tik meninius ir technologinius gebėjimus, bet ir bendras kultūrinės, edukacinės, metodologines, vadybinės veiklos, informacijos valdymo, vizualinės aplinkos kūrimo, komunikacines kompetencijas.
- *Rengiant dailės pedagogus* postmodernios edukacinės paradigmos sklaidą užtikrintų kompetencijas plėtojančio turinio formavimas bei ugdymo programų modernizavimas, orientuotas į platesnį vizualinės kultūros kontekstą. Dailės pedagogų kompetencijų plėtojimas yra nenutrūkstantis procesas, apimantis mokymąsi visą gyvenimą, kuris užtikrina nuolatinį žinių ir gebėjimų atnaujinimą ir prisitaikymą prie nuolat kintančio kultūros, meno ir visuomenės vystymosi.
- Kadangi vizualinės kultūros raiška kūrybinėse industrijose išplečia meno edukacijos ribas, išsiplečia ir dailės pedagogo veiklos laukas. Todėl universitetinėse dailės studijose aktualu rengti ne tik pedagogus formalaus mokymo institucijoms, bet platesnių kompetencijų kultūrinio švietimo ir edukacinių paslaugų teikėjus.

Disertacinio darbo struktūra ir apimtis. Darbą sudaro įvadas, sąvokų paaiškinimai, 3 dalys, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Disertacijoje pateikti 16 paveikslų ir 20 lentelių. Panaudoti 343 literatūros šaltiniai. Darbo apimtis 162 puslapiai. Prieduose pateikiami apklausų instrumentai, statistinių skaičiavimų lentelės, interviu medžiaga.

2005–2006 m. darbą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

Tyrimo rezultatų aprobavimas

Publikacijos disertacijos tema recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose

1. Musneckienė E. (2004). Šiuolaikinės vizualinės kultūros ugdymo teorinės prielaidos, rengiant meno pedagogus. *Jaunuųjų mokslininkų darbai*. Nr. 3. Šiauliai, ŠU leidykla, p. 86–90. ISSN 1648-8776.
2. Musneckienė E. (2004). Šiuolaikinės vizualinės kultūros edukacinis reikšmingumas ir jos projekcija į meninį ugdymą. *Kūrybos erdvės*. Nr. 1. Šiauliai, ŠU leidykla, p. 7–13. ISSN 1822-1076.
3. Musneckienė E. (2005). Edukacinių paradigimų kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos. *Mokytojų ugdymas*, 2004-3. Šiauliai, ŠU leidykla, p. 97–106. ISSN 1822-119X.
4. Musneckienė E. (2006). Vizualinio meninio ugdymo kaita kultūrinių ir edukologinių paradigimų kontekstuose. *Pedagogika*. T. 84. Vilnius, VPU, p. 120–126. ISSN 1392-0340.

Straipsniai konferencijų leidiniuose

1. Musneckienė E. (2005). The Problem of Contemporary Visual Culture Studies in Art Teachers Education. *Person. Color. Nature. Music*. Daugavpils: Saule, p. 292–301. ISBN-9984-14-267-1.

2. Musneckienė E. (2004). Vizualinio meninio ugdymo ir kultūrinio konteksto paradigmė samprata. *Efektivaus meninio ugdymo problemos*. Vilnius, VPU, p. 128–137. ISBN 9955-516-77-1.
3. Musneckienė E. (2003). The Reconstruction of Art History Education Concepts at the University Teacher Training. *Teacher education in XXI-st century: changes and perspectives*. Šiauliai, ŠU leidykla, p. 67–72. ISBN 9986-38-461-3.
4. Musneckienė E. (2002). Dailės mokymo turinio kaita edukologijos fakultete. *Kūrybos erdvės*. Šiauliai, ŠU leidykla, p. 68–74. ISBN 9986-38-353-6.

Skaityti pranešimai disertacijos tema 7 tarptautinėse mokslinėse konferencijose: „PERSON. COLOR. NATURE. MUSIC“ Daugpilio universitete, 2005 m., „BALTART“ Rygos dailės akademijoje, 2005 m.; „Efektivaus meninio ugdymo problemos“ Vilniaus pedagoginiame universitete, 2004 m.; „Meno ir meninio ugdymo kūrybinės apraiškos“ Šiaulių universitete, 2004 m.; „Mokytojų rengimas XXI-ajame amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ Šiaulių universitete, 2004 m. ir 2003 m.; „Kūrybos erdvės“ Šiaulių universitete 2002 m.; plenariniame respublikinės metodinės-praktinės konferencijos posėdyje „Kuriu, vadinasi, esu“ Šiaulių Gegužių vidurinėje mokykloje, 2005 m.

Vesti seminarai dailės pedagogams Šiaulių miesto savivaldybės švietimo centre 2005 m.; „Juventos“ mokykloje 2003 m. Parengta dailės mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programa.

Stažuotės

1. Nebraskos universitetas, Omaha, JAV, 2003 m. (trukmė 1 mėn.).
2. Stažuotė ir studijos Helsinkio *Menu ir dizaino universitete* (UIAH), 2006 m. pagal *Socrates/Erazmus* mainų programą (trukmė 3 mėn.).

SĄVOKŲ PAAIŠKINIMAI

Diskursas suprantamas kaip kalba, kalbos tipas, žodinis arba rašytinis tekstas, išplėstos minties apie kurią nors dalyką išreiškimas, procesas, turintis vienokią ar kitokią prasmę (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003). *Socialiniuose ir humanitariniuose moksluose* diskursas nagrinėjamas kaip platus požiūris į tekstą ir kontekstą, kalbėjimo ar mąstymo apie konkretų dalyką būdas, apimantis ne tik žodžius, gramatiką, kalbos būdus, bet ir platesnių socialinių reiškinių ar procesų raiškos laukus, vertybes, tikėjimą, socialinę identitetą ir kitas kategorijas. Diskursai yra *kultūros aspektai*, išreikšiami specifinių idėjų, sąvokų bei kategorijų apie tam tikrą dėmesio objektą reikšmių sistema, ir yra nusakomi socialinių veikėjų tam tikruose kontekstuose (Foucault 1998; Poškienė, 2004; Telešienė, 2005). Remiantis šia diskurso samprata nagrinėjamas *vizualinės kultūros diskursas*, kaip specifinė kultūros konteksto dalis. Vizualinės kultūros diskursas gali būti suprantamas kaip vizualus tekstas, įkūnijantis vaizdinių reikšmes, jų interpretaciją įvairiuose kontekstuose (pvz. menotyroje, socialinėje erdvėje, edukacinėse praktikose ir kt.), o taip pat vizualinės komunikacijos procesas, specifinė socialinės sąveikos sritis). Postmodernios kultūros pobūdis formuoja *postmodernų* vizualinės kultūros diskursą, kuris pasižymi vizualinės kultūros daugybingumu, kintamumu, įvairove, imitacija, eklektizmu, transformacija, populiarumu, pliuralizmu, fragmentiškumu, disonansu, koliažu ir kitomis kategorijomis. Disertacijoje vizualinė kultūra kaip postmodernus diskursas nagrinėjama edukaciniuose kontekstuose (pvz. meniniame ugdyme, dailės pedagogų rengime).

Diskurso analizė – tai metodologinė socialinio tyrimo strategija, tirianti skirtingas bendravimo kalbos (šnekamosios ar rašytinės) tekstus, jų suvokimą ir interpretacijas. Diskurso analizės tikslas yra išryškinti kai kuriuos diskurso turinio ir konteksto aspektus. Diskurso analizėje taikomi kokybiniai, interpretaciniai analizės metodai, kurie dažnai derinami su lingvistinės analizės metodais. Diskurso analizėje akcentuojamas kalbos (tekstų) autorių sociokultūrinis pagrindas, interesai, ideologija ir jų santykis su socialinėmis struktūromis, institucijomis, įvykiais. Analizuojamas diskurso turinys ir diskurso kontekstas. Diskurso turinys – tai dėmesio objektas, tema ar klausimas, objektą aprašantys ar vertinantys teiginiai. Geriau suprasti ir paaiškinti vykstantį diskursą padeda nagrinėjamas kontekstas, suprantamas kaip socialinės, politinės, kultūrinės ir istorinės struktūros, kuriose vyksta diskursas. J. Potter ir M. Wetherell (1987) pabrėžia, kad diskurso analizė – ne tiek metodas, kiek požiūris, fokusuojamas į klausimų konstravimo prigimtį, šifravimo ir analizės būdus (Potter, Wetherell, 1987; Silverman, 2001; Telešienė, 2005; Poškienė, 2004).

Fenomenologinė analizė – *kokybinio tyrimo* metodas – sistemingas, nestruktūruotas fenomeno, situacijos, atvejo ar individų tyrimas natūralioje aplinkoje. Fenomenologine analize siekiama atsakyti į klausimus apie kompleksinę fenomeno prigimtį dažnai tuo tikslu aprašant, apibūdinant ir suvokiant fenomeną remiantis tam tikru požiūriu. Duomenys gali būti žodiniai (interviu, komentarai, dokumentai, stebėjimo užrašai) ir vaizdiniai (piešiniai, fotografijos, vaizdo įrašai).

Fenomenologinė analizė yra subjektyvi, nagrinėja subjektyvias individų nuostatas, požiūrius ir patirtį, nesieja jų su išankstinėmis nuostatomis, teoriniais ir socialiniais konstruktais. Remiamasi E. Husserl sukurtu fenomenologinės filosofijos metodu, kuriuo siekiama aprašyti žmogaus sąmonės turinį ir atskleisti jame esančių reiškinių esmes (Husserl, 2005, Merleau-Ponty, 2000; Moustakas, 1994; Kvale, 2003).

Hermeneutinė analizė – metodas, kurio tikslas – pasiekti validų ir priimtina tekstą prasmės supratimą. Prasmės supratimas vyksta procese, kuriame atskirų dalių prasmė nustatoma remiantis bendra teksto visuma (Kvale, 2003). Prasmės interpretacijai charakteringas hermeneutinio rato modelis. Hermeneutinis ratas reiškia teksto dalių ryšį su visuma, kai interpretuojant tekstus remiamasi tam tikromis koncepcijomis, kurios formuoja tam tikras intencijas. Interpretacijos procese šios pirminės koncepcijos gali keistis ar būti atmetos. Remiamasi H. G. Gadamer hermeneutinės analizės samprata ir J. Habermas diskurso filosofija, kur tiesos ieškoma racionalaus mąstymo būdu (Gadamer, 1999; Habermas, 2002; Kvale, 2003; Ricoeur 2001; Andrijauskas, 1995; Ramanauskaitė, 2003).

Kompetencija – žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000). Kompetencija – funkcinis gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytu žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma; gebėjimas taikyti turimas žinias konkrečioje situacijoje, efektyviai sprendžiant išskylančias problemas (Laužackas, Pukelis, 2000).

Konstruktivizmas. Remiantis konstruktivistiniu požiūriu, realybė (socialinė tikrovė) yra socialiai konstruojama, kai kiekvieno individo asmeniškai konstruojamas žinojimas integruojamas į turimas žinių ir patirties struktūras. Individualiai interpretuotos žinios yra prasmingos ir jų panaudojimas efektyvus tik sąveikoje su kitais žmonėmis per bendrą veiklą. Socialinę realybę galima pažinti ir suprasti tik tam tikrame kontekste. Konstruktivizmo metodologijos pagrindu konstruojamos naujos žinios, konstruktivistinis požiūris taikomas mokymo procese, nustatant tikslus, parenkant mokymo formas ir žinių reprezentavimo metodus. Konstruktivizmas yra plačiai paplitusi *mokymo(si) teorija*. Šiuolaikinė konstruktivizmo pedagogikos samprata sieja tris susiformavusius požiūrius: *kognityvinį konstruktivizmą*, akcentuojantį aiškias mąstymo konstrukcijas, *radikaliųjį konstruktivizmą*, siejantį žinių konstravimą su patirtine realybe, bei *socialinį konstruktivizmą* pritariantį socialiai konstruojamai realybei (Dewey, 1958; Piaget, Vygotskij, Berger, Luckmann, 1999; <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/types.html>).

Kritinis mąstymas – ypatinga minčių veikla, kuri leidžia daryti tinkamus sprendimus. Kritinis mąstymas apibūdinamas kaip nepriklausomas, savarankiškas mąstymas, kai informacija yra pradinis, o ne galutinis mąstymo taškas; tai darbas, atliekamas faktiškai apdorojant išmoktas žinias. Kritinis mąstymas prasideda nuo klausimų ir problemų, kurias reikia išspręsti; tam reikia pagrįstų argumentų. Pasak M. Lipman (1994), kritinis mąstymas – tai atsakingo, save taisančio, reaguojančio į kontekstą žmogaus mąstymas (Lipman, 1994; Paul, 1993; Penkauskienė, 2001).

Meninis ugdymas plačiąja prasme apima kryptingą įvairių sričių meno mokymą ir ugdymą menu. Tai dailinis, muzikinis, šokio, teatrinis ugdymas. Šiuolaikiniame mene aktuali įvairių sričių kooperacija ir integracija. Atsiradus naujoms meninės raiškos formoms *dailė* ir *dailinis ugdymas* neatspindi integralios vizualinės raiškos ir vizualinės kultūros sampratos. Todėl kalbant apie vizualiųjų menų mokymą ar ugdymą daile disertacijoje vartojama platesnė sąvoka *vizualinis meninis ugdymas* ar tiesiog *meninis ugdymas*, turint omenyje išplėtotą dailinį ugdymą ir pabrėžiant vizualinį jo pobūdį.

Paradigma (gr. *paradigma* – pavyzdys) paprastai apibūdinama kaip pasaulio vaizdinys, pagrindas, pavyzdys ar modelis, kurį mokslas pateikia remdamasis mokslinių tyrimų rezultatais bei teorinių ir metodologinių prielaidų, kuriomis remiasi konkretus mokslinis tyri-

mas, visuma. T. Kuhn paradigimą apibūdina kaip disciplininę matricą, kuri remiasi tuo, kas bendra tam tikros disciplinos atstovams, o ją sudaro tam tikra tvarka išdėstyti įvairių rūšių elementai. Tai filosofinės pozicijos, simboliniai apibendrinimai, visuotinės vertybinės nuostatos, visuotinai pripažinti, realiai egzistuojantys pavyzdžiai, požiūriai ir jų kokybinė kaita įvairiose sistemose (Kuhn, 2003). Meno istorija, kaip ir mokslo istorija, kūrė naujas teorijas apie meną, pagrįstas naujais meniniais išėjimais ir naujomis koncepcijomis.

Disertacijoje vartojamos sąvokos *kultūrinė paradigma*, *meninė paradigma*, *meninio ugdymo paradigma*, *postmoderni edukacinė paradigma*. *Edukacinė paradigma* – edukacinių teorijų ir metodologijų visuma, būdai ir metodai, kuriais organizuojamos ir struktūruojamos žinios ir elgesys (Bitinas, 2000). *Postmoderni edukacinė paradigma* grindžiama socialinio konstruktyvizmo ir kontekstinio mokymo teorijomis, orientuojamasi į aktualius postmodernizmo diskursus, globalizacijos iššūkius ir šiuolaikinio pasaulio aktualijas. Postmodername pasaulyje iš esmės keičiasi požiūris į pedagogo vaidmenį, mokymą ir mokymąsi. Mokymasis tampa nesibaigiančiu procesu – pagrindinis, tęstinis, profesinis, savarankiškas, savaiminis, nuotolinis, mokymasis visą gyvenimą. Nyksta opozicijos tarp mokytojo ir mokinio, mokymo ir mokymosi. Ugdymo turinys pasižymi daugybingumu, lankstumu, konteksto įtaka, jis gali būti mozaikiškas, nenuoseklus ir kintantis (Fullan, 1998; Lyotard, 1993; Parker, 1997; Usher, Edwards, 1996; Ricoeur, 1995; McLaughlin, 1997; Hargreaves 1999, Arnowitz, Giroux, 1991). *Meninio ugdymo paradigma* – teorinių ir metodologinių prielaidų, išplaukiančių iš meno filosofijos, meno istorijos, psichologijos, ugdymo visuma, apibendrinanti tam tikrus meninio ugdymo modelius, kryptis ir koncepcijas. Vizualinio meninio ugdymo paradigmas formuoja meno pasaulio sampratą, kultūrinę pasaulėžiūrą, menininko vaidmuo, dailės mokymo metodai, vaikų meninės raiškos pobūdis. Meninio ugdymo paradigimą determinuoja socialinis ir kultūrinis kontekstas (Dorn, 1994; Efland, 1990, 1995; Freedman, 1995).

Populiarioji kultūra (lot. *popularis* – liaudies mėgstamas) – visiems prieinama, suprantama ir paplitusi kultūrinė raiška, skleidžiama masinės informacijos kanalais, pasižyminti vartotojišku požiūriu į kultūrinę produkciją. Tai kultūros formomis sublimuota rinka, kurioje gamyba ir masinis tiražavimas išstumia originalią kūrybą. Populiarioji kultūra yra pramoga ir apima visiems suvokiamas ir plačiai paplitusias menines bei „pseudomenines“ (kvazimeno) raiškos formas. Populiarioji kultūra nėra vienalytė – ją galima skirstyti į žemąją, viduriniąją ir aukštąją kultūrą (Fiske, 2001; Boudrillard, 2002; Jameson, 2002; Beyer, 2000; Goodall, 1995; Rubavičius, 2004).

Socialinė kultūrinė mikrodinamika – procesai, vykstantys šiuolaikinės visuomenės organizacijos bei kultūros lygmenyse: atsiranda naujos vertybės, pažiūros, normos, kurių vienos pasižymi laikinumu, kitos sklisdamos formuoja platesnes kultūrinės nuostatas, lemiančias kultūros pokyčius. Intensyvus informacijos srautas, naujausios technologijos daro įtaką kultūros kaitai, kuri veikia ir įvairias socialines struktūras, tarp jų ir edukacines.

Ugdymo turinys (kurikulumas) – ugdymo programų, jų turinio planavimas ir realizavimas vakarietiškoje edukologinėje literatūroje įvardijamas terminu *curriculum*, kurio reikšmė yra plati, daugialypė ir skirtingai interpretuojama. Apibrėžimų apžvalga iliustruoja, kad kurikulumas yra suvokiamas kaip ugdymo dalykinis turinys (Oliva, 1997), mokymo planas (Tyler, 1957; Taba, 1962; Beauchamp, 1981; Oliva, 1997), patirtis (Dewey, 1938; Tanner, Tanner 1995, Oliva, 1997), sistema (Beauchamp, 1981) ar studijų sritis (Beauchamp,

1981; Schubert, 1986), bei kaip plėtojama ar neplanuota patirtis (Apple, 1990; Arnowitz ir Giroux, 1991; Pinar, 1995, Slattery, 1995). Apibendrinant galima teigti, kad terminas *curriculum* yra suprantamas kaip ugdymo/mokymo programa, mokymo planas, turinys, studijų sritis apimanti visą jos realizavimo procesą; metodai ir būdai, kuriais siekiama įgyvendinti iškeltus tikslus ir uždavinius bei vertinimas (Saugėnienė, 2003; Oliva, 1998).

Vizualinė kultūra (lot. *visualis* – regimas) – žmogaus sukurti, pagaminti ir interpretuoti vaizdiniai artefaktai, kuriems suteikta funkcionali, komunikatyvi ir/ar estetinė intencija, egzistuojantys socialiniame kultūriniame kontekste. Vizualinės kultūros sritys – klasikinis ir šiuolaikinis menas, architektūra, fotografija, videoprodukcija, kino filmai, televizija, mada, vizualinė reklama, grafinis dizainas, meno dirbiniai, vartojamų daiktų dizainas, įvairių rūšių produkcija, kompiuterinė aplinka ir žaidimai, interneto puslapiai ir t.t. (Barnard, 1998; Mirzoeff, 1998; Mitchell, 1994; Howels, 2003; Freedman, 2003; Duncum, 2001; Tavin, 2003; Walker, Chaplin, 1997).

Vizualinės kultūros akiratyje taip pat yra *vizualinė aplinka* – vizualinės kultūros raiška mus supančioje aplinkoje – viešosios ir privačios erdvės, architektūra, daiktinė aplinka; *vizualiosios medijos* – masinės informacijos priemonės, kurių pagrindas yra vaizdo produkcija ir informacija; *vizualinės technologijos*, kurių dėka kuriami, konstruojami, perteikiami, transliuojami vaizdai. Vizualinės technologijos gali būti fotografija, multimedija, kompiuteriai, kinas, televizija ir kt. Su vizualine kultūra susiję procesai – *vizualinė raiška* – vaizdinė minčių, idėjų, projektų, tekstų produkcija, naudojant įvairias grafines, tapybines, erdvines ir kitas meninės raiškos formas, tradicines bei kompiuterines technologijas. *Vizualinė komunikacija* – komunikacijos rūšis, kai mintys, idėjos, informacija išreiškiama ir perduodama vaizdais. *Komunikacija* suprantama kaip socialinės sąveikos rūšis – bendravimas, keitimasis mintimis ir informacija, jos perdavimas. Menas ir šiuolaikinė vizualinė kultūra yra ypač reikšminga komunikacijos forma.

Vizualinis raštingumas – gebėjimas identifikuoti, skaityti, suprasti, interpretuoti, įvertinti ir vartoti vizualinę informaciją, suvokti jos prasmę. Vizualinį raštingumą sudaro individo vizualinės patirties, vizualinio suvokimo ir mąstymo, vizualinės raiškos gebėjimų visuma, gebėjimas interpretuoti juos kontekstiniame, metaforiniame ir filosofiniame lygmenyje, taip pat gebėjimas kurti vaizdus komunikavimo tikslais. Vizualinis raštingumas taip pat apima meno kūrinį ir medijų vaizdinių pranešimų kalbinę analizę, tam tikro žodyno ir terminų vartojimą analizuojant vizualinius simbolius ir vaizdus. *Vizualinio raštingumo ugdymas* yra meno istorijos, kritikos, semiotikos, psichologijos, filosofijos, dizaino ir kitų akademinų meno disciplinų studijų dalis, taip pat vienas iš svarbiausių meninio ugdymo tikslų (http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy).

I SKYRIUS

MENINIO UGDYMO KAITA EDUKACINIŲ PARADIGMŲ IR POSTMODERNIOS VIZUALINĖS KULTŪROS KONTEKSTE

1.1. Postmodernios edukacinės paradigmos samprata ir kaitos kontekstas

Globalizacijos procesai, mokslo ir technikos pasiekimai, intensyvus informacijos srautas, skleidžiamas naujausių technologijų, stipriai veikia visuomenės raidą, įvairias jos struktūras, visas gyvenimo sritis. Šiuolaikinė visuomenė apibūdinama kaip postindustrinė, informacinė, besimokanti ar postmoderni. Šiais teiginiais siekiama apibūdinti ir suprasti šiuolaikinius *kaitos* procesus, vykstančius pasaulyje (Edwards, Uscher, 2000). Kaita vyksta įvairiose visuomenės raidos srityse, socialinėse, ekonominėse, kultūros struktūrose, kurios neatsiejamai susijusios su ugdymo procesais. Tačiau R. Edwards ir R. Usher (2000) pastebi, kad moksliniuose tekstuose ir populiarioje spaudoje, apibūdinant globalizacijos procesus, palyginti mažai skiriama dėmesio edukaciniams aspektams.

Mokslo struktūrose kaitai pabrėžti dažnai vartojama paradigmos samprata. Paradigmos terminą aprašė filosofas T. Kuhn 1962-ųjų metų veikale „Mokslo revoliucijų struktūra“. Pasak T. Kuhno, istoriniu požiūriu tiriant tam tikrą mokslo sritį tam tikru metu, „išryškėja kai kurios pasikartojančios ir beveik tipiškos įvairių teorijų conceptualinio, tiriomojo ir instrumentinio taikymo iliustracijos“ (Kuhn, 2003, p. 60). Terminas *paradigma* žymi tam tikros bendruomenės nariams būdingų įsitikinimų, vertybių, metodų ir t. t. visumą bei nurodo konkrečius galvosūkių sprendimus, kurie, imami kaip modeliai ar pavyzdžiai, gali pakeisti aiškiai suformuluotas taisykles (Kuhn, 2003, p. 204).

Autoriaus teigimu, svarbiausias mokslo pažangos veiksnys yra mokslo revoliucijos arba paradigmos *kaita*. Kiekviena paradigma egzistuoja, kol subręsta jos vidiniai prieštaravimai, tada vietoj jos formuojasi nauja paradigma, o tai skatina mokslo pažangą. Tačiau paradigmos neneigia viena kitos, naujos paradigmos yra nebendramatės su senosiomis, gali vienu metu koegzistuoti keletas paradigmos. Keičiantis paradigmoms sprendžiamos naujos problemos, numatomos naujos perspektyvos, todėl paradigmos analizė tampa patraukliu įvairių mokslų tyrimų objektu (Kuhn, 2003).

Pagrindžiant ir charakterizuojant šiuolaikinės edukacinės paradigmos sampratą, svarbu suvokti šiuolaikinį kultūros kaitos *kontekstą*, kuriame didelė reikšmė tenka globalizacijos vaidmeniui.

Globalizacija ir kaita. Įvairių sričių mokslininkų dažnai minimas socialinis istorinis perėjimas iš modernaus į postmodernųjį laikotarpį įvardijamas *kaitos* procesu. Dauguma autorių sutaria, kad „kaitos esmė yra ekonominių veiklų, politinių santykių, informacijos, ryšių ir technologijų globalizavimas“ (Hargreaves, p. 77). Socialinėje, ekonominėje ir politinėje aplinkoje išryškėjo modernaus amžiaus krizės požymiai. Todėl vyksta epochinis perversmas, kuris radikaliai keičia kultūros ir dvasinių reiškinių orientyrus, įvardijamas kaip *postmodernizmas*, keičiantis modernizmo sukurtą vertybių sistemą, pasaulio regėjimą, mąstymo ir kūrybos principus (Andrijauskas 2004, p. 103). Tačiau A. Giddens (2000), nors ir pabrėžia modernumo kaitą, nestabilumą ir heterogeniškumą, teigia, kad globalizacija yra tik *modernumo* išsiplėtimas globalia prasme.

Dabartinis informacinės visuomenės transformacijos laikmetis yra pagrįstas trimis esminiais procesais: globalizacija, kultūrinio tapatumo virsmu ir ypač sparčiu technologiniu vystymusi. Mokslininkai pabrėžia, kad dėl globalizacijos procesų atsirado nauja pasaulio ontologija, reikalaujanti kokybiškai kitos gnoseologijos, aksiologijos bei hermeneutikos, kuri padėtų spręsti sparčiai besikaupiančias problemas (Andrijauskas, 2004, p. 104). Viena svarbiausių ypatybių, pereinant iš modernumo epochos į kokybiškai naują, yra sparti informacijos sklaida – „ji greičiau apdorojama bei prieinama, geriau platinama ir susieta su ekonominio ir organizacinio gyvenimo ryšių kontrolės modeliais“ (Hargreaves, p. 73). Dabarties visuomenėje vykstanti socialinė-kultūrinė mikrodinamika formuoja naujas vertybes, pažiūras, nuostatas ir skatina radikaliam keisti mūsų požiūrį į daugelį prioritetinėmis laikytų kultūrinių, dvasinių bei meninių vertybių.

Globalizacija ir kultūra. Anot A. Andrijausko (2003), šiuolaikinėje civilizacijoje kultūra yra nepaprastai svarbus socialinės dinamikos ir pokyčių veiksnys (p. 141). Šiuolaikinės kultūros kaita apibūdinama kaip *naujas metacivilizacinės kultūros tapsmas* – tai pirmiausia globalizacija, sudėtingas naujos pasaulinės bendrijos, naujo integralaus kultūros tipo ir pliuralistinės vertybių sistemos kūrimas (ten pat, p. 153). Šiuolaikinė kultūra asocijuojasi su multikultūralizmu, pliuralizmu, egalitarinėmis problemomis, socialine kultūrine dinamika, masinės informacijos priemonių bei technologijų vaidmens kilimu. Tradicinė kultūra, pagrįsta klasikinėmis nuostatomis, transformuojasi į grėsmingą virtualų elektroninį postkultūros pasaulį. Vienas iš postindustrinės epochos globalinės kultūros požymių yra reginių ir vaizdinių gausėjimas. Globalios *medijos* teikia žmonėms naujienas, vaizdus ir informaciją ir iš pagrindų keičia žmonių kasdieninės patirties pobūdį. Vaizdiniai, idėjos, daiktai, stiliai, visa populiarioji kultūra sklinda po pasaulį labai greitai ir skatina laisvą kultūros sklaidą peržengiant nacionalines sienas (Giddens, 2005). Šis fenomenas akcentuojamas daugelio šiuolaikinių mąstytojų darbuose. Postmodernizmo teoretikai įvardija „kasdieninio ir apskritai visuomeninio gyvenimo sukultūrėjimą“ ir visuomenę apibūdina kaip „reginių ir vaizdinių visuomenę“, kur šis „sukultūrinimas įgavo daugiausia erdvinės formos, kurias mes esame linkę labai apytikriai ir netiksliai vadinti vizualinėmis“ (Jameson, 2002, p. 107). J. Baudrillard (2002) teigia, kad masinės informavimo priemonės kuria naują realybę, arba hiperrealybę, kuri sudaroma iš vaizdinių – simuliakrų, kurių prasmė kyla iš kitų vaizdinių, – taip prarandamas tikrasis realybės pagrindas. Vaizdai ir objektai yra visą laiką matomi ir akimirksniu interpretuojami, formuoja naujas žinias bei naujus tapatumo ir aplinkos vaizdus (Freedman, 2003, p. 3).

Globalizacija ir ugdymas. Dėl globalizacijos poveikio iš esmės kinta požiūris į ugdymą. Šiandien švietimo ir mokymosi kaitą lemia daugybė socialinių veiksnių, tarp kurių ypač ryškus perėjimas nuo lokalumo link globalumo, nuo tradicijos prie universalumo, nuo gyvenimo šeimoje prie individualios gyvenimo trajektorijos (Giddens, 2000, p. 98). Informacinių technologijų plėtotė turi lemiamos įtakos ugdymo procesų kaitai. Šiandieniniame technologijų amžiuje žinios, duomenys ir faktai prieinami visiems ekspertams ir nėra mokslinė paslaptis. Taigi didaktika nėra vien tik informacijos „perdavimas“, o kompetencija neapsiriboja vien tik sugebėjimu atsiminti ir perteikti faktus ar gebėjimu naudotis kompiuteriu. Svarbu, kaip šie duomenys efektyviai atrenkami, sutvarkomi, jungiami į visumą, kaip įgyjamas naujas žinojimas, kurį garantuoja „vaizduotė“. Taigi, „postmodernaus žinojimo pasaulį valdo išsamios informacijos žaidimas“ (Lyotard, 1993 p. 128).

Globalizacijos vaidmuo ugdyme gali būti suvokiamas ir kaip diskursyvi praktika – kaip mąstymo, kalbėjimo ir veiklos būdas, kaip jis sąveikauja su pokyčiais socialinėse, ekonominėse, kultūrinėse struktūrose, jų konfigūracijose ir tarpusavio ryšiuose (Edwards, Uscher, 2000, p. 9).

M. Fullan (1998) pabrėžia, kad, vykdant esminius ugdymo pokyčius, visų pirma būtina gerai pažinti ir gebėti valdyti nuolat atsirandančias pokyčių jėgas. Globalizacijos poveikį ugdymo kaitai nagrinėję R. Edwards ir R. Usher (2000) teigia, kad pokyčių esmę atskleidžia žinių organizavimo (ugdymo turinio), žinių perteikimo ir sklaidos (knygos ir vadovėlių), žinių pateikimo (pedagogikos) ir jų įtvirtinimo (demokratijos) pobūdis.

Šiuolaikinė edukacinė paradigma dažnai apibūdinama kaip postmoderni, todėl ypač svarbu išsiaiškinti *postmodernizmo* ir *postmodernumo* terminų sampratą ir jų vartojimą.

Postmodernizmo ir postmodernumo samprata. Diskusijose apie postmodernumą ir postmodernizmą vyrauja įvairūs požiūriai, skirtingi kultūrų supratimai ir šių terminų reikšmės (Hargreaves, 1999, p. 65). Tarptautinių žodžių žodyne (2001) *postmodernizmas* apibrėžiamas kaip „šių laikų dailės, literatūros, filosofijos kryptis, kritikuojanti naujųjų laikų civilizaciją, kuri remiasi nuostata, kad pasaulyje egzistuoja protu grindžiama, vientisa tvarka, nes ši nuostata pasirodė esanti iliuzija; kaip priešpriešą reikalauja atsisąžadėti tradicinių mąstymo būdų, pasaulėvaizdžio, meno kūrimo principų, siūlo dekonstrukciją (ardymą, griovimą), dekompoziciją“. *Postmodernizmas* dažniausiai suvokiamas kaip „estetinis, kultūrinis ir intelektualinis reiškinys“, kurį sudaro įvairių „meno, literatūros, muzikos, architektūros, filosofijos ir platesnio pobūdžio intelektualinių diskursų, stilių, praktikų ir kultūros formų deriniai – kratynys, koliažas, dekonstrukcija, linijiško nebuvimas bei laikotarpį, stilių ir panašių dalykų derinys“ (Hargreaves, 1999, p. 66). Tačiau skiriasi terminų *postmodernumas* bei *postmodernizmas* kilmė ir samprata, nors įvairiuose tekstuose jie gali būti vartojami skirtingai ir dažnai painiojami. *Postmodernizmo* terminas pirmą kartą buvo panaudotas apibrėžti architektūros tendencijoms – daugialypės, hibridinių stilių architektūros, kaip atviros ir besikeičiančios, priešingos uždarams erdvėms, dažnai matomoms modernizmo pastatuose (Jenks, 1996). Septintasis XX a. dešimtmetis laikomas postmodernizmo susiformavimo pradžia, pereinamuoju laikotarpiu, kuris pastūmėjo įvairių permainų procesą kultūroje ir mene. Tuo metu, plintant populiariajai kultūrai ir stiprėjant globalizacijos vaidmeniui, vyko esminiai kultūros pokyčiai. Kitos disciplinos, pavyzdžiui literatūros teorijos, vartojo šį terminą reprezentuoti dabarties aktualijoms estetikoje, oponuojančios fundamentalioms modernizmo koncepcijoms, kurios atskiria stilių ir žanrų ribas. Vėliau *postmodernizmo* terminas įgijo daug platesnę prasmę nei estetikos sritis. Jis imtas vartoti pažymint visą sociologinį fenomeną, o tai keičia ne tik meno pokyčius, bet ir visą socialinį būvį. Pastaruoju metu postmodernizmo sampratą keičia technologijų plėtra, kurių simboliais tapo pasaulinis interneto tinklas, interaktyvumas, virtuali realybė.

F. Jameson (2002) nuomone postmodernizmas nėra stilius, tai periodizuojanti sąvoka, kurios užduotis – „atsirandančius naujus formalius kultūros formų bruožus susieti su kylančiu naujo pobūdžio socialiniu gyvenimu ir nauja ekonomine tvarka, kuri dažnai eufemiškai vadinama modernizacija, postindustrine arba vartotojų, žiniasklaidos ar reginių visuomenėmis, arba korporacijų kapitalizmu“ (Jameson, 2002, p. 17). *Modernizmo* ir *postmodernizmo* sąvokų vartojimą plačiau analizuoja A. Valantiejus (2004), teigdamas, kad postmodernizmas yra ne teigiančioji, o polemikinė kultūra. *Postmodernizmo* sąvoka „apima *poleminės kul-*

tūros – metodologinių ir epistemologinių konfliktų – tradicija, kurios probleminė istorija – prieštaringi apibrėžimai, mokslinių analogijų – metaforų priešpriešos, formalizavimas ir profesinės vaizduotės išsiplėtimas, eklektiškų perspektyvų savivoka, skirtingų krypčių varžymasis – daug geriau atskleidžia radikalų šios refleksyvos koncepcijos pobūdį negu tik atskirų požymių aprašymas arba – dar blogiau – normatyvinė modernybės/postmodernizmo priešprieša“ (Valantiejus, 2004, p. 526).

Kultūros tyrinėtojai įvairiai įvardija dabarties socialinį laikmetį kaip „*vėlyvojo modernumo*“ stadiją – kokybiškai pakitusią, radikalesnę modernumo fazę (Giddens, 2000), „*postmodernųjų būvį*“ (Lyotard, 1993; Jameson, 2002) ar „*postmoderniosios modernybės*“ (Welsch, 2004) laikmetį. Kai kurie autoriai XXI a. įvardija *post-postmodernizmu*, pabrėždami pakitusią postmodernizmo sampratą ir skaitmeninį, interaktyvų kultūros pobūdį (Mankovskaja, 2000). Taigi, *postmodernumas* yra suprantamas kaip *socialinis būvis*, „kuriam būdingi tam tikri socialiniai, ekonominiai, politiniai ir kultūriniai santykiai“. Todėl daugeliu atžvilgiu postmodernizmas yra platesnio reiškinio – postmodernumo dalis ar padarinys (Hargreaves, p. 66).

R. Appignanesi ir C. Garratt (1999), aiškindami žodžio „post-“ reikšmę, atskleidžia daugialypę postmodernizmo sampratą, išplaukiančią iš modernizmo epochos ir pažyminčią kokybines modernizmo transformacijas. Postmodernizmas – tai:

- modernizmo *rezultatas*
- modernizmo *pasekmė*
- modernizmo *persikūnijimas*
- modernizmo *išsivystymas*
- modernizmo *paneigimas*
- modernizmo *atsisakymas* (p. 4).

Iš šių teiginių išryškėja modernizmo ir postmodernizmo prieštaravimai, modernizmo tęstinumas, kuris pakito arba baigėsi, atėjus naujai – postmoderniai – epochai. Plačiau postmodernizmo ir modernizmo santykis, konfliktai ir reikšmės aptariamos filosofų ir kultūros tyrinėtojų Z. Bauman, J.-F. Lyotard, F. Jameson, S. Žižek, H. Foster, W. Welsch darbuose.

Postmodernios edukacinės paradigmos samprata. Edukologijoje ir socialiniuose moksluose dažnai vartojama paradigmos sąvoka, taikoma įvairiausios prigimties tikrovei aiškinti. Paradigmine samprata išreiškiama mokymo kryptis, pažymimi būdai, kuriais organizuojamos ir struktūruojamos žinios ir elgesys. Egzistuoja daug ugdymo paradigimų, kurios sąlygoja skirtingus ugdymo funkcionavimo ir pažinimo aspektus (Bitinas, 2000, p. 46). Ugdymo paradigma yra konkrečią ugdymo realybę vairuojanti jėga, požiūris į ugdymą priklauso nuo pasaulėžiūros, kurios pagrindas yra filosofija. Paradigimų skirtumai išryškėja per žinių įgijimo, jų konstravimo, ugdymo turinio, mokymo proceso, metodų bei mokytojo vaidmens sampratą. B. Bitinas (2005) teigia, kad kiekvienas su ugdymu susijęs asmuo yra pavaldus vienai ar kitai paradigmai. Keičiantis ugdymo paradigmomis žmonijos sukaupta ugdymo patirtis nepaneigiama, ji išlieka kaip naujos paradigmos sudedamoji, papildanti dalis (Bitinas, 2005, p. 7). Galima teigti, kad besiformuojanti postmoderni edukacinė paradigma sieja ir adaptuoja tam tikrus kitų paradigimų bruožus. B. Bitinas (2005) pažymi tam tikras viena kitai prieštaraujančias tendencijas, kurios apibūdina dabartinę ugdymo paradigimų sankirtos situaciją: tai ryški edukologijos mokslų objekto plėtra, gausybė eduko-

loginių koncepcijų ir metodologinių pakraipų, skirtingai interpretuojančių ugdymo turinį ir procesą, vis labiau dominuojanti žmogaus asmenybės ir jo poreikių problema, atotrūkis tarp ugdymo teorijos ir praktikos, ugdymo tyrimų globalizacijos ir orientacijos į nacionalinius poreikius priešprieša (ten pat, p. 5).

Norint suvokti šiuolaikinės edukacinės paradigmos pobūdį, aktualu peržvelgti ir kitų paradigmu esminius bruožus, jas pagrindžiančias teorijas.

Dauguma XX a. demokratiškos mokyklų vadovavosi pragmatizmo, progresyvizmo koncepcijomis. Modernus požiūris susiformavo kaip priešprieša autoritariniam ir direktyviniam mokymui. Apžvelgus pagrindines mokymosi teorijas ryškėja tam tikri skirtumai, kuriais grindžiama viena ar kita paradigma. S. Brookfield (1989) įvardija *klasikinę* (biheavioristinę), *humanistinę* ir *kritinę* paradigmas. Klasikinėje paradigmoje mokymasis pagrįstas biheavioristine teorija, yra iš anksto nustatytos trukmės, tikslų ir sekos veikla. Ji atspindi empirinį pozityvistinį požiūrį, kuris grindžiamas faktais, empiriniais kiekybiniais stebėjimais. Šiai paradigmai oponuoja hermeneutinis požiūris, pabrėžiantis holistinį ugdymą ir kokybinę informaciją. Remiantis kognityviniu konstruktyvizmu kuriama *humanistinė* mokykla, kurioje sudaromos palankios kiekvieno ugdytinio „saviraiškos, savisklaidos ir saviraidos“ sąlygos (Bitinas, 2000, p. 151), o mokymasis pagrįstas bendravimu ir bendradarbiavimu su mokiniais. *Kritinės* paradigmos pagrindas – *socialinis rekonstruktyvizmas*, mokiniai užsiima kritiniu prielaidų, vertės ir idėjų bei veiklos tyrinėjimu (Brookfield, 1989, p. 202). Ugdymo reformos Lietuvoje metu aktualus buvo perėjimas nuo tradicinės ugdymo paradigmos link laisvojo ugdymo paradigmos (Bitinas, 2000). Šioje paradigmoje susiformavo pedocentrinis, į vaiką orientuotas ugdymas, kurio tikslas – ugdyti veiklias, kūrybingas asmenybes. Laisvojo ugdymo paradigma akcentuoja nedirektyvų, prasmingą mokymąsi (Lepėškienė, 1996).

Šiuolaikinis ugdymas dažnai grindžiamas *konstruktyvizmo* paradigma, kuri remiasi konstruktyvistine epistemologija – filosofijos šaka apie žinių konstravimo studijas. Jos esmė – tikrovės pažinimo pagrindas yra individualios žinių konstrukcijos, formuojamos subjektyvaus patyrimo. Konstruktyvizmas siejamas su daugeliu mokymosi teorijų, kurių pagrindas yra konstruktyvistinė mokslo teorija ir kognityvioji psichologija, jos ištakos siejamos su J. Piaget, L. Vygotsky, J. Dewey ir kt. mokslininkų darbais. Šiuolaikinė konstruktyvizmo pedagogikos samprata sieja visus tris istoriškai susiformavusius požiūrius: *kognityvinį konstruktyvizmą*, akcentuojantį aiškias mąstymo konstrukcijas, *radikalių konstruktyvizmą*, siejantį kritinį požiūrį ir žinių konstravimą su patirtine realybe bei *socialinį konstruktyvizmą*, pritariantį socialiai konstruojamai realybei ir konteksto reikšmingumui. Dauguma ugdymo teoretikų ir praktikų priėmė konsensuą, siejantį visus šiuos tris konstruktyvizmo tipus, kuriais grindžiamas šiuolaikinis požiūris į ugdymą (<http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html> (žiūrėta 2005 11 12)).

Nuo XX a. 9-to dešimtmečio vis didėjo *socialinio konstruktyvizmo* įtaka, pripažįstant mokinių poreikį konstruoti prasmingą supratimą ir paties mokymo vertę (Pollard, 2006). Šioje teorijoje išlieka konstruktyvizmui būdingas dėmesys mokinio aktyvumui, bet sykiu pripažįstama ir socialinių procesų svarba. Mokslininkai teigia, kad mokytojai turi savo tolesnį mokymą susieti su kultūriniais ir konceptualiuoju vaikų supratimu (Pollard, 2006; Vygotsky, 1978). Iškeliama probleminio mokymo(si) reikšmė, kai mokymo turinys turi būti grindžiamas aktualiomis ir besimokantiesiems įdomiomis problemomis, leidžiančiomis ką nors gyvenime pakeisti (Bydam, 2000, p. 49). Socialinio pažinimo požiūris reiškiasi, kai kreipiamas dėmesys į kalbą ir supratimo formas, kurios įsikūnija konkrečiuose kontekstuose

se ir socialinėje praktikoje. Tai laikoma svarbiais kultūros šaltiniais, kuriais gali naudotis tos aplinkos mokiniai ir aktyviai konstruoti žinias apie pasaulį (Jeffers, 2002). Tam, kad kiekvieno individo personaliai konstruojamos ir interpretuojamos žinios būtų prasmingos ir pritaikomos, būtina interakcija su kitais, tai yra bendravimas ir bendradarbiavimas.

Socialinį konstruktyvizmą papildilo *kontekstinė pedagogika*, kai lemiamą reikšmę mokymosi procese teikiama kontekstui (Bydam, 2000). Šiuo požiūriu mokymą būtina įtraukti į praktinę veiklą, atskleidžiant kasdienio gyvenimo įvairovę. Praktinis mokymas grindžiamas pritaikomumo ir nepritaikomumo kriterijais. Kontekstinėje pedagogikoje remiamasi atvirų mokymo planų principu, kurie sudaromi atsižvelgiant į mokinių poreikius ir grindžiami jų patirtimi. Kontekstinė pedagogika siejasi su J. Dewey patirtiniu mokymusi, problemas formuluojančiu mokymusi, mokymusi iš pavyzdžių. Mokymo medžiagos parinkimą ir dėstymą turi lemti mokinio interesai ir poreikiai, o ne disciplinos struktūra (Bydam, 2000, p. 45). Taigi, šiuolaikinis konstruktyvistinis požiūris į ugdymą yra naujos edukacinės paradigmos pagrindas.

Postmodernizmo epochos pokyčiai ir tendencijos neišvengiamai palietė ir ugdymo sistemas. Dabartiniai švietimo kaitos modeliai kuriami šių paradigmų kaitos (ir kovos) kontekste. Ši kaita ir iššūkiai švietimui susiję ne tik su ugdymu, bet ir su socialiniu, istoriniu perėjimu iš moderniojo į postmodernųjį laikotarpį (Hargreaves, 1999). Remiantis postmodernizmo idėjomis susiformavo visiškai naujas požiūris į ugdymo procesą, ugdymo teoriją, ugdymo turinį. Kaip jau minėta, akcentuojamas perėjimas nuo mokymo prie mokymosi, nuo „žinių perdavimo“ pedagogikos prie „naujų mokymosi aplinkų“ kūrimo, o naujosios mokymo teorijos pateikia platesnių galimybių pedocentrinei pedagogikai (Edwards, Usher, 2000). Šiuolaikinėje ugdymo praktikoje dominuoja XX a. susiformavusi visuotinai pripažinta modernistinė paradigma, tačiau postmodernioje epochoje ryškėja jos trūkumai ir formuojasi nauja paradigma, reaguojanti į sparčius globalaus pasaulio pokyčius.

Postmoderni edukacinė paradigma nėra galutinai apibrėžta, nes jos esmė yra paties postmodernizmo neapibrėžtumas. Dauguma autorių teigia, kad postmodernizmas yra daugiau nei požiūris, nei rišlus principų ir praktinės veiklos darinys. Jis reiškiasi įvairiose srityse ir pasižymi diskursų įvairove. Postmoderniąją ugdymo filosofiją plačiau aprašė mokslininkai S. Arnowitz ir H. A. Giroux (1991), R. Usher ir R. Edwards, (1996), A. Hargreaves, (1999), S. Parker, (1997), J. Glanz, L. S. Behar-Horenstein (2000) ir kiti.

Norint suvokti *postmodernios edukacinės paradigmos* ypatumus, svarbu suvokti postmodernizmo, kaip socialinio ir kultūrinio laikotarpio esmę. Perėjimas iš modernumo į postmodernumą vyksta palaipsniui, tačiau ugdymo srityje aiškiai pastebimas sąstingis, palyginus ją su kitais, ypač sparčiais ir globaliais civilizacijos pokyčiais technologijų informacijos, ekonomikos bei gyvenimo būdo srityse.

Šiame kontekste kai kurie ekspertai pažymi „mokytojo epochos baigties“ periodą, kai mokytojas suvokiamas kaip tradiciškai. Daugiausia kalbama apie mokytojo vietą, vaidmenį ir funkcijas informacinės visuomenės kontekste. Tradicinę mokytojo sampratą keičia daugybė jo galimų vaidmenų: mokytojai, tutoriai, lektorai, pedagogai, padėjėjai, instruktoriai, animatoriai, mentorai – visi, kurie yra įsitraukę į įvairias edukacines praktikas. Į jas įtraukiami ir mokytojų padėjėjai, informacinių technologijų personalas, bibliotekininkai, leidėjai, tėvai (Edwards, Usher, 2000). Todėl visiems jiems labai svarbu suvokti edukacinių procesų esmę ir kaitą postmodernioje visuomenėje.

Ugdymo teorijose postmodernizmas vertinamas priešaringai. Žvelgiant iš modernistinių pozicijų, postmodernizmas įvardijamas kaip „anti-pedagogika“, „alternatyvioji pedagogika“, „post-pedagogika“ ir priešinamas tradiciniam pedagogikos suvokimui. Dažnai postmodernistinis mokymas siejamas su vertybių sumaištimi ir net jų išnykimu, pripažintų prasiū dekonstravimu, ironija, turinio ir metodų eklektika. Toks ugdymas kritikuojamas už kultūros vertybių ir moralės praradimą, nes jis griaua tradicijas, nusistovėjusią tvarką ir vyraujančią ideologiją.

Kita vertus, postmodernistai išreiškia skeptišką požiūrį į modernizmo koncepcijų vystymąsi, žinių hierarchiją ir objektyvumą šiuolaikiniame fragmentiškame ir pliuralistiniame pasaulyje, propaguoja alternatyvias mokymo, tyrimų, duomenų analizės formas. Daugelio autorių darbuose šios paradigmos ištakos grindžiamos kritinės teorijos samprata, kurios esmė yra socialinė orientacija, kritinis mąstymas ir veikla. Išaukštinami demokratinės visuomenės aspektai ir teigiama, kad nepripažinimas yra tam tikra priespaudos forma, kuri neįmanoma demokratinėje visuomenėje (Habermas, 1971; Kincheloe, Steinberg, 1998; Cary, 1998). Postmodernistinio ugdymo turinyje pasidaro svarbūs socialinės įvairovės, feminizmo, multikultūralizmo, kultūrinio pliuralizmo, aukštosios ir populiariosios kultūros sankirtos klausimai.

Postmodernistinio mokymo praktikoje faktų išmokimas ir mokymo(si) nuoseklumas keičiamas į interpretacinius gebėjimus, klasikinėmis žiniomis grindžiamas ugdymo modelis persiorientuoja į dabarties aktualijų akcentavimą, patirtinį konstruktyvų žinių formavimą. Remiantis hermeneutika ugdymo procese daugiau dėmesio skiriama interpretavimo menui, metaforoms, praturtinančiomis vaizduotę, žodyną ir patį kūrybinį procesą (Duoblienė, 2006).

Stiprėjant technologijų įtakai, keičiasi ugdymo aplinka ir mokymosi galimybės. B. Bitinas (2000) pažymi, jog informacinės visuomenės išvakarėse pradėjo formuotis ugdymo technologija, grindžiama šiuolaikinėmis informacinėmis technikos priemonėmis. Kompiuterinės sistemos pertreikia ir įtvirtina mokomąją medžiagą, sprendžia problemas, formuoja praktinius ir protinius gebėjimus, kaupia grįžtamąją informaciją apie išmokimą bei ugdytinių patirtus mokymosi sunkumus. Vis sparčiau plinta nuotolinis mokymas, vykstantis virtualioje erdvėje, kurioje sąveikaujama per kompiuterinius tinklus. J.-F. Lyotard (1993) svarsto, kaip gali pasikeisti mokymas naudojant naujas technologijas: „galima žinias išversti į kompiuterinę kalbą ir tradicinį dėstytoją pakeisti kompiuterine atmintimi, o didaktiką galima pakeisti mašinomis, kur viskas bus darbinuose kompiuteriuose kuriais disponuos studentai“, o vienas iš svarbiausių mokslo parengiamųjų kursų bus mokymas naudotis tais kompiuteriais (Lyotard, 1993, p. 125–126). Autorius pastebi, kad dvasingumo požiūriu, dėstytojo pakeitimas mašinomis gali pasirodyti ydingas ir netoleruotinas.

Kai kurie autoriai (Siemens 2004, cit. Gredler, 2001; Driscoll, 2000; Gonzales, 2004) atskleidžia labiausiai paplitusių mokymo teorijų – biheivorizmo, kognityvizmo ir konstruktyvizmo ribotumą šiuolaikiniame technologijų aplinkoje, nes šios teorijos buvo sukurtos, kai mokymasis nebuvo veikiamas technologijų. Atsiranda vis daugiau alternatyvių teorijų, siekiančių apibrėžti mokymo ir mokymosi procesą informacinių technologijų amžiuje. Pavyzdžiui konektyvizmo (*connectivism*, iš angl. *connect* – prisijungti) mokymosi teorija, integruojanti alternatyvių teorijų (chaoso, tinklų ir saviorganizacijos) principus. Konektyvizmas pristato mokymosi modelį, pagrįstą individualia veikla, ir sieja naujas mokymosi aplinkas, priemones, metodų pokyčius skaitmeninėje aplinkoje (Siemens, 2004).

Modernizmo ir postmodernizmo prieštaravimai ugdymo turinio teorijoje. Šiuo metu edukologinėje literatūroje plačiai diskutuojama apie modernios ir postmodernios ugdymo paradigmu *konfliktą*. Prieštaravimai, atskleisti debatuose tarp modernistų ir postmodernistų, padeda geriau suvokti vieno ar kito požiūrio privalumus ir trūkumus. Plačiau ir išsamiau šis konfliktas analizuojamas ugdymo turinio (kurikulumo) teorijoje, kuri sudaro ugdymo sistemų pagrindą (Oliva, 1997, 2005; Slattery, 1995; Tanner ir Tanner, 1995; Pinar, 1995, 1988, 1999, 2003 ir kt.).

Ugdymo turinys (kurikulumas) yra suprantamas kaip ugdymo ar mokymo programa, mokymo planas, turinys, studijų sritis arba elgesio su žmonėmis ir procesais sistema, skirta edukaciniam tikslams įgyvendinti. Kurikulumo samprata yra plati, daugialypė ir skirtingai interpretuojama. Plačiaja prasme ugdymo turinio sampratą Schubert (1989) apibūdina kaip *kultūrinę reprodukciją* – kultūrinių vertybių perteikimą ir įsisavinimą ir *socialinę rekonstrukciją* – visuomenės santykių perteikimą ir įsisavinimą (Oliva, 1997, p. 9).

Ugdymo programų strategiją, tikslus ir akademinį turinį pagrindžia filosofinė ugdymo pasaulėžiūra, filosofinė kryptis, sudaranti vienos ar kitos paradigmos pagrindą. Ugdymo turinio (kurikulumo) koncepcijos gali būti reikšmingos koreguojant ugdymo tikslus, formuojant šiuolaikinį ugdymo turinį, ugdymo programas. Ugdymo turinio samprata leidžia mokytojui, be akademinio turinio, kartu numatyti jo didaktines, perteikimo ir įsisavinimo priemones. Tai yra šiuolaikinio požiūrio samprata, kai tikslai, turinys ir priemonės jiems pasiekti eina kartu (Saugėnienė, 2003).

Pateikdamas istorinę kurikulumo teorijos diskurso analizę W. F. Pinar (1995) aprašo ugdymo turinio rekonceptualizavimo² sąjūdį, kuris prasidėjo XX a. 8-ajame dešimtmetyje Vakaruose. Grupė rekonceptualistų (Huebner, 1976; Pinar, 1979; Tanner ir Tanner, 1975 ir kt.) metė iššūkį dominuojančioms ugdymo tradicijoms, kurios buvo grindžiamos bihevioristine teorija (Pinar ir kt., 1995). Nuosekliai pereinant nuo tradicinio mokymo link modernistinės ugdymo sampratos, nuo mokymo koncepcijos link mokymosi, akcentuojamas ryšys tarp mokytojo ir mokinio. 9-ajame dešimtmetyje suaktyvėjęs rekonceptualistų sąjūdis išskėlė į paviršių aktualias postmodernizmo koncepcijas, kurios, kintant kultūrai, ugdymo turinį papildė vis naujais problemineis klausimais.

Iš esmės postmodernistų judėjimas buvo pagrįstas modernistinės sampratos *kritika*, atskleidžiančia jos ribotumą ir šališkumą. P. F. Oliva (1997, 2005), P. Slattery (1995), D. Tanner ir L. Tanner (1995), W. Pinar (1988, 1995, 1999, 2003) ir kt. teigia, kad modernistinės ugdymo turinio (kurikulumo) koncepcijos yra plačiai paplitusios ir paremtos R. W. Tyler (1949) racionalistine ideologija. Autorių nuomone, modernistai propaguoja technokratinį požiūrį į ugdymo turinį, susidedantį iš pripažintų komponentų, standartizuotų testų ir procedūrų, kurios yra iš anksto žinomos ir numatomos. Žinios ir pripažintų tiesų turinys bei jų vertė apribojami mokymo standartais. Postmodernistai kritikuoja modernistų ugdymo turinio koncepcijas dėl politinių aspektų ugdymo turinyje trūkumo, empirinių metodų naudojimo vertinant mokinio pasiekimus, iš anksto numatytos mokytojo ir mokinio veiklos ir siekiamų rezultatų (Arnowitz ir Giroux, 1991; Pinar, 1988; Slattery, 1995). Pasak postmodernistų, modernus požiūris (1) neužtikrina mokinio lygių galimybių nepriklausomai nuo klasės ir visuomeninės padėties, (2) propaguoja dominuojančios visuomenės klasės vertybes ir žinias, (3) pavaldus politiniams ir ekonominiams tikslams, (4) pasikliauja

² (lot. *re-* vėl, iš naujo, priešingai + lot. *conceptio* – suvokimas, supratimas. Re-konceptualizavimas reiškia vėl, iš naujo pakartotina daikto, reiškinio, proceso sampratą, iš naujo apgalvotas veikimo planas, mintinis projektas).

R. W. Tyler racionalizmo pagrindais kurikulumo teorijoje, (5) slopina mokinių poreikius ir identitetus, (6) užmiršta marginalines grupes ir (7) nepaiso situacinių žinių, kurios išreiškia pliuralizmą, esamą kontekstą ir veiksmo vietą, būtinybės (Behar–Horenstein, 2000, p. 7). Ugdymo struktūrose, mokyklose vyrauja standartizavimas, centralizavimas, nelankstumas ir biurokratija, kur šių modernizmo laikais sukurtų struktūrų ypač sunku atsisakyti. Vidurinėje mokykloje dėl standartizuoto ugdymo turinio reikalavimų siekiama išlaikyti dalijimą į tradicinius mokomuosius dalykus, standartizuoti mokymo strategijas, įvesti sistemos testavimą. W. F. Pinar (1988) smerkia tokias praktikas, kurios menkina mokytojo autonomiją.

H. A. Giroux (1997) tvirtina, kad kurikulumo plėtojimas turi reaguoti į kultūrinį pliuralizmą ir unikalumą. Autoriai iškelia naujo ugdymo turinio tipo atsiradimo būtinybę, kuris atspindėtų probleminius ir šiandien aktualius diskursus. Postmodernaus požiūrio šalininkai teigia, kad linijinio pobūdžio, nuoseklus, lengvai kiekybiškai įvertinamas turinys, dominuojanti tokia tvarkos sistema turi būti pakeisti į kompleksišką, pliuralistinį, nenuspėjama, nuolat besivystantį ir kintantį ugdymo turinį.

Kita vertus, modernistinės paradigmos šalininkai kritikuoja postmodernistus dėl (1) istorinio įnašo nepripažinimo, tai yra nepagrįsto tradicionalistų, progresyvistų ir R. W. Tyler koncepcijų nuvertinimo, padėjusių pagrindus ugdymo turinio teorijai, (2) metodologinio vientisumo nebuvimo, silpno žinių įsisavinimo ir antimokslinių metodų, (3) prioritetų, vertinimo kriterijų, dalyko turinio bei mokymo metodų neapibrėžtumo problemos, (4) nenuoseklus ir standartais neapibrėžto ugdymo turinio, nes mokymosi nuoseklumo nepaisymas atitolina mokinius nuo vertingų žinių, tikrųjų prasmų ir vertybių, įneša eklektikos ir vertybių sumaištes elementų, (5) abejojama postmodernistinių mokymo metodų pedagoginiu prasingumu, (6) sunkiai įsivaizduojamas postmodernizmo principų pritaikymas mokymo ir mokymosi praktikoje (Behar-Horenstein, 2000).

Netylant debatams apie vieno ar kito požiūrio pranašumą, dauguma autorių pripažįsta modernistinės paradigmos dominavimą ir, įvertinę paradigimų posūkius, siūlo naujos edukacinės tvarkos įprasminimą: atsižvelgus į postmodernizmo aspektų tyrimų rezultatus, ugdymo turinį papildyti šiuolaikinėmis aktualijomis. Tokiu būdu kuriama nauja ugdymo turinio koncepcija, formuojanti naują paradigmą, jungiančią geriausias modernistines, progresyvistines ir postmodernistines pažiūras. Dauguma mokslininkų propaguoja ugdymo teoriją pratęsdami kritinės pedagogikos praktiką, integruodami postmodernistinio požiūrio išvalgas, įtraukdami alternatyvius metodus į ugdymo programas (Arnowitz & Giroux, 1991; Doll, 1996; Pinar, 1999, 2003).

Šiuolaikiniuose ugdymo programų tyrinėjimuose atsiskleidžia ženkli meno, humanitarinių mokslų ir socialinės teorijos įtaka. Žymiai padaugėjo šios srities *kokybinių* tyrimų: teorinių, veiksmo, etnografinių tyrimų ir kt. (Pinar, 1995, 2003; Eisner, 1991; Kincheloe, 1998). Šiuolaikiniai edukaciniai tyrimai atspindi paradigimų posūkį nuo ugdymo programų tobulinimo link platesnio jų suvokimo, nuo biurokratinų interesų instituciniu lygmeniu link intelektualinės, gilesnės ugdymo turinio sampratos, nuo tradicinių (kiekybinių) mokslinių tyrimų metodų link kokybinių – interpretacinių, kritinių tyrimų tradicijų (Pinar, 1995). Autorius išskiria septynias ugdymo turinio tyrimų tradicijas: deskriptyvinę, analitinę, interpretacinę, komparatyvinę, prognostinę, teorinę, planavimo modelių ir organizavimo schemų studijas. Tyrimų pobūdžio įvairumas parodo ugdymo turinio sampratos kompleksišumą. Pavyzdžiui, interpretacinė tyrimo kryptis akcentuoja fenomenologinį, au-

tobiografinį požiūrį, kritinė tyrimo kryptis – visuomenės, politinius, lyties, rasės aspektus. Šiuolaikiniai ugdymo turinio teorijos tyrėjai atskleidžia šį daugialypiškumą per diskursų įvairovę ir prognozuoja perėjimą nuo paradigminės sampratos vienovės link šiuolaikinių diskursų eklektikos (Pinar, 1995).

1.1.1 lentelė

Ugdymo turinio (kurikulumo) sampratos postmodernūs diskursai (Pinar, 1995)

Diskursas	Diskurso turinys	Autoriai
Istorinis diskursas	Istorinė ugdymo turinio teorijos raida, progresyvios reformos ir judėjimai, rekonceptualizavimo sąjūdis, paradigminiai pokyčiai.	Pinar, Reynolds, Slatte-ry, Taubman.
Politinis diskursas	Politinė teorija, kritinė teorija.	Apple, Giroux, Bowers, McLaren, Ellsworth, Whitson.
Rasinis diskursas	Rasinė teorija, multikultūralizmas, identitetas ir represijos, rasinė politika.	Watkins, McCarty, Castanell, Pinar, Collins.
Lytiškumo diskursas	Feminizmas ir lyčių analizė, feministinė pedagogika ir politika, vyro ir moters identitetai.	Grumet, Miller, Pagano, Sears.
Fenomenologinis diskursas	Fenomenologiniai ugdymo turinio pagrindai, hermeneutika.	Aoki, Grumet, Jardine, Huebner, Smith, Atkins, Reynolds, Martel.
Postmodernus diskursas.	Poststruktūralizmas, dekonstrukcija, postmodernizmas feministinėje ir politinėje teorijoje, tradicinės ugdymo teorijos kritika, postformalus mąstymas, postmoderni kritinė teorija.	Doll, Taubman, Cherryholmes, Jagodzinski, Gauthier, Giroux, Kincheloe, Steinberg, McLaren.
Autobiografinis / biografinis diskursas	Autobiografinė teorija, asmenybė kaip diskursyvi sandara, biografinės studijos	Kincheloe, Pinar, Taubman, Grumet, Miller, Connely, Goodson.
Estetinis diskursas	Meno reikšmingumas, estetinė patirtis ir tyrimai, 20 a. menas ugdymo turinio teorijoje, menas ir visuomenė, postmodernizmo menas, meninis ugdymas.	Broudy, Hamblen, Padgham, Beyer, Eisner.
Teologinis diskursas	Moralinės ir etinės dimensijos, hermeneutika, laisvoji teologija, eschatologija, kosmologija, feministinė teologija.	Huebner, Gershman, Oliver, Kincheloe, Slatte-ry, Noddings.
Institucinis diskursas	Kurikulumo strategija, mokyklų reforma, ugdymo programų planavimas, struktūra ir organizavimas, ugdymo programų įgyvendinimas, valdymas ir plėtra, edukacinės technologijos, pedagogų rengimas, ikitarnybinis ir tarnybinis ugdymas.	Shulman, Weiler, Tanner ir Tanner, Egan, McNeil, Saylor, Alexander, Lewis, Goodlad, Fullan, Eisner, Aoki, Jackson, Erickson.
Tarptautinis diskursas	Internacionaliniai tyrimai ir perspektyvos. Pasaulinė praktika.	Lewy, Pinar.

Ugdymo turinio pokyčiai yra nuolatinis ir neišvengiamas procesas, nes nuolat kinta visuomenė. Anot Saugėnienės (2003), ugdymo programose atsirandančios naujovės kurį laiką egzistuoja kartu, priklauso nuo žmonių, kurie priima naujoves, ir yra grupinė veikla tobulinant jas bei galimybė rinktis iš įvairių alternatyvų. Taigi, kaitos procesas suponuoja postmodernistinį požiūrį į ugdymo turinį, kuris pasižymi diskursų įvairove, daugybingumu, lankstumu, konteksto įtaka, jis gali būti mozaikiškas, nenuoseklus ir kintantis.

Apibendrinimai

- Šiuolaikinė postmoderni visuomenė išgyvena nuolatinį kaitos procesą. Globalizacijos procesai, poindustrinio postmodernaus pasaulio vis spartėjanti kaita lemia socialinį gyvenimą ir kultūrą, kuriai būdingas naujos informacinės, ekonominės, kultūrinės erdvės atsiradimas, technologijų vaidmens kilimas, masinės komunikacijos priemonių sklaidžiamos informacijos daugėjimas. Šiuolaikinė kultūra asocijuojasi su multikultūralizmu, pliuralizmu, egalitarinėmis problemomis, socialine ir kultūrine dinamika bei vaizdinių kultūros daugybingumu.
- Įvairių epochų skirtumai ir kaita ugdymo sistemose išreiškiama paradigmine samprata, kuria nusakoma mokymo kryptis, žinių įgijimo, jų konstravimo būdai, ugdymo turinio, mokymo proceso, metodų bei mokytojo vaidmens samprata. Kintančios kultūrinės paradigmos, demokratijos procesai bei postmodernizmo diskursų įvairovė iš esmės keičia požiūrį į ugdymą. Edukacinės reformos asocijuojasi su naujomis mokymosi aplinkomis, kintančiu požiūriu į mokymą ir mokymąsi, pedagogo vaidmens kaita ugdymo procese, ugdymo turinio daugybingumu ir jo dinamika. Šie pokyčiai skatina formavimąsi naujos edukacinės paradigmos, jungiančios susiformavusių ugdymo teorijų patirtį ir besiorientuojančios į aktualius postmodernizmo diskursus.
- Globalių tendencijų visuma bei postmodernizmo iškelti diskursai visų pirma skatina rekonstruoti ugdymo turinį. Ugdymo turinys (kurikulumas) suprantamas kaip sistema, apimanti ugdymo/mokymo programas, mokymo planus, studijų sritis, dalykų turinį, skirta edukaciniams tikslams įgyvendinti. Neatskiriamai nuo ugdymo turinio plėtojamos ir jo didaktinės, perteikimo bei įsisavinimo priemonės, mokymo ir mokymosi galimybės.
- Modernistinės ir postmodernistinės paradigmos prieštaravimai, atskleisti ugdymo turinio teorijoje, kvestionuoja nusistovėjusias tradicijas ugdyme. Postmodernizmo iššūkiai skatina permąstyti ugdymo turinį, diegti naujoves, tobulinti ugdymo procesą ir programas. Naujos tyrimų tradicijos ir postmodernizmo diskursų įvairovė atveria naujas ugdymo problemas, alternatyvas, jų tyrimo būdus.

1.2. Meninio ugdymo turinio kaita kultūrinių ir edukacinių paradigmos kontekstuose

Meninio ugdymo teorijoje ir praktikoje susiduriame su įvairiais požiūriais ir skirtingomis teorijomis, kuriomis pagrįsta meninė vaikų ir suaugusiųjų veikla bei ugdymo strategijos. Kultūroje ir meno istorijoje susiklostė tam tikros tradicijos, kurios savo ruožtu formuoja meninio ugdymo turinį. Paradigmos samprata, kaip filosofinių, vertybinių nuostatų ir požiūrių visuma, atveria galimybes apibendrinti teorijų gausą ir įvertinti šiuolaikinio meninio ugdymo realybę bei kaitos priedaidas. Visuotinai pripažinti pavyzdžiai suteikia galimybę tirti meninio ugdymo pokyčius, nustatyti konkrečių problemų sprendimo būdus kuriant naujas programas, taikyti atitinkamus dailės mokymo modelius. Kiekviena sistema kelia vienokius ar kitokius tikslus ir uždavinius, reikalauja atsižvelgti į amžiaus grupę, suvokimo gebėjimus, nuo ko priklauso siejami rezultatai. Ypač aktualu meninio ugdymo praktiką pagrįsti konceptualiomis nuostatomis, atsižvelgti į socialinį ir kultūrinį kontekstą. Šiuolaik-

kiniam pedagogui aktualu suvokti ir suprasti, kaip egzistuojančios paradigmos kultūroje ir mene veikia ugdymo krypties pasirinkimą, kaip kultūros įvairovė, naujos technologijos skatina meno pasaulio pokyčius, kaip šie pokyčiai atsispindi meninio ugdymo sistemose ir veikia jo turinį.

Skirtingai mokslininkų įvardijamos ir interpretuojamos kultūrinės, meno ir edukacinės paradigmos turi daug bendrų bruožų ir veikia viena kitą. Paradigminę meninės patirties bei ugdymo sampratą nagrinėjo mokslininkai A. D. Efland (1995), H. Pearse (1992), Ch. M. Dorn (1994), D. Atkinson (2002). Tris dominuojančias meninės veiklos tendencijas išskiria M. Barkan (1955), R. Kearney (1988), Y. Gaudelius ir P. Speirs (2002).

Meninio ugdymo paradigmų kaita minima ir Lietuvos meninio ugdymo tyrėjų D. Matijkienės (2002), D. Šiaulytienės (2000), D. Karatajienės (2001), S. Saulėnienės (2003), R. Vismantienės (2003) darbuose. Autoriai akcentuoja perėjimą nuo tradicinio dailės mokymo link visuminio estetinio ir meninio ugdymo, kurį sąlygoja žinių ir informacinės visuomenės formavimasis, tačiau platesnė šių paradigmų samprata ir jų bruožai nėra išsamiai nagrinėti.

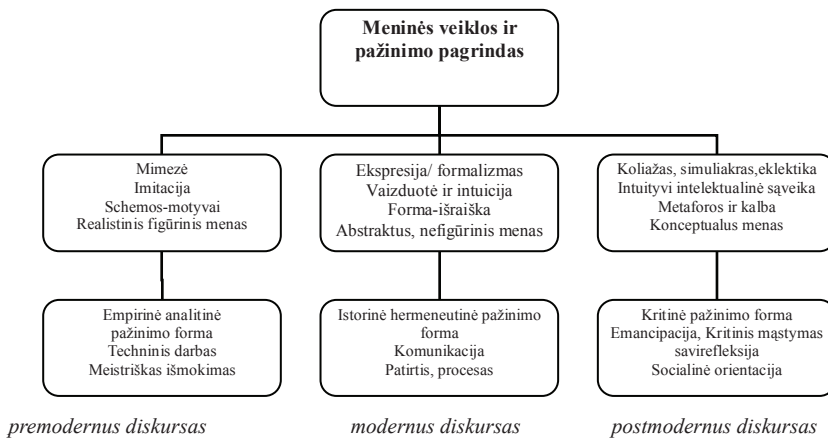
Kultūrinių, meninio bei ugdymo paradigmų bruožai ir jų sąsajos. Remiantis T. Kuhn paradigmos samprata, galima teigti, kad naujausios meno teorijos kaip ir mokslo teorijos patyrė revoliucijas, kurias galima apibūdinti kaip ypatingo pobūdžio pokyčius, apimančius tam tikrą grupės nuostatų rekonstravimą (Kuhn, 2003, p. 211). Menas taip pat išgyveno „revoliucijas“ – visuotinius perversmus, kai iš esmės keitėsi meninis mąstymas ir veikla (ten pat, p. 17). Meno istorija, kaip ir mokslo istorija, vystė naujas teorijas apie meną, kurios pagrįstas naujais meniniais ieškojimais ir naujomis koncepcijomis. Todėl galima teigti, kad menas, meninė veikla, o kartu ir meninis ugdymas vystosi kultūrinės paradigmos kontekste. XX a. pabaigoje ypač aktuali buvo modernizmo ir postmodernizmo paradigmų kaitos problema, veikianti visas kultūros sritis, kurią plačiau aprašė filosofai Z. Bauman, J. Boudrillard, Ch. Jenks, J.-F. Lyotard, J. Derida, F. Jameson, W. Welsch, S. Žižek.

Anot B. Bitino (2005), žmonijos sukaupta patirtis paradigmų kaitos sąlygomis nepaiegiama, ankstesnės idėjos papildoma naujais ir tai lemia evoliucinę raidą. Todėl norint apibūdinti šiuolaikines meninio ugdymo tendencijas pravartu pastudijuoti kultūros ir su ja susijusių mokslų (filosofijos, menotyros, psichologijos ir ugdymo) paradigmas ir atrasti šiuos mokslus vienijančius aspektus. Ypač svarbu atsižvelgti į šių mokslų tarpdalykiškumą, kuris atskleidžia tyrimų metodologijos įvairovę.

Mokslininkai dažniausiai išskiria tris meno filosofijoje, meno istorijoje ir teorijoje dominuojančias kryptis. Dažniausiai kultūrinėms paradigmoms apibūdinti vartojamos šios estetiškos kategorijos: *mimēzē* (gr. *mimēsis* – mėgdžiojimas, sekimas kuo nors; estetiškoji kategorija, išplėtotą Aristotelio), *ekspresija* (lot. *expresio* – išraiška, išreiškimas) – emocinės būsenos išreiškimas, gebėjimas ryškiai, įtaigiai parodyti savo jausmus ir išgyvenimus, išraiškingumas, ir *formalizmas* (pranc. *formalisme*, lot. *formalis* – susijęs su forma) – laikantis formą svarbiausiu ar vieninteliu vertingu meno kūrinio elementu (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003). Klasikinis menas grindžiamas mimetine samprata, ekspresija išgali Romantizmo ir modernizmo epochoje, formalizmas suklestėjo XX a. modernizmo meno kryptyse. Postmodernistinėje kultūroje suklesti naujos estetiškos ir antiestetinės kategorijos ar parakategorijos: absurdas, simuliakras, eklektika, automatizmas, rekonstrukcija, pastišas ir kt.

Vokiečių filosofas J. Habermas aprašo tris pažinimo formas (*empirinę-analitinę, istorinę-hermeneutinę* ir *kritinę*), kurias jis vadina *mokslais*. J. Habermas formuluoja modelį, kuriame atsispindi žinių įtaka žmogaus veiklai. Mokslininko identifikuotos pažinimo formos reprezentuoja specifinius kognityvinius interesus – techninius, praktinius ir emancipacinius – ir determinuoja tris socialinės veiklos tipus: *darbą, komunikaciją* ir *valdžią* (Habermas, 1971). Šia trivialia žinių struktūra galima pagrįsti pažinimo ir veiklos pobūdį ugdyme. Ugdymo moksle dominuoja trys paradigmos, kurių orientaciją nusako *bivehiorizmo, kognityvizmo ir konstruktyvizmo* metodologijos – jas taip pat galima susieti su J. Habermas pažinimo formomis. Jos sukuria prielaidas pasirinkti racionalius veiklos principus ir metodus.

Analizuojant meninio ugdymo filosofinius pagrindus dažniausiai aprašomos trys meninio pažinimo ir meninės veiklos paradigmos (H. Pearse, 1992; Ch. M. Dorn, 1994; E. Efland, 1995 ir kt.). R. Cary (1998) remdamasis J. Habermas idėjomis pagrindžia kritinę teoriją ir orientuoja ją į meno pedagogiką. Ch. M. Dorn (1994) apibrėžia *schemas-motyvo, formos-gestalt* ir *lingvistinę-metaforinę* paradigmas, remdamasis menininkų, meno istorikų, kritikų, filosofų ir ugdytojų teiginiais. Meninio ugdymo darbuose taip pat ryškėja keletas modelių, kuriais grindžiama edukacinė veikla. Dažniausiai aptariamai *į vaiką orientuoti, formalistiniai, dalykinių pagrindų grįsti (DBAE), socialiai orientuoti* meninio ugdymo modeliai, susiformavę per kultūros, meno ir ugdymo istorinę raidą (Efland, 1990; Gaudelius ir Speirs, 2002; Wilson, 1998; Lindstrom, 1998; Pedersen, 1998).



1.2.1 pav. Meninės veiklos ir pažinimo pagrindų formuojamos kryptys

Taigi, pagal meninės veiklos ir pažinimo pagrindą galima išskirti istoriškai susiklosčiusius premodernų, modernų ir postmodernų diskursus, kurie determinuoja ir vizualinio meninio ugdymo orientaciją.

Analizuojant meninio ugdymo turinio pokyčius svarbu suvokti kaip kultūros ir meninės veiklos kontekstas formuoja meninio ugdymo paradigmas. Ugdymo teorijos bei kryptys suteikia galimybę susieti jas tarpdisciplininiais ryšiais ir atskleisti meninio ugdymo tarpdisciplininį pobūdį. Todėl pravartu detaliau panagrinėti kiekvienos paradigmos bruožus, susiformavusius istorinėje raidoje ir egzistuojančius šiuolaikinėse meninio ugdymo praktikoje. Paradigmų analizė reikšminga visoms meninio ugdymo sistemoms, nubrėžia gaires kiekvienai pagal jų specifinius interesus ir poreikius.

Klasikinė paradigma (arba premodernioji) – *empirinės-analitinės* orientacijos, kur veiklos pagrindas yra intelektualinis ir techninis *darbas*. Žinios yra empiriškai pagrįstos, paaiškinimai yra pateikti priežastiniais, funkciniais ar hipotetiniais dedukciniais tvirtinimais (Habermas, 1971).

Skirtingos mokslininkų interpretacijos ir šaltiniai pateikia bendrą idėją, kuri pagrįsta techniniu darbu, *imitacija* (Barkan, 1955) ir kilusi iš „premodernios“ meno sampratos (Kearney, 1988). Ch. M. Dorn (1994) įvardija *schemos-motyvo* paradigmą, pagrįsdamas ją *schemos* vaidmens mene teorija, aprašyta E. Gombrich veikle „Dailė ir iliuzija“ (2000). Jame išsamiai nagrinėjama *schemos*, kaip vaizdavimo principo meno istorijoje, reikšmė. Anot autoriaus, menininkus domina tie motyvai, kuriuos galima sėkmingai derinti su išmokta *schema* (Gombrich, 2000, p. 73). Peržvelgus piešimo meno mokymo raidą galima teigti, kad istorinis *schemos* modelis – meistrų piešinių pavyzdžių kopijavimas, *schemų*, *kanonų* naudojimas, yra pagrindinis *dailės* mokymo istorijoje. Kai kurių meno filosofų įsitikinimu, menas gimsta iš meno (ten pat, p. 20). Iš tiesų dauguma būsimų menininkų mokėsi kopijuodami didžiųjų meistrų darbus ar tiesiog komiksus ir iliustracijas. Šių metodikų esmė yra pagrįsta profesionalių menininkų studijomis ir studijos darbu. Premodernistinėse koncepcijose vyravo talento ugdymo idėja, vertinamas gebėjimas realiai atvaizduoti tikrovės pasaulį, ugdant kruopštumą, stebėjimo ir vaizdavimo įgūdžius (Day ir Hurwich, 1995; Efland, 1990; Efland, Freedman, Stuhr, 1996).

Ugdymo veikloje tradicinę paradigmą atspindi *bihavioristinė* pedagogikos teorija, kuri akcentuoja meistrišką išmokimą, specifinių veiklos funkcijų automatišką atkartojimą, faktų įsiminimą. Todėl mokymosi procesas vyksta nesąmoningai, mechaniškai. Biheviorizmo mokymosi teorija mokiniui skiria gana pasyvų vaidmenį. Mokiniai perima mokytojo žinias, neginčydami mokytojo autoriteto. J. Dewey teigimu, mokymas paremtas rutininiais veiksmu ir „priklauso nuo tradicijų, įpročių, autoritetų, yra orientuotas į institucijų lūkesčius, neatsiliepiantis į kintančias aplinkybes“ (Pollard, 2006). Tradicinis ugdymas kritikuojamas dėl autoritarinio ir direktyvinio mokymo pobūdžio: teigiama, kad čia ignoruojamas mokinio ir mokytojo patirties dialogo aspektas (Bitinas, 2000; Henderson, 2000; Behar-Horenstein, 2000; Petty, 2006; Bydam, 2000; Pollard, 2006).

Meninį ugdymą šioje paradigmoje galima būtų apibūdinti kaip akademinį, kur akcentuojamas meistriškumo mokymas, meninės raiškos įgūdžiai, geras techninis atlikimas ir ilgai siekiama tobulo rezultato. Ugdymo programos yra dalykocentrinės, tai yra dalykiškai orientuotos, kai gilinamasi į atskirus meno dalykus, jų specifiką. Ugdymo turinys pagrįstas aiškiais principais ir faktais. Mokytojas – menininkas, savo pavyzdžiu ir kūryba įkvepiantis mokinius. Mokiniai vertinami pagal atlikto darbo kokybę, žinias, kiekybę, reikalaujama baigto galutinio rezultato. Ši koncepcija meniniame ugdyme vyravo iki XX a. vidurio ir dar tebegyvuoja kai kurių šalių meno mokyklose iki šiol (Rusija, Skandinavija, Rytų Europos šalys, Kinija, Anglija).

Šiuolaikinėje kultūroje tradicinis ir klasikinis požiūris į vizualiųjų menų mokymą susiduria su tam tikrais prieštaravimais. Išskyla problema, kaip reprezentuoti šiuolaikinį meną, kaip įtraukti šiuolaikines meno formas į ugdymo praktiką, kaip valdyti didėjančias ugdymo turinio apimtis ir vis trumpėjančią laiką. Kai suvokiama, kad mokymo tikslai orientuojami į rezultata, o žinios į faktų rinkimą ir kiekybę, turint omenyje šiuolaikinio žmogaus veiklos ir informacijos apimtį, premodernioji paradigma tampa ribota ir problemiška.

Modernioji paradigma pagrįsta modernizmo raida ir atradimais. Tarptautinių žodžių žodyne modernizmas apibrėžiamas kaip XIX a. pab.–XX a. pr. avangardinių literatūros ir meno krypčių visuma, kurio pagrindiniai bruožai – priešprieša realizmui ir natūralizmui, protestas prieš normas, viešpataujančias visuomenėje, individualizmas, simbolizmas, estetizmas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003). Modernistinis požiūris atspindi kompromisą tarp tradicinės ir šiuolaikinės koncepcijos. Jis remiasi *interpretacine-hermeneutine* pažinimo forma, o veiklos pagrindas yra komunikacija arba žmonių santykis su socialiniu pasauliu. Šis santykis yra refleksyvus, skatinamas pažinimo, įgyjamo per patirtį, ieškoma interpretacinės prasmės. Tokia orientacija grindžiama egzistencialistine fenomenologija, kuri domisi patirties reikšmingumu, autentišku subjektyviu suvokimu, o šis suprantamas kaip daugybės individualių suvokimų integracija (Habermas, 1971). Filosofijos koncepcijos, nusakanti šią paradigmą, randamos M. Heidegger, J. Dewey, S. Langer, H. Read darbuose ir atspindi racionalistinę ir neoidealistinę pozicijas.

Modernizmas įkūnijo kitokio meno atsiradimą ir jo plitimą. Modernizmo epocha pasižymi estetikos krypčių įvairove, plėtojo kognityvistines, ekspresines (emocionalistines), formalistines, estetines, antiesencialistines, institucines, istorines meno teorijas (Katalynas, 2003). Tačiau modernizmas pirmiausiai asocijuojasi su meninėje kūryboje dominuojančiomis estetinė, ekspresionistine ir formalistine tendencijomis. Ch. M. Dorn (1994) šias tendencijas pavadina *formos-gestaltine* paradigma, kuri išryškėja XX a. modernizmo mene kaip formalizmas, tačiau kaip meno koncepcija apima platesnę reikšmę. Formos koncepcija meno istorikų darbuose pasirodė XIX a. pabaigos–XX a. pradžios K. Fiedler, A. Riegl, H. Wolfflin, C. Bell, R. Fry, ir kt. meno teorijose (Gaižutis, 2004). Ypač reikšminga H. Wolfflin studija „Pamatinės meno istorijos sąvokos“ (2000), kurioje pagrįstos formalizmo idėjos. H. Wolfflin akcentavo sąsajas tarp technikos ir vaizduojamo objekto, įrodinėjo, kad meno kūrinio esmė gali būti perteikta per šviesos ir šešėlio išpūdį, neapčiuopiamas tapybines savybes, kompoziciją (Wolfflin, 2000).

J. Dewey, R. G. Collingwood, B. Croce, G. Santayana, H. Bergson ir kt. filosofų darbuose akcentuojama jausmų, emocijų, patyrimo, vaizduotės, intuicijos reikšmė meninei kūrybai. XX a. filosofas J. Dewey 1958 m. veikalė „Menas kaip patyrimas“ (*Art as experience*) pabrėžia skirtumą tarp estetinės ir mokslinės veiklos, pažymi, kad menininkas, skirtingai nei mokslininkas, naudodamasis vizualinės išraiškos galimybėmis gali išreikšti emocinę įtampą ir jausmus (Dewey, 1958, p. 15).

M. Barkan (1955) teigimu, meninėje kūryboje svarbiausi veiksniai yra vaizduotė ir intuicija, kai meno kūrinio prasmė formuojama individualiai, pagrįsta vaizduote. Remiantis modernistiniu požiūriu meno kūrinius galima vertinti kaip savitus, charakteringos formos ir išraiškos, kurių tikslas – suteikti žiūrovui estetinį patyrimą. Meno filosofas H. Read pabrėžia ne intelektualinį, o instinktyvų meninės kūrybos pobūdį, ir meną suvokia kaip spon-tanišką, stichišką kūrybiškumo raiškos aktą (Andrijauskas, 1994, p. 136).

Meno psichologijos teoretikai, nagrinėdami meno ir jo suvokimo problemas, akcentuoja formos ir artikuliuoto vaizdo įkūnijimo psichologinę reikšmę. R. Arnheim (1966) aprašo geštaltinę išraiškos teoriją atspindinčią pagrindinius S. Langer estetinius teiginius: (1) forma išreiškia jausmus, (2) ekspresyvios formos įdaiktina tuos jausmus, (3) vizualiniai pagrindai išraiškoje egzistuoja kaip organizuota visuma, (4) žiūrovo meno kūrinio suvokimas yra percepcija to, ką jis jaučia žiūrėdamas, išgyvendamas meno kūrinį. Autorius taip pat įsitikinęs, kad per formas gali būti išreikšiami jausmai (Arnheim, 1966).

Apibendrintai galima teigti, kad moderniosios koncepcijos esmė yra meninės veiklos, kūrybos procesas, intuityvi menininko veikla. Naudojant vizualinius meno kūrinio elementus, siekiama intuityviai išreikšti jausmus, idėjas, prasmes per meninę formą ar vaizdą.

Meninio ugdymo raida modernizmo epochoje įgavo keletą krypčių: meno mokymas galėjo būti stabilus, racionalus ir standartizuotas, fragmentiškas ir efemeriškas. Progresyviausios ekspresionistinės idėjas vaikų meniniame ugdyme įdiegė XX a. pradžios austrų dailės mokytojas F. Cizek, kuris eliminavo iš dailės pamokų kopijavimo ir tikslaus vaizdavimo praktiką ir skatino vaikus vizualiai reikšti emocijas ir reakcijas. Jis nuolat pabrėžė, kad meninio ugdymo tikslas nėra rengti menininką profesionalą, svarbiausia ugdyti kūrybiškumą (Efland, 1990, Hurwitz, Day, 1995). Daugelis meninio ugdymo koncepcijų V. Lowenfeld (1950), H. Read (1945), R. Arnheim (1966), M. Barkan (1955), R. Smith (1986), E. Eisner (1985) darbuose remiasi modernia samprata. Dailės kaip ugdomosios vertės svarbą, laisvos kūrybinės raiškos meninį ugdymą akcentavo H. Read veikale „Ugdymas menu“ (*Education through art*, (1943). Modernistinės meninio ugdymo koncepcijos traktuoja požiūrį į dailės kūrinį kaip į veiklos instrumentą, padedantį siekti edukacinių tikslų. Mokant dailės vėrauja atskirų vizualinių elementų pažinimas ir formalių savybių, kompozicijos mokymas. Jais grindžiama meninė veikla, kurios tikslas – kūrybinis procesas, veikla, o ne rezultatas, domimasi subjektyvia ir vidine meno kūrinio prasme. Vaikui sudaromos sąlygos kurti, mokytojas inspiruoja ir koordinuoja kūrybinį procesą ir meninę veiklą. Tai koreliuoja su vaikocentrinio požiūriu ugdymo teorijose.

Kūrybiškumo ir saviraiškos ugdymas buvo svarbiausia meninio ugdymo kryptis, kuria vadovavosi mokytojai jau nuo 1920-ųjų ir plačiai įsigalėjo 5–6 XX a. dešimtmėčiais. Šis ugdymas tapo dominuojančia ideologija daugelyje šalių (Csikszentmihaly, Schiefele, 2000; Lowenfeld, 1950; Smith, 2000; Read, 1945; Dewey, 1998; Efland, 1990; Lindstrom, 1998). Svarbiausias meninio ugdymo tikslas – ugdyti mokinių kūrybingumą ir originalumą per meninę raišką. Saviraiškos ir originalumo siekiai buvo pagrįsti jau modernizmo teoretikų: ekspresionistai skatino kūrybinę išraišką, buvo siekiama naujumo, unikalumo ir originalumo modernistų kūryboje. Vienas iš modernistinio ugdymo pasiekimų buvo mokinių emocijų ir jausmų išraiška, naudojant abstrakčius bei formalius vizualinius elementus. Kitas modernistinio ugdymo principas – tai dailės mokymas nuosekliai supažindinant mokinius su kompozicijos elementais ir principais, skatinant formalistinį meno suvokimą (Efland, Freedman, Stuhr, 1996).

Apibendrinant galima teigti, kad *modernioji* paradigma yra labai paplitusi, jos istorija yra neilga (prasideda XIX a. viduryje), tačiau ji vis dar yra pagrindinė dailės mokymo kryptis iki šių dienų.

Modernistinės paradigmos idėjų pagrindu kuriamos meninio ugdymo programos yra dvejopo pobūdžio: ekspresionistinio, kurį atitinka vaikocentrinės programos, bei kognityvinės – visuminio meno pažinimo programos.

Vaikocentrinėse programose akcentuojama kūrybinė saviraiška, pagrįsta produktyvia menine veikla ir žaidimu, atsižvelgiama į mokinių gebėjimus ir patyrimą. Šio tipo programos plačiai paplitusios (Anglija, JAV, Japonija, Skandinavijos šalys, Danija, Rytų Europos šalys). Išaugo susidomėjimas dailės terapija, kur dailė naudojama kaip priemonė kitiems ugdomiesiems bei gydomiesiems tikslams pasiekti. Tačiau šios programos su vienpusiška orientacija į meninę raišką netenkino meno pažinimo poreikio ir buvo vis labiau kritikuo-

jamos dailės specialistų. Teigiama, kad labai svarbu mokytis vizualinės meno kalbos, kurią papildoma meno istorija, kritika ir vertinimas. Tokių požiūrį pagrindė žinomi meninio ugdymo modeliai JAV (DBAE, Arts propel, Project Zero), jais remiantis buvo kuriamos *meninio pažinimo programos*. DBAE (*Discipline Based Art Education*) akcentuoja visapusišką meno pažinimą. Konceptijos pagrindą sudaro keturios disciplinos: meno istorija, kritika ir vertinimas, estetika bei meninė raiška. Pabrėžiama meno suvokimo ir žinių svarba, kūrybiškumo ir kritinio mąstymo ugdymas (Clark, Day, Greer, 1987). Ši koncepcija dažnai jungiama su vaikocentrinėmis programomis. Tokios meninio ugdymo programos plačiai paplitusios Anglijoje, JAV, Kanadoje, Australijoje, šiuo modeliu vadovaujasi ir Lietuvos meninio ugdymo programos.

XX a. 7-ajame dešimtmetyje, suaktyvėjus politiniams ir pilietinio aktyvumo jaunimo judėjimams (ypač Skandinavijos šalyse), pradėta abejoti orientacija vien tik į kūrybinę saviraišką. Kritikuojamas dalykinis išskaidytas meninio ugdymo turinys, požiūris į meninę kūrybą, kaip mokymą taikyti įvairias technikas (Nordstrom, 1975). Stengiamasi atsisakyti formalistinių meninio ugdymo formų. Pragmatizmo idėjos paskatino tokių dailės programų kūrimą, kuriose akcentuojama dailė, kaip vizualinė komunikacija. Ugdymo programų pagrindą sudaro vizualinė produkcija, estetinė samprata, meno kritika, vizualinė komunikacija ir vizualinė aplinka (Švedija, Suomija, JAV, Anglija, Vokietija). Modernistinės pozicijos meninio ugdymo praktikoje išlaiko vyraujančias tendencijas, tačiau šiuolaikiniame ugdyme ši paradigma tampa problemiška, gilėjant prieštaravimams tarp modernizmo ir postmodernizmo koncepcijų.

Postmodernioji paradigma. Naujos paradigmos formavimosi ištakos glūdi kritinės teorijos sampratoje, kurios veiklos pagrindas yra refleksija, kai žmonės analizuoja ir keičia save dalyvaudami socialinėje aplinkoje. J. Habermas (1971) pabrėžia *emancipacijos* reikšmę ir žmonių gerovės kilimą. XX a. 7-ajame dešimtmetyje progresyviuose meno žurnaluose „*Art history*“, „*Art bulletin*“ bei Harvardo mokslininkų S. Alpers, N. Bryson ir kt. straipsniuose svarstomas naujos kultūrinės paradigmos formavimasis. Juose plačiai aptariamas naujas požiūris į meno istoriją, kuris išplaukia iš kritinių teorijų, pagrįstų semiotika, emancipacija, multikultūralizmu. Teigiama, kad menas yra kultūrinis produktas, meno istorija domisi ne individualiu meno kūrinium, o orientuojasi į prasminius kodus ir kontekstus, atsižvelgia į subjektyvumą, genijaus, meninės išraiškos ar estetinius požymius. Meninėje kūryboje netenka reikšmės modernizmo laikais įsigalėjęs kūrėjo ir individualumo, unikalumo, naujumo fenomenai. Juos pakeitė kitoniškumas, neįprastumas ar „skirtingumas tapatumė“ (Rubavičius, 2003, p. 220).

Naujoji meno istorija vysto ir plėtoja naujas koncepcijas ir pati yra nagrinėjama įvairiausiai požiūriais. Nuosekliai meno istoriją pakeitė daugialypė arba paradigmatinė meno istorija. Tokiu būdu formuojasi socialinė meno istorija, feministinė ir marksistinė meno istorija, moterų meno istorija, kolonizuotų šalių meno istorija (Belting, Dilly, Kemp, 2002; Warnke, 2002; Edwards, 1999; Račiūnaitė, 2006; Žukauskienė, 2001). Žymus vokiečių menotyrrininkas Hans Belting, skelbdamas „meno istorijos pabaigą“, rašė: „kai modernizmo avangardas atsižadėjo tradicijos ir ėmė deklaruoti dviejų skirtingų meno istorijų poreikį: ikimodernaus ir modernaus meno, prasidėjo didžiosios meno istorijos agonija, didžiųjų pasakojimų ir vieningų interpretacinių sistemų irimas“ (Belting, 2002).

Postmodernizmo epochoje išsivystė daugybė naujų meninių stilių: konceptualizmas, grafiti menas, neo naive menas, naujoji banga, neoekspresionistinė tapyba (Smith, 1996; Dempsey, 2004). Menininkai propaguoja abstrakčias idėjas, feministines reikšmes, atmeta nustatytas kultūrinės vertes ir propaguoja antistilių ar socialinį požiūrį (Račiūnaitė, 2006). Šiuolaikinės filosofijos kryptys – poststruktūralizmas ir dekonstrukcija (J. Derida, M. Foucault, F. Lacan), hermeneutika (H. G. Gadamer, P. Ricoeur), konstruktyvusis postmodernizmas (J. Griffin, Ch. Jencks) – atskleidžia radikalai naujas filosofijos, meno, literatūros raiškos vizijas. Postmodernizmo teoretikai F. Jameson, J. Derrida, Z. Bauman, J.-F. Lyotard, J. Baudllirad dekonstruoja pamatinę modernizmo sampratą, atseka įvairiausių meno pokyčių pavidalus, virsmus ir suvokia juos kaip bendro kultūrinio vyksmo dalis, o ne atsitiktinius postmodernizmo reiškinius (Gaižutis, 2004). Postmodernizmo paradigmoje vyrauja estetinė sumaištis, sparčiai plintanti populiarioji kultūra, naikinanti ribas tarp „aukštojo“ ir „žemojo meno“, multimedijos sklaida ir globalizacijos procesai iš esmės pakeitė meninės kultūros sampratą. Postmodernistinį požiūrį į kultūrą sąlygoja pliuralizmo samprata, ta prasme visa kultūrinė produkcija turėtų būti suvokiama tam tikros kultūros kontekste.

Ch. M. Dorn (1994) naują paradigmą įvardija *lingvistine-metaforine*. Šiuo pavadinimu nusakoma kalbos ir vizualinių metaforų reikšmė mene, pabrėžiama lingvistinė ženklų reikšmė, dekonstruojant kūrinių prasmes, interpretacija, naudojant metaforas, kurios turtina vaizduotę, kūrybinį procesą ir mąstymą.

Postmodernizmas meninėje kultūroje, pastūmėjęs sparčias permainas vizualiniuose menuose, paskatino susidomėjimą ir edukaciniais meno aspektais.

Postmodernizmas meniniame ugdyme. Meniniame ugdyme, kaip ir mene, esminės diskusijos kyla dėl modernistinio ir postmodernistinio meno prieštaravimų. Meninio ugdymo specialistai kritikuoja vyraujančią orientaciją į praktinę raišką, dalykocentrines programas ir formalizmą. Viena iš vizualinio meninio (dailinio) ugdymo problemų yra ta, kad dažniausiai vadovaujamas modernistinėmis nuostatomis, o ugdymo turinys kai kuriose mokyklose yra net akademiškas, ikimodernistinis. Tokios mokyklos privalo dirbti sudėtingame postmoderniame pasaulyje, todėl atsiranda atotrūkis, kuris tampa vis akivaizdesnis, dėl to mokyklos patiria krizes (Hargreaves, 1999).

Naujas požiūris į *vizualinį meninį ugdymą* pradėjo formuotis XX a. 8-ajame dešimtmetyje, drauge pradėjo reikštis modernistinio meninio ugdymo krizė. Tai siejama su postmodernistinio meno stiprėjančiomis pozicijomis, naujų alternatyvių meno formų ir technologijų skverbimusi į meno pasaulį. Plintant postmodernizmo idėjoms, kurios sugriovė nusistovėjusią modernizmo sąlygotą tvarką ir aiškiai apibrėžtas meno ribas, augo susidomėjimas socialine, kultūrine ir politine realybe. Šiuolaikiniame mene menininkai vis mažiau kreipia dėmesio į formalias meno kūrinio charakteristikas, juos domina daugiau socialiniai bei politiniai turinio aspektai arba dekonstruotos estetiškos eklektikos formos. Visa tai atkreipė meno ugdytojų dėmesį į vizualinę kultūrą, feminizmą, kultūrinį pliuralizmą ir multikultūralizmą ir paskatino pamąstyti, kaip šie reiškiniai galėtų atsispindėti meniniame ugdyme. Demistifikuojama laisva kūrybinė raiška, menas suvokiamas kaip socialiai reikšminga kultūrinė produkcija, o meno mokymas pagrįstas dialogu ir refleksija. Todėl pastaruoju metu ypač sustiprėjo socialinio rekonstruktyvizmo pozicija, kurios tikslas yra ugdyti kritinę sąmonę apie vizualųjį pasaulį neatskiriama nuo socialinio (Freedman, 1994). Formalios meninės išraiškos priemonės, kompozicijos elementai ir abstrakčioji dailė yra mažiau įdomi šiandien nei

anksčiau. Teigiama, kad meniniame ugdyme turėtų silpnėti formalizmo reikšmė, daugiau būtų kreipiama dėmesio į turinį ir prasmes. Tačiau daugelis mokslininkų pripažįsta, kad meninio ugdymo praktikoje vis dar vyrauja modernistinės teorijos, formalizmas ir laisva kūrybinė saviraiška. Nors tai ir būtini vizualinio ugdymo elementai, tačiau vienpusis apsiribojimas jais vis didina atotrūkį nuo aktualaus šiuolaikinio meno suvokimo. Mokslininkai teigia, kad modernistinės meno teorijos jau nebėra universalios teorijos, ir meno mokymas yra veikiamas naujų postmodernizmo diskursų. Postmodernioje meninio ugdymo sampratoje akcentuojamas postmodernaus kultūrinio identiteto formavimo poreikis, suvokiant meną kaip kultūrinės produkcijos formą, kurio tikslas ir esmė yra konstruoti kasdienės realybės simbolius, ugdyti gilesnį socialinės ir kultūrinės erdvės supratimą. Mokslininkai naują požiūrį į meninį ugdymą grindžia socialinio rekonstruktyvizmo, multikultūralizmo, kultūrinio pliuralizmo idėjomis (Cary, 1998; Chalmers, 1996; Duncum, 2001, 2003; Efland, Freedman, Stuhr, 1996; Fehr, 1994; Freedman, 1994, 1995, 2000; Freedman, Stuhr, 1995; Jagodzinski, 1997; Neperud, 1995; Stuhr, 1995). Plintant postmodernizmo idėjoms šiuolaikinėje meninio ugdymo praktikoje išivirauja multidisciplininis požiūris, akcentuojamas interpretacinių gebėjimų ugdymas, kritinis mąstymas ir konstruktyvi veikla.

Meniniame ugdyme modernizmo ir postmodernizmo sąvokos gali būti suvokiamos dvejopai: *turinio* ir *ugdymo metodų* aspektais. Turinio aspektu postmodernizmas nagrinėjamas kaip meninis reiškiny, meno stilius, forma ar laikotarpis. Meninio ugdymo procese tai gali būti pateikiama ir tradiciškai, – remiantis modernistinėmis ir net klasikinėmis pozicijomis. Tačiau tuomet iškyla planavimo, laiko organizavimo, turinio atrankos problema. Kita vertus, gali būti taikomi postmodernistinės pedagogikos principai: programų struktūroje, planuojant turinį, meninę veiklą, pritaikant postmodernius mokymo metodus ir būdus. Remiantis postmodernia edukacine samprata galima mokytis įvairių – tiek klasikinių, istorinių, tiek modernių ir šiuolaikinių – meno raiškos ir pažinimo temų.

D. Karatajienė (2000), nagrinėdama JAV dailės istorijos mokymo koncepcijas, išskiria modernistinio ir postmodernistinio mokymo privalumus ir trūkumus. Autorė teigia, kad standartais neįpareigotas mokymo turinys skatina interpretacinių, žaidybinių metodų taikymą, mokinių kūrybingumą ir savarankiškumą, todėl postmodernistų siūlomas dailės mokymas yra pedagogiškai prasmingas. Tačiau postmoderniosios koncepcijos privalumai yra riboti dėl tam tikrų negatyvių pedagoginių prasmų: kūrybinės interpretacijos atitolina mokinius nuo tikrųjų prasmų ir vertybių, o vertingų faktų ir mokymosi nuoseklumo nepaisymas neužtikrina reikalingo jaunam žmogui žinių багаžo ir orientacijos istoriniame ir šiuolaikiniame kultūros kontekste. Postmodernistų siūlomas neribojimo principas susiduria su ugdymo turinio apribojimais. Dalyko ugdymo turinys yra vienaip ar kitaip ribotas kiekybine ir plėtros prasme, todėl jis nepajėgus aprėpti visų postmodernistų siūlomų aspektų. Kai kurie postmodernistų siūlomi metodai, tokie kaip dekonstrukcija, laikomi „pavojingais“, nes netinkamai suvokus jų vertingumą ir prasmingumą galimos pedagoginės klaidos, kurios gali nuvertinti estetiškas vertybes (Karatajienė, 2000).

Dailės pedagogai postmodernizmą dažnai vertina nepalankiai, nes jis griauja nusistovėjusias patogias modernistines tradicijas ir normas meniniame ugdyme. Kita vertus, pedagogams dėl daugelio priežasčių sudėtinga suvokti postmodernistines reikšmes bei siūlomas teorijas ir jas pritaikyti praktikoje. Todėl rengiant dailės pedagogus ypač svarbi gilesnė šios paradigmos analizė ir vertinimas.

Kaip matyti iš paradigmų apibūdinimo, vizualinis meninis ugdymas tiesiogiai priklauso nuo socialinio ir kultūrinio konteksto. Šios besivaržančios paradigmos, kiekviena atskirai ar visos kartu, gali pateikti daug naujų idėjų rekonstruojant meninio ugdymo turinį. Naujausios ir įvairiausios meninio ugdymo programos išplaukia iš šių trijų pagrindinių meninių koncepcijų: vienos naudoja egzistuojančius pavyzdžius, kitos remiasi intuityviomis suvokimo formomis, trečios priartina meną prie socialinio, politinio gyvenimo. Kiekvienoje paradigmoje išryškėja esminiai skirtumai, kurie atsispindi per ugdymo tikslų, dalyko sampratos, veiklos pobūdį, vertybių, ugdymo metodų ir principų skirtybes.

Postparadigminis požiūris. Postmodernizmo neapibrėžtumas, kintamumas, daugybīgumas, įvairių požiūrių ir tendencijų egzistavimas ir prieštaravimai paneigia ir pirminę paradigmos sampratą, kaip aiškiai apibrėžtą platformą. Labai sparčiai kintant pasauliui, kurį vis labiau veikia technologijos, šių paradigmų apibrėžtys tam tikra prasme tampa ribotos. Postmodernistinė paradigma taip pat nėra vienintelis teisingas kelias, kuriuo vadovaujamas vadinamajame postmoderniame pasaulyje. Socialinių sistemų ir diskursų įvairovėje įvairios paradigmos reiškiasi kartu, konfliktuoja ir sąveikauja sukurdamos vis naujus kultūrinius kontekstus ir diskursus. Šiuolaikiniame postparadigminiame pasaulyje kiekvienas šių modelių gali būti taikomas ir plėtojamas atsižvelgiant į esminius pokyčius kultūroje, kuriuos skatina globalizacija, technologijos ir spartus informacijos plitimas.

1.2.1 lentelė

Meninio ugdymo paradigmų bruožai

	I paradigma <i>Premodernioji</i>	II paradigma <i>Modernioji</i>	III paradigma <i>Postmodernioji</i>
Mokymo teorija	Biheviorizmas	Kognityvizmas, kognityvinis konstruktyvizmas	Socialinis konstruktyvizmas, kontekstualizmas
Mokymo kryptis	Akcentuoja akademinį mokymo dalykų pagrindą	Laisvasis ugdymas, Humanistinis požiūris	Socialinis rekonstrukcionizmas Kritinis požiūris
Tikslai	Švietimo tikslas yra iš esmės intelektualinis procesas. Mokymo tikslas yra: žinios, rezultatas, produktas, faktų išmokimas, įgūdžiai, techninis atlikimas	Intelektinis lavinimas ir „sielos lavinimas“ Švietimas turi turtinti ugdytinio patirtį ir padėti skleistis savirealizacijai Meninio ugdymo tikslas: kūrybinis procesas, laisva meninė raiška, meninių gebėjimų ugdymas, patirtis	Pagrindinė ugdymo užduotis, daryti įtaką socialinėms reformoms ir kelti visuomenės kokybę. Švietimas yra socialinis procesas, pirmasis ir efektyviausias socialinių rekonstrukcijų instrumentas. Ugdymo tikslas: kritinės sąmonės ugdymas, socialiai orientuotas suvokimas, vizualinis išprusimas
Vertybės	Žinios. Intelektas. Meistriškas išmokimas	Asmenybės ugdymas – (vaikocentrizmas) – įgalinti individą socializuotis ir savirealizuotis visuomenėje, formuoti jo demokratinio gyvenimo būdo nuostatas ir lūkesčius (Saugėnienė, 2003). Dialogas su kitais per meninę veiklą, saviraiška, kūrybingumas	Švietimas turi atsižvelgti į konkrečios kultūros poreikius ir padėti jai kurti ateitį. Kritinis požiūris, savirefleksija, pilietiškumas, atsakomybė.
Veikla	Intelektualinis ir techninis darbas, automatiškas specifinės veiklos funkcijų atlikimas	Komunikacija, santykis su kitais ir socialiniu pasauliu, instrumentinė veikla.	Refleksija, bendravimas ir bendradarbiavimas, aktyvi, konstruktyvi veikla
Turinys ir dalyko medžiaga	Aiškiai apibrėžtas akademinis turinys. Hierarchiškas meistriškumo išmokimas nuo paprasto prie sudėtingo. Dalykocentrinės programos	Vizualinių elementų ir kompozicijos mokymas, formalų savybių įsisavinimas ir taikymas kūrybinėje raiškoje. Vaikocentrinės programos. Visuminio meno pažinimo programos	Turinio ir konteksto integracija, įvairiapusė meninė raiška, informacijos interpretacija. Sociumocentrinės programos Dalykas kaip vizualinė komunikacija

1.2.1 lentelės tęsinys

Metodai	Meistrų darbų kopijavimas, mokymasis iš pavyzdžių	Laisva kūrybinė raiška, pagrįsta vaizduote, intuityja ir interpretacija, žaidimų metodai	Problemų sprendimas, argumentavimas, lankstus žinių panaudojimas, aktyvūs mokymo metodai
Mokytojo vaidmuo ir veikla	Autoritarinis. Informacijos perdavimas. Mokytojas – menininkas	Pedocentrinis. Veikla orientuota į vaiką. Edukacinio proceso valdymas, stimuliacija	Aktyvi, konstruktyvi veikla. Projektų organizavimas, bendradarbiavimas

Dauguma meninio ugdymo tyrimų remiasi viena ar kita paradigma. Tačiau pastaruoju metu nyksta ribos, skiriančios vieną meninio ugdymo pagrindą nuo kito. Priklausomai nuo ugdymo tikslų ir siekių, mimetinė, ekspresinė ir formalistinė estetika yra reikšmingos, kaip ir postmodernistinis požiūris, atveriantis kitokią estetinį patyrimą ir pateikiantis naujas galimybes. Meno ir kultūros raiška turi prisitaikyti prie nesibaigiančių technologinių pokyčių ir masinės komunikacijos priemonių formuojamų naujų erdvių. Technologijų skvarba atskleidžia naujas meninės kūrybos erdves bei edukacines galimybes. Šiuolaikiniuose meninio ugdymo tyrimuose vis daugiau diskutuojama apie naujos tendencijos, o gal net ir paradigmos atsiradimą – *postmoderniu vizualinės kultūros diskursu* pagrįstą meninį ugdymą. Vizualinės kultūros studijos, aprėpiančios visą meninę ir taip pat populiariąją kultūrą, naujų technologijų ir vizualiųjų medijų raišką, vis labiau domina filosofus, kultūrologus, menotyrimininkus ir meno ugdytojus.

Paradigmų raiška Lietuvos meninio ugdymo raidoje. Lietuvos meninio ugdymo tradicijos, pedagoginės teorijos ir požiūriai šiek tiek skirtingai vystėsi nei kitose šalyse dėl tam tikros politinės ir visuomeninės situacijos. Meninis ugdymas Lietuvoje, vykdant švietimo reformą, iš esmės pasikeitė nuo 1992 m., kai buvo paskelbta ir pradėta įgyvendinti meninio ugdymo koncepcija. Nuo 1992 m. padidėjo vizualinių menų pamokų skaičius vidurinėse mokyklose – šiuo metu dailės mokoma nuo 1 iki 12 klasės. 1997 m. buvo sukurtos ir paskelbtos Lietuvos bendrojo lavinimo programos ir išsilavinimo standartai. Juose atnaujinami ir modernizuojami meninio ugdymo tikslai, kuriuose ryškėja perėjimas nuo tradicinio dailės mokymo prie visuminio meninio ugdymo, siekiant ugdyti estetinę kultūrinę asmens kompetenciją. Labai svarbus žingsnis buvo dailės istorijos pagrindų įtraukimas į bendrojo lavinimo mokyklos kursą. 2000 m. sukurtos profiliuoto meninio ugdymo rekomendacijos. 2002 m. Švietimo ir mokslo ministerija patvirtino bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus keturioms menų disciplinoms (dailei, muzikai, teatrui ir šokiui) 11-12 klasėms. 2003 m. patvirtintos patobulintos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, pagal kuriuos dabar Lietuvoje vykdomas mokyklinis meninis ugdymas. Jose daugiau dėmesio skiriama šiuolaikinio meno ir kultūros pažinimui, meninei raiškai socialinėje kultūrinėje realybėje (Šiaulytienė, 2003).

Tačiau švietimo dokumentų ir programų efektyvumas kiekvienoje mokykloje priklauso nuo konkretaus mokytojo, mokinių ir mokyklos bendruomenės ir yra plėtojamas tam tikrame kontekste. Todėl kokia kryptimi bus plėtojamas vizualinis meninis ugdymas, didžią dalimi priklauso nuo pedagogų pasirengimo ir jų požiūrių, gebėjimo ir siekio keistis. Pedagogai turi gebėti įvertinti ugdymo situaciją, suvokti ją konceptuali lygmeniu, įvertinti skirtingų požiūrių privalumus ir trūkumus, gebėti kūrybiškai planuoti ir organizuoti ugdymo programų įgyvendinimą.

Analizuojant meninio ugdymo programas pastebėta, kad Lietuvos meninio ugdymo praktikoje vyrauja modernistinės paradigmos bruožai, tačiau vadovaujantis modernistiniais principais, linijiniu planavimu, didėjant turinio apimčiai, gali būti problemiškas šiuolaikinio meno ir vizualinės kultūros reprezentavimas, meninių praktikų įvairovės atskleidimas. Atsižvelgiant į bendrąsias Lietuvos švietimo kaitos aktualijas, ryškėja naujos paradigmos sklaidos poreikis meniniame ugdyme.

Ypač svarbi tampa mokytojų rengimo paradigmos kaita, nes ugdymo realybėje vis dar vyrauja pedagoginis konservatyvizmas (Bitinas, 2000, p. 48). Dailės mokytojų rengimo sistema keičiasi lėtai, todėl ypatingas dėmesys skirtinas dailės pedagogų rengimo tobulinimui, atsižvelgiant į minėtas meninio ugdymo tendencijas.

Apibendrinimai

- Remiantis kultūrinių paradigimų bruožais ir istoriškai susiformavusiais meninio ugdymo modeliais ugdymo teorijų ir koncepcijų visumoje išskiriamos trys pagrindinės meninio ugdymo paradigmos: (1) premodernioji, (2) modernioji ir (3) postmodernioji. Šios sąveikaujančios paradigmos neneigia viena kitos, tačiau bręsta vidiniai prieštaravimai, kuriuos sukelia kultūrinis kontekstas ir kintantis požiūris į ugdymą. Siejant tradicinės ir postmodernios vizualinės raiškos ir pliuralizmo tendencijas, formuojasi nauja paradigma – vizualine kultūra pagrįstas meninis ugdymas.
- Paradigminis požiūris yra labai reikšmingas sprendžiant naujas problemas, numatant naujas perspektyvas meniniame ugdyme, projektuojant įvairių lygių ir tipų meninio ugdymo institucijų veiklą, jos organizavimo, plėtojimo kryptis. Kintant kultūriniam kontekstui, ypač aktualu konceptualiai pagrįsti ir pertvarkyti meninio ugdymo turinį, atsižvelgiant į šiuolaikinių edukacinių teorijų išvalgas.
- Programų efektyvumas kiekvienoje mokykloje priklauso nuo konkretaus mokytojo, mokiniių ir mokyklos bendruomenės ir yra plėtojamas tam tikrame kontekste. Todėl labai svarbu, kad patys pedagogai suvoktų situaciją ir įvertintų ją konceptualių lygmeniu. Todėl skirtinas ypatingas dėmesys dailės pedagogų rengimo paradigmos kaitai.
- Meninio ugdymo paradigimų bruožai atsispindi Lietuvos meninio ugdymo sistemose, kuriose dominuoja modernistinės paradigmos raiška. Lietuvos švietimo kaitos kontekste, atsižvelgiant į vykstančius demokratinius procesus ir globalizacijos įtaką, aktuali meninio ugdymo kaita, ryškėja naujos paradigmos sklaidos poreikis.

1.3. Šiuolaikinio meninio ugdymo diskursai

Naujausiuose menotyros, filosofijos ir meninio ugdymo tyrimuose išryškėja tam tikri diskursai, kurie yra svarbūs formuojant aktualų ir šiuolaikišką meninio ugdymo turinį postmodernios edukacinės paradigmos kontekste. Dailės pedagogas, atsižvelgdamas į konkrečius ugdymo tikslus, turi galimybę rinktis ir formuoti savo diskursyvųjį požiūrį. Vizualinio meninio ugdymo praktikoje galimi įvairūs diskursų deriniai. Pavyzdžiui, akademinis ir ideologinis diskursai vyravo tarybinėje dailinio ugdymo pedagogikoje, modernistinėje paradigmoje vyravo estetiškas, formalistinis ar ekspresinis (emocionalistinis) diskursas. Apžvelgus

meninio ugdymo tendencijas postmoderniame kontekste, pastarojo dešimtmečio meninio ugdymo tyrimuose dažniausiai akcentuojami estetinio patyrimo, socialinio, multikultūrinio, technologinio bei vizualinės kultūros diskursai.

Estetinis diskursas. Estetika – mokslas, tiriantis grožį ir meną, grožio, meno dėsnius ir harmoniją; grožio kriterijų taikymas ir laikymasis; sudaro metodologinį pagrindą meno šakoms tirti (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003). Estetika apibūdinama kaip filosofija, kuri siekia pažinti ir įvertinti grožio, estetinės bei meninės žmogaus veiklos, jo kūrybos, meno istorijos ir kritikos savastį ir raidą. Ji apima visas meno šakas ir yra pamatinė disciplina konkrečių meno šakų studijoms (Gaižutis, 2004). Estetikos idėjų raidą ir išsamesnę jų analizę pateikė mokslininkai T. W. Adorno (2001), A. Andrijauskas (1996), V. V. Byčkov (2002), A. Gaižutis (2004), A. Katalynas (2003), J. Mureika (2004) ir kt. Bendrosiose programose (2003) pažymima, kad meniniame ugdyme vienas svarbiausių tikslų yra bendrosios meninės ir estetinės kompetencijos ir visuminio estetinio suvokimo gebėjimų ugdymas. Estetinis ugdymas apima daugybę meninės veiklos ir pažinimo komponentų: estetinį patyrimą, estetinių jausmų ugdymą, estetinio skonio formavimą, meno ir kūrybos reikšmės suvokimą ir pažinimą, meninę veiklą ir kt. Estetiniame ugdymui skiriamas nemenkas mokslininkų dėmesys. Įvairiais aspektais estetinį ugdymą ir jo reikšmę žmogaus asmenybės raidai nagrinėjo R. Arnheim (1966), J. Camp (2004), J. Dewey (1958), A. Efland (2004), E. Eisner (1985), E. Feldman (1970), D. Holt (2001), V. Lowenfeld (1950), M. Parsons (1987, 2002), H. Read (1945), Gaižutis (1988), H. Kobeckaitė (1989) ir daugelis kitų. Daugelio autorių nuomone, estetinis ugdymas yra pamatinis meninio ugdymo komponentas.

Šiuolaikiniame meniniame ugdyme estetika išlieka svarbiausiu elementu, tačiau tradicinė estetikos samprata tampa problemiška, nes įprastos estetikos normos ir kriterijai nepajėgūs įvertinti šiuolaikinio meno akibrokštų (Gaižutis, 2004, p. 603). Postmodernistinėje kultūroje jau nekalbama apie ypatingą grožio reikšmę, grožis nėra vienintelis kriterijus vertinant meno kūrinius. Formuojasi tam tikra estetikos ir kultūros raiška, kuriai būdingi trumpalaikiai reiškiniai ar jų užuomazgos. Postmoderniąją estetiką galima nusakyti kaip meno reiškinų ir meno praktikų conceptualizavimo įvairovę, prieštaraujančią klasikinei ir modernizmo estetikai (Rubavičius, 2003, p. 191). A. Andrijauskas (2006) pažymi, kad postmodernistinės estetikos svarbiausiais bruožais tapo pabrėžtinas kriticizmas, savitas požiūris į klasikinės estetikos tradiciją, pamatinės estetikos problemas, jos kategorijas, tyrinėjimo laukų prioritetus ir strategijas, mąstymo ir kalbos stilius bei procedūras (p. 13). Postmodernizmo kultūroje ir mene atsiranda estetikos daugiastiliškumas, naujos estetinės parakategorijos: absurdas, labirintas, žiaurumas, kasdieniškas, kūniškumas, simuliakras, daiktiškumas, eklektika, automatizmas, intertekstas, hipertekstas, rekonstrukcija, parodija, dvigubas kodavimas, pastišas, fragmentiškumas (Byčkov, 2002; Appignanesi ir Garratt, 1995; Welsch, 2004; Vlasov, Lukina, 2005). Šiuolaikinis menas netenka apibrėžtumo, susilieja įvairios meno ir kultūros praktikos, didėja komunikacijos medijų įtaka, neįmanoma apibrėžti aiškesnio epochos stiliaus (Andrijauskas, 2004; Gaižutis, 2004; Rubavičius, 2003). Tačiau postmodernistinėje kultūroje estetikos reikšmė išlieka ne mažiau aktuali. Estetinis požiūris svarbus tyrinėjant šiuolaikinės vizualinės kultūros raišką, kurioje taip pat funkcionuoja pagrindiniai estetikos dėsniai ir įvairovė. Estetikos moksle pažymimas „estetikos teritorijų plėtimasis ir estetiškumo apraiškų skverbimasis į įvairias kultūros ir kasdienio

gyvenimo sritis“ (Andrijauskas, 2006, p. 16). Autorius įvardija daugybę lokalinių „estetikų“, būdingų įvairioms veiklos sritims. Atsirado „atmosferos, landsafto, miško, parkų, vandens, daikto, urbanistinė, kasdienybės, techninė, dizaino, medicinos, sporto, reklamos, mados, feminizmo, medijų, multimedijų, virtualioji, detalės, minimalizmo, tylos, prasmės, neišsakymo, potekstės, neišbaigtumo, santūrumo, nuobodulio, monotonijos, trivialumo, banalumo, skurdumo, atsitiktinumo, senėjimo“ ir daug kitų „estetikų“ (ten pat, p. 18). Sparti technologijų ir medijų sklaida iškelė virtualios tikrovės, multimedijų, reklamos bei audiovizualinių menų estetinių apmąstymų svarbą.

Kalbant apie meninį ugdymą, kurio pamatinis diskursas yra estetinis, visų šių „lokalių“ estetikų nagrinėjimas taptų meninio ugdymo objektais. Tuomet mažiau skiriama dėmesio klasikinei, Antikos, Renesanso estetikai ir daugiau įvairioms marginalijoms, tačiau gali būti sudėtinga įvertinti tikrąsias estetines vertybes, atrinkti esminius ir svarbius estetikos objektus. Meniniame ugdyme tai yra vienas iš probleminių aspektų. Čia ypač pabrėžtinas mokytojo vaidmuo. Dailės pedagogui svarbu suvokti įvairias estetikos sampratas tiek klasikinėje, modernistinėje, tiek ir postmodernistinėje kultūroje, gebėti kritiškai vertinti dabarties estetikos įvairovę. Tačiau, atsižvelgiant į naujas tendencijas meniniame ugdyme, nepakanka apsiriboti vien tik formaliu estetiniu požiūriu į meninę kultūrą. Postmodernioje edukacinėje paradigmoje vis daugiau dėmesio skiriama plačiai suvokiamam kultūros kontekstui.

Multikultūralizmas kaip postmodernizmo diskursas. Multikultūralizmas tampa vienu iš centrinių diskursų postmodernioje visuomenėje. Postmodernizmas, pasak J.-F. Lyotard (1993), atvėrė galimybes socialinę priepaūdą patiriančioms mažumoms bei marginalinėms grupėms. Pliuralizmą ir multikultūriškumą bei jų reikšmę švietimui plačiai aptaria T. H. McLaughlin (1997). Diskusijose apie pliuralizmą ir multikultūralizmą pabrėžiama įvairovės svarba. Abi sąvokos atspindi demokratinės visuomenės kontekstą ir parodo įvairių skirtumų egzistavimą ir požiūrį į juos. *Pliuralizmas* reiškia kultūros įvairovę, etninių grupių, ideologijos, pasaulėžiūros ir jų teigiamą vertinimą. Postmodernistinis požiūris į kultūrą yra sąlygojamas pliuralizmo sampratos dar ir ta prasme, kad *visa, įvairi* kultūrinė produkcija turėtų būti suvokiama tam tikros kultūros kontekste. *Multikultūriškumas* apima kultūros sampratą, įvairių kultūrų ir jų skirtumų egzistavimą. Remiantis pliuralizmu ir multikultūralizmu, geras švietimas turi atspindėti tam tikros visuomenės ir šiuolaikinio pasaulio įvairovę, mokymo turinys turėtų atspindėti pliuralistines perspektyvas (McLaughlin, 1997, p. 50). Taip pat svarbus ir diskutuotinas yra tolerancijos laipsnis, kuris ypač svarbus edukacine prasme. Autorius atskleidžia, kad pliuralizmo ir multikultūriškumo edukacinės implikacijos siejasi su giliomis ir sudėtingomis filosofinėmis problemomis, ir bando įrodyti, kad šie reiškiniai neišsprendžia problemų, o atveria plačias galimybes į jas pažvelgti (ten pat, p. 68).

Tačiau pliuralizmo ir multikultūriškumo ugdymas sukelia ir tam tikrų problemų, viena jų – tai ugdymo turinio pertekliaus problema. Gausėjant žinių, teorijų, požiūrių, gausėja praktinės veiklos galimybių, gebėjimų poreikio, vertybių ir todėl ne visada aišku, kokiais principais vadovautis juos atsirenkant (McLaughlin, 1997, p. 62).

Daugiakultūrinėse valstybėse, tokiose kaip JAV, Anglija ir kt., multikultūrinis ugdymas yra ypač aktualus, dėl didelės etninės migracijos ir kultūrų skirtumų. Dauguma JAV autorių diskutuoja apie multikultūrinius skirtumus tarp mažumų kultūros, populiariosios kultūros ir subkultūros. Siekiama įteisinti pagarbą visoms mokykloje esančių vaikų kultūroms,

mokomasi gerbti kitas kultūras, suvokti jų skirtumus ir plėsti savo estetines ir kultūrinės žinias. Taip pat pabrėžiama kultūrinio identiteto svarba.

Nors Lietuvos visuomenė nepasižymi dideliu multikultūriškumu, tačiau čia multikultūrinio ugdymo tikslas yra ugdyti pagarbą įvairioms tautinėms mažumoms bei atvirumą pasaulio kultūrai. Ypač aktualus aspektas yra savo kultūros ir meno puoselėjimas, tautinio identiteto suvokimas globaliame kontekste. Reikšmingą poveikį ugdymui daro tokie veiksniai kaip didėjanti mūsų visuomenėje kultūrų ir socialinių grupių įvairovė, daugialypių naujų jaunuomenės formų atsiradimas. Pasak V. Kavolio, kiekviena grupė visuomenėje turi savo skirtingą visumą, todėl kultūrą galima suvokti tik kaip tam tikrą, kintantį istorinį santykį, įgyjantį logiškai nesusietų dalių rinkinį. Taigi kiekviename regione ir krašte kultūros samprata ir santykis su gyvenimu yra skirtingas. Nepaisant kultūrinių diskursų įvairovės, kiekviename krašte yra vyraujančios sąsajos, kuriančios tam tikrą visumą, kuri pasireiškia tautiniu identitetu (Poškienė, 2004).

Multikultūralizmas meniniame ugdyme. Šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijose reikšmingą vietą užima multikultūrinis meninis ugdymas, kurio tikslas – ugdyti piliečių kultūrinę savivoką ir tarpkultūrinę toleranciją meno priemonėmis. Meniniame ugdyme tai tampa labai aktualia problema, kai susiduriama su skirtingų kultūrų ir meno įvairove. Žvelgiant iš pliuralizmo ir multikultūralizmo perspektyvos kyla klausimas – iki kokio laipsnio galima palankiai vertinti tam tikrus meno ir populiariosios kultūros, subkultūrų estetikos reiškinius? Pliuralizmo ir kultūrų įvairovės kontekste įvairovės elementai turi būti ne tik „pastebimi ir įtraukiami, bet ir vertinami“. Atskirų reiškinių ir elementų vertinimas reikalauja ir kultūros įvertinimo, o, remiantis multikultūrine samprata siekiama, kad visos kultūros būtų vertinamos lygiavertiškai (McLaughlin, 1997, p. 63). Tas ypač aktualu kalbant apie dailės kūrinius ir įvairius šiuolaikinės vizualinės kultūros reiškinius. Postmodernistai tokias kategorijas kaip „liaudies menas“, „primityvus menas“, „genties menas“ ar „populiarus menas“, t. y. marginalinis menas, esančias šalia hierarchiškai dominuojančio „tikrojo meno“ arba „vakarietiškojo meno“, laiko taip pat reikšminga kultūros dalimi (Efland, Freedman, Stuhr, 1996, p. 13).

Kitas multikultūrinio meninio ugdymo aspektas yra tas, kad orientuojamasi ne į meninius gebėjimus ir žinias, bet stengiamasi per meną atskleisti tam tikrus socialinius ryšius. Multikultūrinis ugdymas taip pat išreiškia socialinės nelygybės ir neteisybės moralinius aspektus. Dažnai kyla klausimas, kodėl meninis ugdymas turėtų spręsti politines ar socialines problemas. Tačiau, kaip pažymi A. Efland ir kt. (1996, p. 15), multikultūriniai aspektai yra savaime politiškai determinuoti. Be socialinio ir politinio meno turinio lieka tik jo formos estetinė vertė – tai jau modernizmo atributas. Pasak šių autorių, įvairių ir „pakraščiu“ kultūrų menas yra įtraukiamas į kultūros studijas, bet dažnai požiūris į jas yra veikiamas vakarietišku kriterijų. Kadangi visas menas, taip pat ir vaizduojamasis, yra vizualinės kultūros dalis ir atspindi įvairias kultūros, socialines bei politines dimensijas, tai leidžia suvokti tradicišką meninį ugdymą ne tik kaip estetinį pažinimą.

Multikultūralizmo raišką meniniame ugdyme plačiau tyrinėja F. G. Chalmers knygoje „Triumfuojantis pliuralizmas: menas, ugdymas ir kultūrinė įvairovė“ (*Celebrating Pluralism: Art, Education and cultural diversity*, 1996), kiti tyrėjai: C. Ballengee-Morris ir P. Stuhr (2001), P. Stuhr (1995), S. Cahan ir Z. Kocur (1996), R. H. Silverman (2001), H. Kauppinen ir R. Diket (1995). Autoriai teigia, kad multikultūrinis ugdymas menu atveria globalias perspektyvas mokiniams, kurie suprasdami kitas kultūras, tuo pačiu išlaiko

ir ugdo savo etninį identitetą. Dailės pedagogams būtina pažinti įvairius požiūrius ir meno aspektus, daugybę meno pasaulių, kurie egzistuoja kultūrų įvairovėje. Dailės pedagogas privalo atsižvelgti į konkrečios aplinkos daugiakultūrinius aspektus tiek meninėje kultūroje, tiek socialiniu požiūriu. Mokslininkai, nagrinėdami meninio ugdymo sistemas, pažymi, kad daugelyje valstybių yra multikultūrinio ugdymo politika, Australijoje, JAV, Brazilijoje ir kt. meninis ugdymas yra multikultūrinis ir ypač kreipiamas dėmesys į kultūrinę įvairovę, ekonomiką ir technologijas. Europos visuomenėje multikultūrinis ugdymas ypač aktualus tokiose valstybėse kaip Prancūzija, Anglija ir kt., kur yra didelė kultūrinė migracija (K. Freedman (1998).

Lietuvos meninio ugdymo programose multikultūrinis ugdymas nepakankamai akcentuojamas. Meniniame ugdyme multikultūrinės sampratos ugdymas iš dalies atskleidžiamas per meno istorijos mokymą, studijuojant įvairių kultūrų meninę kūrybą, tačiau ugdymo turinyje dominuoja europocentrinės nuostatos. Daugiau dėmesio skiriama tautiniam, kultūriniam tapatumui, kultūrinio paveldo ir tradicijų ir puoselėjimui, gilinamas supratimas, kaip meno kūriniai susiję su mūsų šalies ir Europos praeities ir dabarties socialinio kultūrinio gyvenimo bruožais bei tradicijomis (Bendrosios programos, 2003).

Sociokultūrinis diskursas meninėje kultūroje ypač sustiprėjo XX a. 7–8 dešimtmetyje, kai išaugo susidomėjimas socialine, kultūrine ir politine realybe, aktualiais pasaulyje vykstančiais politiniais procesais ir demokratiniiais jaunimo judėjimais. Šie pokyčiai siejosi su kritinės teorijos ištakomis, skelbiamomis laisvės ir išlaisvinimo idėjomis. 7–8 dešimtmečio meniniai judėjimai, tokie kaip *Fluxus*, konceptualizmas, minimalizmas, performanso ir hepeningo menas, tapo savitu socialiniu, politiniu veiksmu. Įvairios menininkų aktyvistų grupės, jungusios skirtingų estetinių pažiūrų menininkus, meniniais veiksmais protestavo prieš karą Vietname, rasizmą ir moterų diskriminaciją meno pasaulyje (Citvarienė, 2004). Totalitarinėse sistemose šis diskursas reiškėsi ideologiniu lygmeniu. Pavyzdžiui, tarybinėje sistemoje buvo labai svarbu perteikti tarybinės ideologijos ir propagandos postulatus. Buvo aktuali meno kūrinio tematika ir prasmė, išreikšta socialistinio realizmo forma. Tai atsispindėjo ir tarybinio laikmečio meninio ugdymo programose, kuriose nebuvo pripažįstama nei modernizmo, nei postmodernizmo raiška. Todėl, sugriuvus socializmo sistemai, meninėje kūryboje ir ugdyme ypač sustiprėjo formalistinės praktikos, kurios pasaulinėje erdvėje tuo metu patyrė nuosmukį. Modernistinis polinkis į formalias dailės savybes ir estetinių patyrimą atskirtas nuo socialinių interesų, neaktualus postmodernizmo eroje, kuriose menininkai vis mažiau kreipia dėmesį į formalias meno kūrinio charakteristikas. K. Freedman (2004) teigia, kad sociokultūrinio konteksto eliminavimas kuriant ir suvokiant meno darbus riboja žinias ir atitraukia objektą nuo jo tikrosios prasmės.

Postmodernizmo epochoje menininkus domina ne tik dekonstruotos estetinės eklektikos formos – menas tampa priemone, išreiškiančia tam tikras idėjas ar socialinę poziciją. Šiuolaikinėje meno scenoje vėl pastebima atgimstanti „aštuntojo dešimtmečio mada“, menininkų susidomėjimas socialine, politine, ekonomine problematika, ekocentrinėmis vertybėmis, etniškumu. Akcentuojamas holistinis mąstymas, užuojauta, individualizmas, dalyvavimo estetika, meno, kaip socialinės veiklos, idėja. Šiandien įvairiose humanistikos srityse gimsta naujoji paradigma, skatinanti meną suvokti bendrų procesų kontekste, todėl jis negali egzistuoti atskirai nuo socialinių, politinių ir kultūrinių problemų (Citvarienė, 2004). Socialines ir politines aktualijas atspindi ir šiuolaikinis kinas, reklama, kitos popu-

liarios vizualinės kultūros formos. Taip atkreipiamas dėmesys į socialines, politines, kultūrinės ir ekonomines sistemas, tam tikrus aktualius reiškinius. O tam reikia asmeninio ir kultūrinio žiūrovo išprusimo: suprasti ir įvertinti tai, ką siekia išsakyti ir parodyti menininkas vaizdo raiškos priemonėmis.

Sociokultūrinio diskurso raiška meniniame ugdyme. Socialinių, politinių, rasinių, feministinių, teologinių, ekologinių ir kt. idėjų sureikšminimas mene ir menotyroje stipriai veikė šiuolaikinio meninio ugdymo sampratą. Pabrėžiamas turinio reikšmingumas meninės išraiškos ir formos atžvilgiu, akcentuojama prasmės, atsakomybės, moralės, etikos, meilės supančiam pasauliui svarba. Daugelis mokslininkų teigia, kad meninio ugdymo tikslas yra ugdyti kritinę sąmonę apie vizualųjį pasaulį neatskiriama nuo socialinio (Freedman, 1994, 2000; Chalmers, 1979, 1996; Efland, 1995; Stuhr, 1995; Fehr, 1994; Neperud 1995). Sociocentrinis meninio ugdymo poreikis sustiprėjo 9-ajame dešimtmetyje. Jis vis labiau kontekstualizuojamas – probleminiu mokymu grįstas meninis ugdymas pasireiškia integruotomis formomis, kur „socialinės, politinės ir kultūrinės problemos tampa meninio ugdymo turinio dalykais“ (Gaudelius ir Spiers, 2002, p. 3). Tai reiškia, kad meninis ugdymas nėra tik meninė produkcija, ypač svarbu pereiti nuo orientacijos į technikas ir meno objektus prie koncepcijų, problemų ir idėjų. Meninio ugdymo praktikoje dažnai nutolstama nuo socialiai reikšmingų dalykų, kai akcentuojamos technikos, o ne kritinis vertinimas; meistriskumas, o ne prasmės suvokimas. K. Freedman (2004) teigia, kad formalistinis požiūris, dominuojantis daugelyje meninio ugdymo programų, rengia žmones vertinti meną dirbtiniu ir nesuinteresuotu žvilgsniu. Nors formalūs įgūdžiai ir meninė produkcija išlieka svarbiu elementu meninio ugdymo praktikoje, tačiau labai svarbu tai susieti su sociokultūriniais aspektais ir meno interpretacija. Socialinis kontekstas ir problematika kartais tampa centrine tema, o meninė raiška – tik priemone tai idėjai išreikšti. G. Chalmers (2004) palygina mokymąsi kaip meno pažinimą kartu su socialine studija. Tai nereikalauja nuoseklaus modernistinio pasakojimo, bet pažinimas funkcionuoja tarp specifinio sociokultūrinio konteksto, kur estetika ir socialinė prasmė yra neatskiriama susipynusios.

Kai kurie autoriai kritikuoja pernelyg didelį socialinio konteksto, socialinės ar politinės problemos sureikšminimą nuvertinant estetinį patyrimą ir meninės raiškos estetiką. Šiuolaikinis menas tampa vis labiau politizuotas ir dokumentikas, tačiau jis nepajėgus išspręsti nei politinių, nei socialinių, nei ekologinių problemų. A. Efland (2004) teigia, kad šiuo metu išškyla postformalios estetikos poreikis, sugrąžinančios meno turinio reikšmę ir išlaikančios vaizduotės žaidimo ir kūrybos laisvę.

Technologinis diskursas. Informacijos sklaida ir naujos informacinės technologijos veikia visą socialinio gyvenimo ir kultūros sritis ir lemia XXI a. vizualinį skaitmeninės kultūros pobūdį. Mokslininkų nuomonės įvairios: vieni teigia, kad kultūros pasaulyje pokyčiai yra neišvengiamas naujų technologijų rezultatas, – tai įvardijama kaip technologinis determinizmas. Kiti, priešingai, teigia, kad technologijos yra neutralios, jos yra tik vienas iš daugelio veiksnių, formuojančių ekonomikos ir kultūros pokyčius, ir reikšmingos tiek, kiek ir kaip žmonės jas naudoja (Andrijauskas, 2002).

Naujos technologijos garantuoja informacijos laisvę vizualinių menų srityje integruojant individualių ir grupinių žinių formavimą. Naujosios technologijos tampa pagrindine kūrybinės raiškos priemone. Žmonės ne tik gali laisvai kalbėti, jie gali vizualiai išreikšti savo mintis: demonstruoti ir dauginti, manipuliuoti kompiuteriu ir transliuoti vaizdinę informaciją internetu ar televizijos kanalais. Menininkai savo kūryboje vis dažniau renka-

si įvairias vaizdo kūrimo technologijas: skaitmeninę fotografiją, videomeną, kompiuteriu apdorojamas vaizdo technologijas ir kt., ieško naujų estetinių komunikacijos strategijų ir formų. Tačiau pernelyg didelis susižavėjimas technologijomis ir žaidybinėmis komunikacijos galimybėmis dažnai tampa savitiksliu, nes dauguma menininkų savo dėmesį sutelkia ne į prasminius kultūros aspektus, o dažniausiai į „žaidybines“ funkcijas ir paskęsta jų nubrėžtoje beprasmėje erdvėje (Andrijauskas, 2002, p. 113).

Kultūros teoretikai, nagrinėdami šiuolaikinės kultūros ir technologijų kaitą, atskleidžia ir negatyvų informacijos ir technologijų poveikį, praradimus ir problemas. Ankstyvuosiuose postmodernizmo teoretikų darbuose ryški postmodernybės ir technologizmo priešprieša (Lyotard, 1983). Postmodernizmas neigiamai vertina bet koki visuotinumą, technologinį universalizmą, kuris tampa vieninteliu prasmės kriterijumi. Dėl globalizacijos poveikio prarandamas kūrybos fundamentalumas, klasikinio mąstymo gilumas ir tradicijos, kultūros tekstas tampa fragmentiškas, stiprėja standartizacijos ir niveliacijos tendencijos. Dažnai vaizdai tampa savitikslio estetinio žavėjimosi objektu, nustelbiantys siužeto ir pasakojimo svarbą (Welsch, 2005; Jameson, 2002; Baudrillard, 2002; Andrijauskas, 2004 ir kt.). Kritikuojamos technologizmo išskirtinumo pretenzijos, o „postmodernistui svarbu, kad technologijų raida būtų – arba liktų, arba pasidarytų – suderinama su iš principo pliuralistine dabarties orientacijos sistema“ (Welsch, 2005, p. 347).

Technologijos meniniame ugdyme. Pokyčiai vizualiniuose menuose, kuriuos lėmė naujosios technologijos, pakeitė ir požiūrį į meninio ugdymo raiškos priemones. Vaikai ir jaunimas vis labiau domisi šia raiška, kadangi kompiuterinėmis priemonėmis atsiranda galimybių greitai ir efektyviai operuoti vaizdais, kurti ir manipuliuoti, trinti ir dauginti (Freedman, Stuhr, 2004). Tai tampa ne tik priemone, bet suteikia galimybę kurti įvairius vaizduotės produktus, platinti juos informacijos priemonėmis. Šiuolaikinės technologijos trina ribas tarp mokymo(si) ir žaidimo. Net išrasti terminai „edutainment“ (*education + entertainment*), ar „infotainment“ (*information + entertainment*), reiškia mokymąsi per žaidimą, kuris dažnai realizuojamas kompiuterinėmis technologijomis. Šiais terminais apibūdinami kompiuteriniai žaidimai, sudaryti taip, kad juos žaidžiant galima išmokyti įvairiausių dalykų, įgyti žinių (Vyšniauskas, 1998).

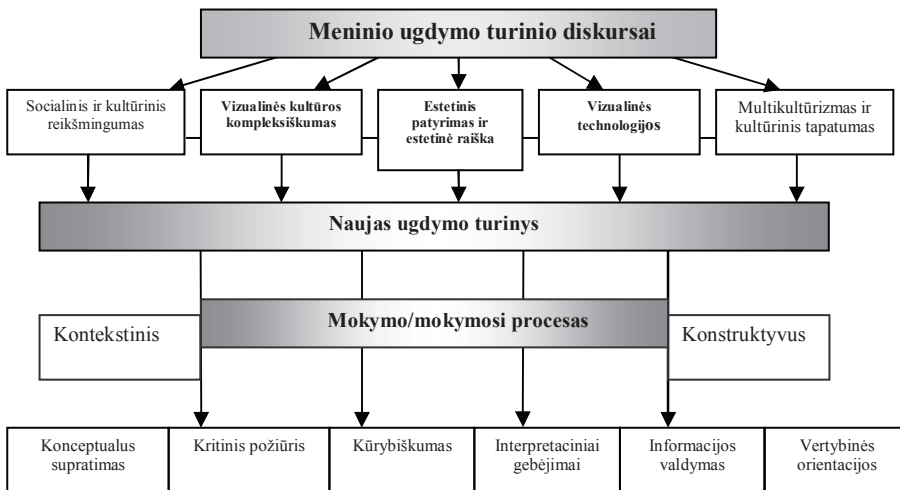
Meniniame ugdyme technologijos vis plačiau naudojamos, kadangi manoma, kad tai ugdo vizualinį mąstymą, užtikrina galimybę greitai apdoroti vaizdus, ugdo daugiasluoksnius pažintinius gebėjimus, suteikia viliojančio patrauklumo meninei veiklai. *Pažinti meną – reiškia suvokti jo interaktyvų procesą.* Pagrįsdama šią mintį K. Freedman (2004) teigia, kad masinių informacijos priemonių formos, kurias mokiniai gerai pažįsta, pvz., televizija ir internetas, gali būti tyrinėjamos dailės pamokose, nes padėtų mokiniams sąmoningai suvokti vaizdinių galią ir jų reikšmę, atskleisti jų prasmes.

Tačiau, kaip ir meno pasaulyje, eksperimentuojant su vaizdo technologijomis kyla pavojus įsitraukti į simuliacinį virtualų pasaulį, atitolti nuo tikrųjų meno kūrybos prasmių. Modernistinis požiūris meno atlikimo technikas ypač sureikšmina. Dailinio ugdymo praktikoje plačiai paplitę įvairūs dailės technikų eksperimentai, dažnai nekreipiant dėmesio į darbo tematiką ar supaprastinant kūrybines užduotis. Todėl vaikų meninėje veikloje labai paplito technologinis formalizmas, ieškoma vis naujų vizualių efektų, siekiama ekspresyvos, įspūdingos išraiškos, džiaugiamasi žaidimu ir atsitiktinumais. Meniniame ugdyme praktinė raiška, pagrįsta vien technologijų įsisavinimu ir techniniais-estetiniais eksperimen-

tais, praranda aktualumą. Nors naujosios technologijos yra be galo reikšmingos, tačiau tai nėra išimtinis matmuo. Tiek meninėje kūryboje, tiek ugdyme svarbesnis tampa gebėjimas *pritaikyti* tinkamiausias technikas meninei idėjai išreikšti, sudarant galimybę *pasirinkti* iš įvairiausių meninių priemonių ir raiškos būdų.

Aptarti meninio ugdymo diskursai į meninį ugdymą sugrąžina prasmės aktualumą. Vis daugiau dėmesio skiriama turinio suvokimui ir interpretacijai. Labai svarbu siekti išlaikyti pusiausvyrą tarp prasmingo kūrybos turinio, estetiškos išraiškos priemonių bei techninio atlikimo.

Šiuolaikiniame meniniame ugdyme ryškėjantis technologinis diskursas ir vizualiųjų medijų raiška, susidomėjimas vizualine komunikacija ir ekranine kultūra išplėtė meninio ugdymo tyrimų spektrą. Nagrinėjant publikacijas meninio ugdymo temomis, galima išskirti aptartų diskursų aktualumą ir jų dinamiką paskutiniajame dešimtmetyje (žr. priedą Nr. 1). Pastaruoju metu ypač daugėja meninio ugdymo tyrimų, apimančių platų vizualinių menų spektrą ir postmodernios kultūros diskursus. Meninis ugdymas vis labiau orientuojamas į vizualinę kultūrą. Tai rodo, kad formuojasi nauja meninio ugdymo paradigma (Jagodzinski, 1997; Freedman, 1994; Fehr, 1994; Duncum, 2001; Chalmers, 1996).



1.3.1 pav. Šiuolaikinio meninio ugdymo turinio diskursai

Apibendrinimai

- Pastarojo dešimtmečio meninio ugdymo tyrimuose ryškėjo tam tikra diskursų dinamika: pradedant susidomėjimu socialiniais aspektais meniniame ugdyme, multikultūrinio ugdymu, medijų menų ir naujųjų technologijų raiška ir galiausiai pereinant prie vizualinės kultūros diskurso. Meninis ugdymas įgauna postmodernistinį pobūdį ir palapsniui tampa *vizualiniu kultūriniu ugdymu*.
- Įvertinus meninio ugdymo paradigmų bruožus, jų privalumus ir trūkumus, galimos meninio ugdymo turinio rekonstrukcijos, pagrįstos postmodernia edukacine samprata. Postmodernus požiūris į meninį ugdymą neneigia istoriškai susiformavusių klasikinių ir modernistinių tendencijų, tačiau aktualizuoja kai kuriuos postmodernizmo diskursus, kurie formuoja meninio ugdymo kryptį. Modernistinis požiūris akcentuoja estetinį

formalizmą, kuris išlieka svarbus, nors šiuolaikinio meno praktikos, vizualinė kultūra, naujų technologijų plėtra skatina permąstyti meninio ugdymo turinį ir vertybes.

- Šiuolaikinio meninio ugdymo turinį sudaro diskursų visuma, kuri sieja socialiai reikšmingą turinį, vizualinę kultūrą, estetinį patyrimą ir meninę raišką, naujas vaizdo technologijas ir kultūrinio tapatumo sampratą multikultūriniame kontekste. Toks meninio ugdymo turinys gali būti įgyvendintas kontekstinio ir konstruktyvaus mokymosi procese. Šio proceso tikslas – ugdyti konceptualų supratimą ir kritinį požiūrį apie meną ir kultūrą postmoderniame pasaulyje, vertybines orientacijas, kūrybiškumą ir interpretacinius gebėjimus bei gebėjimą valdyti informaciją, skleidžiamą šiuolaikinių komunikacinių technologijų.

1.4. Vizualinė kultūra kaip postmodernus meninio ugdymo diskursas

„Mes gyvename vizualiaame pasaulyje. Mus supa vis sudėtingesni ir modernesni vaizdai. Jei mes nesimokysime, kaip juos skaityti ir suprasti, rizikuojame likti vizualiai neraštingi. Tai ypač svarbu moderniame pasaulyje“ (Richard Howell).

Šiuolaikinės kultūros vizualusis pobūdis. Daugelis mokslininkų skirtingai pateikia kultūros sampratą ir jos interpretacijas. Klasikinėse teorijose *kultūra* apibūdinama kaip plati ir daugiamatė sąvoka, apėmianti daug gyvenimo sričių ir aspektų. Ji vartojama apibūdinant žmogaus ypatingą dvasinės veiklos sritį ir vertybių sistemą. Tai „ne tik žmogaus sukurti materialūs objektai, bet ir socialinės normos, papročiai, idėjos, vaizdiniai, simboliai, pasireiškiantys įvairiose dvasinėse vertybėse, žmonių santykiuose, požiūryje į gamtą, kitas kultūras ir žmones“ (Andrijauskas, 2003, p. 24). Kadangi nėra universalaus kultūros apibrėžimo, autorius teigia, kad kultūros sąvoka „yra abstraktus teorinis konstruktas, priklausomai nuo konkretaus požiūrio, atspindintis skirtingus žmogaus kūrybinės veiklos rezultatus ir socialinio gyvenimo aspektus“ (Andrijauskas, 2000, p. 20). Pastaraisiais dešimtmečiais, įsivyraujant postmodernizmo ideologijai, kultūros samprata iš esmės pakito. *Kultūros* sąvoka, kaip dvasinių vertybių visuma, praranda klasikinį apibrėžtumą, nuo aksiologinio požiūrio į kultūrą pereinama prie naujos, „atviros simbolinių formų sistemos“ sampratos (Andrijauskas, 2000; Kavolis, 1996).

Kadangi šio tyrimo dėmesio objektas yra vizualinis meninis ugdymas, tai aptariant šiuolaikinę kultūrą akcentuojamas estetinės kultūros, meninės kultūros ir populiaros vaizdo kultūros pobūdis.

Postmoderni visuomenė kuria jai būtiną vartotojišką kultūrą, kurioje keičiasi meninės kūrybos, kūrėjo ir kūrinio suvokimas (Rubavičius, 2003). Prieštaringa postmodernistinio meno raida panaikino senąsias vertybines nuostatas, nyksta skirtumas tarp aukštos elitinės ir masinės kultūros, grožio ir bjaurumo, autentiškumo ir surogato, estetinių ir neestetinių objektų. Postmodernistinio pliuralizmo ideologija neigia pripažintus meninius kriterijus, estetinė mintis darosi fragmentiška, idėjų margumas sujaukia ir neretai užgožia esmines vertybes (Gaižutis, 2004; Andrijauskas, 2000).

Kaip teigia A. Andrijauskas (2004), „šiuolaikinės metacivilizacijos postmoderno kultūros lūžio esmė – perėjimas nuo linijinės vienkryptės knyginės civilizacijos sukurtos *teksto*

kultūros prie teleekranų ir kompiuterių monitorių su nauja virtualia tikrove diegiamos *vaizdo kultūros*“ (p. 115), kurios esmė „ekrano erdvėje nuolatos besikeičiantis vaizdų srautas“. Vizualiniai menai tampa fundamentaliu kultūrinės transformacijos politikos, kultūrinio identiteto ir socialinės sąveikos diskursu, kuris charakterizuoja postmodernų būvį (Jame-son, 2002). Ši transformacija vyksta per plačias kultūrinės ir tarpasmeninės sąveikas sociali-nėje aplinkoje ir institucijose, taip pat ir edukacinėse.

Menas yra sudedamoji kultūros dalis, kuriame slypi pagrindiniai kultūros bruožai. *Me-no* sąvoka labai plati, apimanti įvairias meno rūšis (dailę, muziką, teatrą, šokį, kiną, literatū-rą), įvairių istorinių laikotarpių kūrybą. Šiuolaikinėje kultūrologijoje nagrinėjant kultūros ir meno santykį vis dažniau vartojama *meninės kultūros* sąvoka. „Meninė kultūra yra kultū-ros pasaulio viduje apie meno reiškinį besiformuojantis, tiesiogiai su menine veikla ir jos produktais susijęs kultūros sluoksnis. Jis jungia į vientisą istoriškai besikeičiančią sistemą meno produktų kūrybą, jų vartojimą, meno kritiką, mokslinį meno tyrinėjimą, meno ver-tybių suvokimą ir daugelį kitų komponentų“ (Andrijauskas, 2003, p. 552). Būdama svarbi kultūros sistemos dalis, meninė kultūra ne tik patiria kultūros procesų įtaką, bet kartu ir veikia pačios kultūros raidą (Andrijauskas, 2000, p. 113). Tačiau šiuolaikinis menas vaidina daug mažesnį vaidmenį visuomenės estetiniam poreikiams tenkinti, kadangi jis yra sudė-tingas kultūros reiškinys, pasižymintis naujomis savybėmis ir atliekantis naujas funkcijas, kurių neturėjo ankstesnės meno formos.

Šiuolaikinėje kultūroje, kurioje vyrauja vizualumas ir vaizdiniai, menui netekus apibrėž-tumo problemiška tapo vartoti ir *estetikos* sąvoką – estetinės patirties samprata yra pernelyg plati: jos yra visur, ji apskritai prisodrina visuomeninį ir kasdieninį gyvenimą. Vaizdinės informacijos gausu visur: prekybos centruose ir pramogų parkuose, gatvėje ir buityje, tele-vizijoje, internete. Kasdieninio gyvenimo estetizacija reikalauja gražios aplinkos ir daiktų. Namai, baldai, mašinos, rūbai, kiti produktai privalo būti ne tik funkcionalūs, bet ir gra-žūs, gražiai įpakuoti, išreklamuoti. V. Byčkov (2002) išskiria tris pagrindines šiuolaikinės *estetinės kultūros* vystymosi kryptis:

- šiuolaikinio žmogaus estetinė aplinka;
- masinė, populiarioji kultūra, įvairūs pramoginiai (*šou*) renginiai;
- virtualioji aplinka elektroninių tinklų kybererdvėje. Ji pagrįsta visų klasikinių ir avangar-dinių menų sinteze naujoje virtualioje erdvėje.

Daugelis mokslininkų, tyrinėdami šiuolaikinės kultūros ypatumus, pabrėžia vizualų jos pobūdį, todėl kalbant apie tai dažnai vartojamas terminas *vizualinė kultūra*.

Vizualinės kultūros fenomeno samprata. Įvairių sričių mokslininkai, tyrinėdami vizua-lias struktūras šiuolaikinėje kultūroje, pereina prie vizualinės kultūros studijų.

Vizualinė kultūra, suvokiama kaip atskira kultūros sistemos dalis, pasižyminti regėjimu su-vokiamu turiniu, forma ir funkcijomis. *Vizualinės kultūros* sąvoka dažnai pabrėžiamas šiuolai-kinės visuomenės kultūrinės, meninės ir technologinės paradigmos vizualusis bruožas. *Vizua-linės kultūros studijos* analizuoja vizualinės patirties gausumą ir jos interpretacijas šiuolaikinėje kultūrinėje erdvėje. Vizualinės kultūros fenomeną nagrinėja daugelis šiuolaikinių filosofų, menotyrininkų, kultūrologų. Išsamiau vizualinę kultūrą apibrėžia R. Howells (2003), M. Bar-nard (1998), N. Mirzoeff (1999, 2002), W. J. T. Mitchell (1994), I. Rogoff (2002), J. A. Wal-ker ir S. Chaplin (1997). Mokslininkai analizuoja ir interpretuoja vizualinės patirties struktū-ras, vizualinės kultūros funkcionavimą įvairiose socialinėse sistemose ir praktinėje veikloje.

Vizualinės kultūros terminas atsirado kartu su masinės informacijos ir techninės komunikacijos priemonių išplitimu. Jį pirmą kartą pavartojo rašytojas M. McLuhan veikalė *Understanding Media (1964)* („Kaip suprasti medijas“, 2003, lietuviškas vertimas), kuriame atkreipiamas dėmesys į šiuolaikinės visuomenės susidomėjimą vizualine išraiška. Mokslininkas įgijo daugybę pasekėjų visame pasaulyje, o prancūzų kalboje jo vardas tapo netgi bendrinio žodžiu, įvardijantis populiariąją kultūrą.

Vartojant terminą *vizualinė kultūra* dažniausiai turimas omenyje vizualinių menų kontekstas, populiarinio ir vaizduojamojo meno formų turinio ir esmės sąsajos. Visi menai, ne tik tradiciškai apibrėžti vizualiniai menai, gali būti charakterizuojami kaip vizualinė kultūra. Vizualiniai menai sudaro didžiąją vizualinės kultūros dalį, tačiau klestinčios įvairios populiarus meno ir pseudomeninės kultūros formos taip pat gali būti įvardytos kaip vizualinė kultūra.

Kai kurių autorių nuomone *vizualinių menų* terminas dažniau vartojamas norint pabrėžti ne meninį, bet estetinį-technologinį vizualinės kultūros pobūdį ar šiuolaikines vizualinės komunikacijos formas (dizainas, videoprodukcija, virtuali realybė, kompiuterinė grafika, skaitmeninė grafika, kino menas, ir t. t.). Šios naujos priemonės (medijos) pasirodė labiau pritaikytos objektyviam ir detaliai tikrovės faktų vaizdavimui ir jų platinimui (Vlasov, Lukina, 2005, p. 65).

Amerikiečių mokslininkai vizualinę kultūrą traktuoja platesniame kontekste. K. Freedman (2003) vizualine kultūra įvardija viską, ką žmogus padarė ir įprasmino per viziją ir vaizdą. M. Barnard (1998) apibūdina vizualinę kultūrą kaip artefaktų regėjimą ir suvokimą tam tikrame kontekste, kuris yra istoriškai, socialiai ar politiškai sąlygotas. Vizualinė kultūra negali būti studijuojama izoliuotai nuo šių veiksnių. M. Barnard apibrėžia vizualinę kultūrą kaip „viskas, kas vizualiai sukurta, pagaminta ir interpretuota žmonių, kas turi ar jam yra suteikta funkcionali, komunikatyvi ir(ar) estetinė intencija“ (Barnard 1998, p. 18).

Autoriai, atsisakydami tradicinio meno skirstymo ir klasifikacijos, tiesiog pateikia ilgą vizualinės kultūros sričių sąrašą, pabrėždami jų gausą ir eklektiką: architektūra, paveldas, dailė, filmai, automobiliai, mada, tekstilė, keramika, indai, vartojamų daiktų dizainas, žaislų dizainas, apželdinimo dizainas, reklama, viešieji korporacijų ir asmeniniai įvaizdžiai, kompiuterinė aplinka ir žaidimai, interneto puslapiai, laikraščių ir žurnalų dizainas, tipografija, įpakavimas, liaudies menas, televizija ir kitos vizualinės produkcijos ir komunikacijos formos (Barnard, 1998; Freedman, 2003 ir kt).

R. Howells (2003) išskiria tokias penkias vizualinės kultūros grupes: vaizduojamasis menas, fotografija, kino menas, televizija ir naujų technologijų produkcija. Jo nuomone, būtent šie pagrindiniai šaltiniai yra vizualinės kultūros tyrinėjimų objektai, naudojant įvairias metodologijas ir požiūrius.

N. Mirzoeff (1999) pripažįsta, kad vaizdiniai (vizualūs artefaktai) koegzistuoja kartu su kitais semiotiniais, sensoriniais kodais (ne tik regėjimo, bet ir kalbos, garso, muzikos, judesio) ir negali būti suvokiami neatsižvelgiant į šiuos veiksnius. *Artefakto* sąvoka (lot. *arte* – dirbtinai + *factus* – padarytas) – atskiria kūrybinės žmogaus veiklos produkto skirtumą nuo natūralaus gamtos pasaulio. Trumpai tariant, vizualinė kultūra apytikriai gali būti apibrėžta kaip „materialiniai artefaktai, architektūra ir meniniai vaizdai (*images*), trumpalaikiai žmonių sukurti judantys vaizdai ir performansai, kurie turi estetinių, simbolinių, ritualinių ar ideologinių-politinių tikslų ir(ar) praktinių funkcijų – visa, kas yra regėjimo lauke“ (Walker, Chaplin, 1997, p. 2).

W. Mitchell (1994), aiškindamas vizualinės kultūros ir meno istorijos santykį, teigia, kad vizualinė kultūra yra meno istorijos dalis, nors ir peržengia jos ribas, atverdama platesnį vaizdų, objektų, technologijų lauką. Tradicinė vizualinių menų samprata tampa problemiška, atsiranda „aukštosios“ ir „žemosios“, „elitinės“ ir „populiariosios“ kultūros prieštaravimai. Paradoksalu, tačiau šiuolaikinio meno ištakos yra populiarioji kultūra, kuri dažnai priešinama elitiniam menui. Vizualinė kultūra dažnai balansuoja tarp tradicinių ir naujų vizualinių formų. Ji integruoja įvairias meno rūšis, žanrus ir technologijas. Vizualinė kultūra įtraukia ir tokius menus, kurie nėra kategorizuojami kaip vizualiniai, pavyzdžiui, šokį, teatrą, muziką, televiziją ir kt. Per vizualines sąsajas šie menai tampa vizualinės kultūros dalimi ir dažnai vadinami audiovizualiniais.

Apibendrinant *vizualinės kultūros* terminą galima teigti, kad (1) terminas *vizualinis* reiškia, kad mes susiduriame su esminiais vaizdiniais artefaktais. Artefaktai dažnai susiję su kitais, nevizualiais, kodais ir veikia ne tik regėjimo, bet ir kitus sensorinius jutimus (klauso, lytėjimo), tačiau mums įdomūs tik tie artefaktai, kurie turi tikrai gryną vizualiąją prasmę; (2) terminas *kultūra* yra platesnės reikšmės nei patys artefaktai: tai yra socialinės sąlygos, kuriomis šie artefaktai egzistuoja, įskaitant jų gamybą (kūrybą), t. y. produkciją, jos paskirtymą ir vartojimą. Vaizdai, kaip dalis tebevykstančio socialinio diskurso, yra regimi jų kontekste, kuris veikia socialinį gyvenimą (Duncum 2001, p. 106).

Vizualinės kultūros studijos ir jos tyrimų būdai. Vis labiau didėjantis susidomėjimas vizualinės kultūros fenomenu suburia į diskusijas įvairių sričių mokslininkus: filosofus, menotyrininkus, sociologus, antropologus, menininkus, edukologus, nes šiuolaikinė vaizdo, vaizdinio samprata visapusiškai neišreiškia ir neapibrėžia per tradicines menines disciplinas.

Vizualinės kultūros studijos gali būti suvokiamas labai įvairiai: kaip nauja sritis, kaip studijų objektas, kaip disciplina. Dauguma autorių pripažįsta, kad vizualinė kultūra yra studijų objektas, tačiau tai nėra tradicinė disciplina ar disciplinų kompleksas: vizualinė kultūra yra iš prigimties tarpdisciplininė ir vis labiau daugiiformė bei daugiareikšmė. Vizualinės kultūros studijos atsiranda universitetuose ir koledžuose, šiuo metu plačiai diskutuojama apie jų įtraukimą į vidurinės mokyklos ir universitetų programas.

W. Mitchell, nagrinėdamas, kas tai yra vizualinės kultūros studijos, pateikia daugybę klausimų: ar tai nauja disciplina, ar tai tarpdisciplininis judėjimas, mokslinių tyrimų objektas, kultūrinių studijų dalis, medijų studijos, komunikacijos, meno istorijos, estetikos studijos? Galbūt iškyla poreikis, kad vizualinė kultūra būtų institucionalizuota kaip akademinė studijų programa universitetuose, atitinkanti programinius reikalavimus, turinti planus, rekvizitus, reikalavimus ir suteikianti išsilavinimo laipsnį. Tačiau kyla klausimas, kas ir kaip turi būti dėstoma? (Mitchell, 2002, p. 86).

Neaiškias ribas turintis, platus ir daugiareikšmis vizualinės kultūros laukas sunkina ir jos *tyrimo būdus*. Nėra apibrėžta, kokiomis metodologinėmis taisyklėmis remtis tyrinėjant vizualinę kultūrą. I. Rogoff charakterizuoja vizualinės kultūros studijas kaip „transdisciplininį ir transmetodologinį tyrinėjimų lauką“, kurie atveria galimybę dabartinės kultūros problemas nagrinėti įvairiais požiūriais (Rogoff, 2002).

R. Howels (2003) mano, kad vizualinė kultūra gali būti tyrinėjama *menotyroje* naudojamais tyrimų būdais, tokiais kaip ikonografinis (*analizuojant turinį*), formalusis (*akcentuo-*

jant kompozicijos, estetikos, raiškos elementus), istorinis ar biografinis. Tačiau modernistinė meno istorija siekia viską klasifikuoti, tvarkyti, nuosekliai išdėstyti. Šiuolaikinėje menotyroje vykstantys pokyčiai akcentuoja naujus požiūrius į meno istoriją ir kritiką, meno kūrinų suvokimą ir interpretaciją. Tyrinėjant ir suvokiant meno kūrinius dažnai pasitelkiami tarpdisciplininiai fenomenologiniai, feministiniai, dekonstrukciniai, hermeneutiniai, psichoanalitiniai, sociologiniai, semiotiniai ir kiti tyrimo būdai (Edwards, 1999; Barret, 1994; Harris, 2002). Tai atveria platesnes galimybes tyrinėti įvairius vizualinės kultūros reiškinius įvairiais požiūriais. Pavyzdžiui, sociologiniu požiūriu vizualinės kultūros artefaktai suprantami kaip visuomeninės praktikos formos ir refleksijos. Semiotika tiria vizualinės kultūros ženklų sistemas, hermeneutika užsiima vizualinės kultūros objektų suvokimu, aiškinimu, interpretacija, kurios išraiškos priemonė yra kalba (Howells, 2003).

Vizualinė kultūra dažnai nagrinėjama ir komunikacijos arba medijų, studijose. Komunikacijos studijų teoretiko J. Fiske (1998) teigimu, komunikacijos studijos apima jas integruojančios kultūros studijas. Komunikacija nagrinėja ženklus ir kodus, tam tikrų pranešimų perdavimą ir priėmimą. Menas ir vaizdai žinomi kaip komunikacijos priemonė, taigi atsiranda nauja disciplina – *vizualinė komunikacija*, pranešimų perdavimas vaizdais. Vizualinė komunikacija, apimanti ir komunikacinius meno aspektus, yra svarbi vizualinės kultūros studijų dalis. J. Fiske nuomone, tyrinėjant komunikaciją reikia derinti kelias disciplinas. Masinės komunikacijos (medijų) teorijos nagrinėja įvairių vizualinės kultūros raišką kaip komunikacijos priemonę. Medijų teorijoje pabrėžiamas kritinis diskursas, aiškinamasi, ką reiškia ir ką koduoja vizualūs ženklai, kokiomis formomis jie reiškiami ir kokį turi poveikį žiūrovui. M. Warnke atskleidžia neišvengiamas meno istorijos ir medijų sričių sąsajas: „nors meno istorija dar neįkėlė kojos į kinematografijos ar net televizijos tyrinėjimus“, abejojama, ar galima išvengti mokslinio įsikišimo į masinės informacijos priemones, kadangi tai irgi yra svarbios vizualinės dabarties patyrimo priemonės (Warnke, 2002, p. 21).

Daugelis autorių teigia, kad vizualinė kultūra savo poveikiu tampa stipresnė už meną. Kaip jau minėta, šiuolaikinis menas postmodernioje kultūroje praranda autentiškumą, nyksta ribos, skiriančios meninę kūrybą nuo nemeningos veiklos, keičiasi meno funkcija ir menininko vaidmuo. Vaizduojamasis menas inspiruoja populiariąją kultūrą, drauge yra pats jos veikiamas. Taigi, klasikinės meno, dailės studijos dabarties epochoje reikalauja naujo požiūrio. Kai kurie mąstytojai, pavyzdžiui, Hans Belting, knygoje *Das Ende der Kunstgeschichte* (2002), skelbia meno ir meno istorijos, kaip mokslo disciplinos, pabaigą.

Vizualinės kultūros sampratą papildė ir populiariosios masinės kultūros produkcija. Masinė kultūra dažnai yra kitų disciplinų tyrimo objektas (kultūros studijų, medijų studijų), tačiau dėl savo vizualinio pobūdžio, estetinių savybių ir aukštojo bei masinio meno ribų nykimo ji tampa patraukliu mokslinių tyrimų objektu. Vizualinės kultūros požiūriu kiekvienas vaizdas yra įdomus, informatyvus ir daugiareikšmis: ir didieji meno šedevrai, ir menas lokaliaose liaudies bendruomenėse, marginalinėse, subkultūrinėse grupėse. Postmodernistiniu požiūriu kiekvienas vizualus ženklas tampa įdomus kaip ideologinis, semiotinis ar pašamoninis pranešimas – jie visi gali būti studijų objektai, kaip lygiavertė kultūrinio diskurso išraiška (Freedman, 2003; Walker, Chaplin, 1997; Kinčinitis, 2001).

Meno studijos ir tyrimai plečiasi, įtraukdami naujas trivialiųjų menų sritis: reklamą, kompiuterinę grafiką, dizainą, aprangą, filmus, grafiti, fotografiją, vaizdo „klipus“, komiksus, žurnalus, korespondenciją, virtualią realybę, televiziją ir kitas masinės informacijos

priemonių sritis. Menotyros srityje saugią vietą išsikovojo fotografijos meno ir jos istorijos tyrinėjimai, tačiau ne mažiau domimasi ir kitomis vizualinės dabarties patyrimo priemonėmis – kinematografija ar net televizija. Taigi, jeigu „masinės informacijos priemonės laikomos mokslo analizei prieinama masinės kultūros dalimi“, tada išsiplėčia meno istorijos tyrimų objekto laukas, kurio tyrinėjimo objektais tampa „trivialusis menas“ (Warnke, 2002, p. 21).

Meno istorija vizualinės kultūros studijose užima ypatingą vietą. Meno istorija suvokiama kaip vaizdų funkcionavimas praityje ir skirtingose kultūrose. Besiplečiant meno istorijos sričių laukui, meno istorijos tyrimai plečiasi *laiko ir erdvės* atžvilgiu. Iki šiol dominavusias europocentrines nuostatas keičia multikultūrinė samprata, tyrinėjamos įvairių šalių, tautų meno istorijos. Laiko atžvilgiu meno istorijos ribos išsiplėčia pradedant nuo ankstyviausių archeologijos paminklų iki pačių naujausių dabarties meno apraiškų. Postmodernistinis menas semiasi įkvėpimo iš praeities epochų ir „cituoja“ praeities meno elementus, kurdamas naują, konceptualią, socialiai reikšmingą vizualią realybę. Todėl ypač išauga susidomėjimas meno istorija ir teorija, ieškoma sąsajų su kultūrine aplinka ir kitais mokslais: filosofija, psichologija, sociologija. Taigi, atsirandant naujiems meno istorijos metodams ir koncepcijoms, keičiasi požiūris į šią discipliną apskritai, tačiau, kaip pastebi W. Mitchel (2002), vizualinė kultūra yra *pavojingas* meno istorijos ir estetikos papildymas. W. Welsch taip pat pabrėžia, kad daugiabyngumu pagrįsta postmodernybės koncepcijos praktika nebus lengva. Vizualinei kultūrai ypač būdingas daugybingumas, kuris dar labiau komplikuoja kultūros panoramos suvokimą, kuriai būdingas perėjimas prie daugybės skirtingų išmėginimų. Šiuolaikinis menas įvairus, kūrybiškai netolydus, linkęs į „įvairialypį nomadizmą“ ir „kiekvienas kūrinys nepanašus į kitą“ (Welsch, 2004, p. 74).

Vokiečių meno istorikas M. Warnke, apžvelgdamas meno istorijos objekto išsiplėtimą, reziumuoja, kad „studijuojant neįmanoma išsamiai susipažinti su visomis meno istorijos sritimis. Tačiau greičiausiai galima išlaikyti gyvą ir atvirą interesą vizualinio meno objektų įvairovei, įsisavinant požiūrius ir problemas, kurie leistų meno istorijos nagrinėjimą padaryti prasmingą“ (Warnke, 2002, p. 40).

Technologijos, kaip vizualinės kultūros dalis. Technologinis perversmas, įteisinęs kompiuterinę grafiką ir interaktyvias technologijas, rodo, kad vis labiau pereiname nuo tekstualios kultūrinės raiškos prie vizualinės. Šiuolaikinės technologinės transformacijos dėka kultūrinė raiška šiandien plinta elektroninių tinklų ir technologijų sistemomis. Atsirado naujos vaizdo kūrimo technologijos ir technikos – kompiuterinė grafika, kompiuterinė animacija, specialios vaizdo ir garso montavimo įrangos, kurių dėka regimi interaktyvūs dariniai. Juose visos kultūrinės raiškos formos artikuliuojamos skaitmeniniu „hipertekstu“, kuriame sąveikauja televizijos programos, kultūrinė veikla, vaizdas, muzika, radijas, spauda, integruojama įvairi meninė raiška. Kadangi tai pateikiama skaitmenine kalba, visa tai gali būti maišoma, įvairiai komponuojama, reorganizuojama – tai yra būdinga ir visai postmodernistinei kultūrai (Freedman, 2003). Virtuali realybė, animuoti filmai, net elektroninis laiškas yra kitaip regimi kontekste ir reikalauja vizualiai patrauklaus vaizdo bei visuotinai priimtinos (madingos) estetikos. Menininkai ieško naujų estetinių raiškos būdų, komunikacijos proceso strategijų ir formų, tokiu būdu atrasdami ir plėtodami naujas technologijų panaudojimo galimybes. Taigi, naujųjų technologijų raiška yra aktuali tiek vizualinės kultūros teoretikams, tiek menininkams praktikams. Įvaldyti naujas ir sudėtingas

technologijas reikia specialios kompetencijos, todėl kuriant vizualinės kultūros produktą dalyvauja įvairių sričių specialistai. Tokiu būdu kuriasi kūrybinės industrijos, įtraukiančios daugybę dalyvių ir įvairių profesijų atstovų. Tai dar kartą patvirtina vizualinės kultūros studijų aktualumą visuomenėje, su vizualine kultūra siejamų naujų profesijų atsiradimą, taip pat menininko kūrėjo galimybių ir vaidmenų gausėjimą.

Apibendrinant galima teigti, kad šiuolaikinė kultūra tampa ypač hibridiška: įvairių meninių sričių ir technologijų susiliejimas ir sąveika vis labiau niveliuoja atskirų disciplinų ribas. Vizualinės patirties gausa postmodernioje kultūroje bei tokių disciplinų kaip meno istorija, kino ir medijų studijos susipynimas atveria poreikį ir galimybes naujai tarpdisciplininei studijų sričiai – vizualinės kultūros studijoms. Plečiantis vizualinės kultūros laukui transformuojasi tradiciškai suvokiama meninė kultūra. Meninė produkcija įvardijama kaip kultūrinė produkcija, meno istoriją vis papildo nuolat kintantis šiuolaikinis menas, nyksta takoskyra tarp „aukštojo“ meno ir populiaraus meno, niveliuojasi meno rūšys ir žanrai, „grynuosius“ menus keičia integralūs, tarpdisciplininiai menai, tradicines technologijas papildo naujosios technologijos. Tačiau, kalbant apie meno studijas ar meninį ugdymą, vaizduojamieji menai buvo ir išlieka svarbiausi ir dominuojantys studijų artefaktai, o populiariūs ir trumpalaikiai vaizdai neturėtų užgožti tradicinių vertybių.

meninė produkcija	➤➤	kultūrinė produkcija
meno istorija	➤➤	šiuolaikinis menas
„aukštasis“ menas	➤➤	populiarusis menas
„grynieji“ menai	➤➤	integralūs menai
tradicinės technologijos	➤➤	naujosios technologijos

1.4.1 pav. Vizualinės meninės kultūros lauko plėtra

Nors vizualinės kultūros artefaktai egzistavo visuomet, tačiau vizualinės kultūros šiuolaikinė samprata yra ryškus postmodernizmo diskursas. Atsižvelgdama į postmoderniosios kultūros kompleksiškumą K. Freedman (2003) pateikia tokius šiuolaikinės vizualinės kultūros probleminius konceptus, aktualius meno ir kultūros studijose (žr. 1.3.1 lentelę).

1.4.1 lentelė

Vizualinės kultūros postmodernūs konceptai (pagal K. Freedman, 2003)

1. Meno, kaip kultūrinės produkcijos samprata	kultūrinės aplinkos refleksija, kultūrinė kritika, kultūriniai simboliai, aukštojo modernizmo elitiškumo problema.
2. Laiko ir erdvės kaita	aplinkos kaita, pastišas (imitacija, kitų stilių pamėgdžiojimas, iškraipymas), eklektizmas, perdirbimas ir transformacija.
3. Demokratinis aspektas	valdžia/žinios, pliuralizmas, populiarioji kultūra, aukštosios ir žemosios estetikos susiliejimas.
4. Konceptualaus konflikto pripažinimas	fragmentiškumas, disonansinis grožis, kolažas, dekonstrukcija.
5. Daugialypis suvokimas	vaizdų skaitymas, reprezentacija priskiriamos prasmės, dvigubas kodavimas.

Vizualinės kultūros kontekstai ir jų edukacinis reikšmingumas. Vizualinė kultūra yra reikšminga dalis kitų, platesnių kultūros kontekstų, tokių kaip aplinka, medijos, virtuali aplinka, populiarioji kultūra, menas. V. Byčkov (2002) pabrėžia, kad teoriškai kiekvienas konkretus žmogus šiuolaikinėje kultūroje gali rasti sau kūrybinių, žaidybinių, darbinių interesų, atitinkančių jo individualius poreikius bei dvasinį ir intelektualinį lygį (p. 345). Vizualinė kultūra ypač stipriai veikia jaunimą, nes per vizualinę kultūrą perduodamos vertybės ir formuojamas identitetas (Krukauskienė ir kt., 2003). Taigi, galima teigti, kad vizualinės kultūros kontekstai, priklausomai nuo individo sąveikos su jais, gali turėti įtakos formuojant jo pasaulėžiūrą, stilių, skonį, požiūrius ir vertybes.

Vizualioji aplinka – tai viešosios ir privačios erdvės, žmones supanti regimoji aplinka, urbanistinė, architektūrinė, gamtinė ir daiktinė aplinka. Šiuolaikinėje kultūroje ypač sustiprėjo dėmesys aplinkos erdvių estetikai, dizainui, natūralios gamtinės aplinkos saugojimui ir puoselėjimui. Vizualinės kultūros sąvoka apima žmogaus sukurtą, suformuotą, sutvarkytą aplinką, išskyrus natūralią gamtinę aplinką, kuri nėra žmogaus kultūros produktas. Šiuolaikinėje kultūroje ypatingas dėmesys skiriamas aplinkai ir aplinkos studijoms. Šiuolaikinio meno praktikose aplinkos problemos yra ypač aktualios. Aplinkos estetikos ir etikos problemos nagrinėjamos aplinkos meno studijose (*environmental art studies*). Kiekvienam žmogui ypač aktuali jį supanti daiktinė aplinka, plačiai vartojamų daiktų ir aplinkos dizainas. Dizaino sąvoka labai plati, apimanti daugelį jo šakų: grafinių, pramonės gaminių, interjero, aplinkos, drabužių, kompiuterių tinklų dizainą ir pan. Vizualioji aplinka natūraliai veikia žmogaus estetinę pajautą, grožio ir tvarkos siekį, estetinę kultūrą.

Vizualiosios ir daiktinės aplinkos ugdomąjį poveikį mokiniam, jų estetinį santykį ir refleksijas plačiau tyrinėjo G. Grigaliūnaitė (2004) ir J. Mulevičienė (2005). Autorės atskleidžia vizualiosios ir daiktinės aplinkos ugdomąjį poveikį. Teigiama, kad vizualioji aplinka formuoja tam tikras žmogaus estetines nuostatas. G. Grigaliūnaitė (2004) akcentuoja dizaino reikšmę ugdant paauglių estetines refleksijas. J. Mulevičienė (2005) teigia, kad asmenybės santykis su pasauliu prasideda nuo aplinkos įvertinimo, kuris lemia individo reagavimą į aplinkos pokyčius ir formuoja asmenybės vertybines nuostatas. Vizualioji aplinka kaip edukacinis veiksnys efektyvi, jeigu kultūrinėje ir pedagoginėje aplinkoje atsiranda jos tikslingo koregavimo poreikis. Taigi, santykis su vizualiosios aplinkos objektais, aplinką estetizuojanti veikla ir meninis ugdymas yra pagrindiniai estetinių nuostatų formavimosi veiksniai.

Medijų aplinka (vizualiosios medijos). Marshallas McLuhanas laikomas vienu žymiausių medijų tyrinėtojų, kurio išvalgomis remiamasi ir dabar. Jis įtvirtino termino *medija* vartoseną ir laikomas pradininku sąvokų *masinės informavimo priemonės*, *globalus kaimas*, *informacijos amžius* ir kt. (Lapham, 2003). M. McLuhano teorijoje medija reiškia bet kokią techninę žmogaus raiškos formą, technologiją, išradimą ar net pagrindinę kokios nors veiklos žaliavą, kurios yra komunikacijos arba (ir) informavimo priemonės. Mokslininkas, kalbėdamas apie medijų poveikį, teigia, kad žmogus tampa tuo į ką žiūri: „mes kuriame priemones, o po to priemonės kuria mus“ (McLuhan, 2003).

Medijos nuolat kinta vystantis ir atsirandant naujoms technologijoms. Medijų plitimą ir atsiradimą sąlygojantys technologiniai, socialiniai ir ekonominiai veiksniai glaudžiai susiję. Kalbant apie medijas, turima galvoje medijų industriją ir komunikacines technologijas, kurios perduoda informaciją ir pasilinksminimo formas tarp siuntėjų ir gavėjų laike ir erd-

vėje (O'Shaughnessy ir Stadler, 2005). Iš masinės informacijos ir komunikacijos priemonių gaunama ne tik informacija ir žinios, bet tai yra ir tam tikra laisvalaikio praleidimo ir pasilinksminimo forma. Televizija ir filmai, žurnalų ir laikraščių skaitymas, bendravimas internetu ir SMS žinutėmis užima vis didesnę reikšmę kasdieninėje žmogaus veikloje. Prieš atsirandant televizijai, radijas ir žurnalai buvo pagrindinės informacijos priemonės. Televizija – tai „radijas su paveikslėliais“ arba „žurnalas su judesiu“. Televizija įgalino jų funkcijas atklikti geriau, pritraukė žiūrovų ir klausytojų dėmesį, o radijas ir žurnalai buvo priversti ieškoti mažesnės ir tikslingos auditorijos (Baran, 2006, p. 24).

Medijos sąvoka apima daugybę šiuolaikinių informacijos ir komunikacijos sistemų, kurios pasižymi vizualumu: tai kinas, televizija, laikraščiai, žurnalai, komiksai, reklama, interaktyvi multimedija. Į medijos sąvoką galima įtraukti ir videožaidimus, kompiuterius, mobiliuosius telefonus, pranešimų gaviklius ir, be abejo, internetą. Vaizdas ir vaizdo technologijos yra neatsiejama beveik visų medijų dalis. Informacijos priemonės paskatino rašytinės teksto kultūros virsmą į ekraninę *vaizdo* kultūrą. Elektroniniais tinklais tapo daug paprasčiau ir greičiau perduoti vaizdinę informaciją. Atsiradus spausdinimo technologijoms ir išsivalę „linijinei teksto kultūrai“, iliustracijos sukūrė „plokštuminės vaizdo kultūros elementus“. Atsiradus fotografijai ir kinui, vaizdo kalba regimai išplėtė savo galimybes, o vaizdo grotuvų ir televizijos atsiradimas perkėlė tai į kasdieninę žmogaus gyvenamąją erdvę (Andrijauskas, 2004).

Internetas tampa ne tik informacijos sklaidos priemone, bet ir pasigėrėjimo objektu. Tinklalapiai vis įmantrėja, jie puošiami patrauklia grafika, nuotraukomis, judančiais vaizdais ir garsu (Giddens, 2005). Taigi, galima teigti, kad naujų technologijų sąlygojama medijų vizuali produkcija yra reikšminga vizualinės kultūros dalis.

Medijų tyrinėtojai teigia, kad šiuolaikinės medijos turi ypatingą galią formuojant žmogaus vertybes ir įsitikinimus. Tai tampa patraukliu sociologinių ir edukologinių tyrimų objektu. Televizija ir reklama postmodernioje kultūroje formuoja ir rekonstruoja nuolat kintantį šiuolaikinės vartotojiškos visuomenės identitetą – siūlo mąstymo, elgesio, įvaizdžio modelius (Giddens, 2005, Stevenson, 2002). Daugumos nuomone, kalbant apie vizualinę kultūrą ir medijas, jaučiama negatyvi nuostata kaip antisocialinio reiškinių, negatyviai veikiančio visuomenę – ypač negatyviai medijos veikia vaikų asmenybės vystymąsi ir jų vertybinių orientacijų formavimąsi. Turimos omenyje agresijos apraiškos kine, agresyvi reklama, kompiuteriniai žaidimai, vartotojiškas požiūris, masinė kultūra ir menkavertė meninė kultūra. Taigi, medijų nagrinėjimas, gilesnė reiškinių analizė, kelianti edukacinius tikslus, gali būti vienas iš būdų šiems negatyviems efektams atremti (Walker, Chaplin, 1997, p. 4). Suvokiant medijų poveikio galią, tikslingai jas panaudojant, galima net siekti atitinkamų ugdymo tikslų.

Medijos vis dažniau įtraukiamos į ugdymo turinį įvairiuose mokyklų programos dalykuose. Nagrinėtini įvairūs medijų aspektai: techniniai, socialiniai ir(ar) meniniai, kurie yra glaudžiai susiję. Kita vertus, bet kurie svarbūs dalykai ir problemos gali būti nagrinėjami pasitelkiant medijas – efektyvią priemonę. Meninio ugdymo objektu tampa vizualiosios medijos: vizuali reklama, kinas, fotografija ir kt. Nagrinėjamos vizualiųjų kodų, vaizdų struktūros, reikšmės, estetiniai ir etiniai aspektai.

Virtuali aplinka, arba virtuali erdvė, glaudžiai siejasi su aptartomis medijomis. Tai dirbtinė aplinka, kurioje efektyviai veikiama ir sąveikaujama per atstumą. Sąveikos erdvė, kurią formuoja globalinis kompiuterių tinklas, tampa kibernetine erdve, kurioje keičiasi socialinė

sąveika. Virtualią erdvę plačiau tyrinėjo komunikacijų tyrinėtojai G. Willet, L. Strate ir kt. Virtuali erdvė dažnai tapatinama su *kibernetinės erdvės* terminu, kuris taikomas bet kuriai kompiuterių sukurtai virtualiosios realybės aplinkai. Tai suformavo daugybę neologizmų, tokių kaip kibernetinė kultūra, kibernetinis gyvenimas, kibernetinė visuomenė, kibernetas, kyborgas ir t. t. (Appignanesi, Garrat, 2004). Virtuali erdvė apibūdina daugybę dalykų: telekomunikacijas, kibernetiką ir kompiuterių technologijas, elektroninį paštą, pokalbius internete, kompiuterines konferencijas, dirbtinę aplinką, hipertekstą, hipermediją (Strate, 1999). Jiems būdingas greitis, lankstumas, reaktyvumas, loginio ir vaizdinio pradų susipynimas, sąvokos ir vaizdo suartėjimas.

Postmodernizmo kultūroje pasitelkiant teleekranus ir kompiuterius gimsta nauja virtuali tikrovė – kurioje klesti *vaizdo* kultūra. Šios vaizdo kultūros esmė – nuolat ekrano erdvėje besikeičiantis vaizdų srautas: iliustruota personažų kalba, animacija, regimieji vaizdai, tekstai ir kt. Esminis vaizdo kultūros bruožas yra informacijos įvairumas ir asmeninis ryšys, „bendravimas“ su ekraninio teksto partneriu. Kompiuterinė erdvė sukūrė naują, fiziškai paslankių hipertekstų ir intertekstų erdvę, kuriai būdingas didelis informacijos kiekis ir jos vartojimo mobilumas. „Atsiranda naujo daugiasluoksnio mąstymo ir trimačio vizualinės tikrovės modeliavimo galimybė bei visiškai nauji teksto ir suvokėjo santykiai. Ekraninė kultūra per personalinį kompiuterį „smalsiai asmenybei“ padeda „išeiti į informacinį kosmosą, skaityti elektroninius laiškus, žurnalus, knygas, naudotis enciklopedijomis, žiūrėti mokomuosius filmus“ (Andrijauskas, 2004, p. 117). Autorius įsitikinęs, kad tai skatina rasti naujoms mąstymo ir tikrovės suvokimo formoms, skatina asmenybę tobulėti dvasiškai, nes „gauti informacijos galima bet kuriuo metu ir bet kurioje planetos dalyje“ (ten pat, p. 116).

Kultūros teoretikai, nagrinėdami šiuolaikinę virtualiąją kultūrą, atskleidžia ir neigiamus jos poveikio aspektus: prarandamas kūrybos fundamentalumas, klasikinio mąstymo gilumas ir tradicijos, kultūros tekstas tampa fragmentiškas, stiprėja standartizacijos ir niveliacijos tendencijos. Dažnai postmodernios kultūros sukurti ekspresyvūs vaizdiniai tampa trumpalaikiu, momentiniu malonumu, kur nėra nei gelmės, nei turinio, nei daugiareikšmių prasmų. Virtuali erdvė įtraukia, vaizdai tampa savitikslio estetinio žavėjimosi objektu, nustelbiantys siužeto ir pasakojimo svarbą (Andrijauskas, 2004; F. Jameson, 2002; J. Baudrillard (2004) ir kt.). Virtuali realybė, kaip teigia J. Baudrillard (2004), skatina „komunikacinę riziką“, nes dėmesį sutelkia ne į prasminius kultūros aspektus, o dažniausiai į „žaidybines“ funkcijas ir paskęsta jų nubrėžtoje beprasmėje erdvėje. Virtualioje aplinkoje prasmę kuria įvaizdžių srautas, virstantis tam tikra simuliacine visata, kur reaguojama labiau į įvaizdžius nei į tikrąją realybę (Baudrillard, 2004).

Virtuali aplinka vis dažniau pritaikoma ugdymo procese. Kuriasi naujos virtualaus ugdymo sistemos, kai mokymas ir mokymasis vyksta kompiuteriais ir elektroniniais tinklais. Sukuriama dirbtinė mokymosi aplinka ir nuotoliniu būdu bendraujama su kitais dalyviais. Meniniame ugdyme galima ypač plačiai panaudoti virtualios aplinkos teikiamas galimybes – tai ir kūrybinių idėjų realizavimas virtualioje aplinkoje, bendravimas su kitais, informacijos ir idėjų paieška, virtualių įvaizdžių nagrinėjimas ir vertinimas, virtualus meno muziejų lankymas ir kt. (Sweeny, 2004; Sonwilla-Weiss, 2005).

Vaizduojamieji, arba vizualiniai, menai yra reikšminga sudedamoji vizualiosios kultūros dalis, apimanti ir tradicines, ir šiuolaikines meno raiškos formas. Vaizduojamieji menai tradiciškai buvo grupuojami pagal stilius, istorinę raidą, priklausomybę kokiam nors sąju-

džiui ar grupei, žanrus, technikas. E. L. Smith (1996) teigia, kad nykstant stilių ir žanrų riboms, nūdieniame pasaulyje toks skirstymas tampa ydingas, ypač skeptiškai vertinami meno struktūrų hierarchiniai ryšiai. Griūnant istoriškai susiklosčiusioms modernizmo struktūroms, šiuolaikinio meno neįmanoma suvokti kaip griežtai organizuotos visumos ar atsekti jo kilmės linijos (Smith, 1996, p. 9). Autorius apibūdina paskutiniųjų trijų dešimtmečių meną kaip astilistišką, mišrų, įvairialypį, kuriame sustiprėjo dėmesys jo turiniui, neatsiejama nuo išraiškos. Menininkai gali pasirinkti įvairią raišką ir priemones, įvairias strategijas, įkūnydami vaizdiniuose savąją asmenybę, požiūrį, santykį su pasauliu (ten pat, p. 16).

Kaip jau minėta, tradiciškai suvokiamos vaizduojamojo meno ribos nyksta, menas iš specifinių erdvių, muziejų ir galerijų persikelia į naujas erdves. Šiuolaikinėje kultūroje vaizduojamųjų menų pobūdis kinta, jie integruojasi, susilieja su aplinka ir tampa vartojimo produktu, virsta medijų pranešimais, sąveikauja virtualioje erdvėje bei įsilieja į populiariąją kultūrą. Naujų technologijų dėka vaizduojamieji menai veržiasi į ekranus ir plinta medijų priemonėmis. Viena iš naujesnių vizualiųjų menų sričių yra elektroniniai medijų menai, aktualūs šiuolaikiniame mene. Jiems priskiriami skaitmeniniai vaizdai, hologramos, tinklo menas, interaktyvios vaizdo ir garso instaliacijos, daugialypės terpės, virtualios realybės projektai ir kitos skaitmeninio meno formos. Juose dėl skaitmeninio programavimo proceso visi kūrinio elementai – spalvos, garsai, vaizdiniai – tarpusavyje gali būti laisvai jungiami ir modeliuojami. Elektroninis menas dažniausiai reprezentuojamas virtualioje erdvėje vietoj tradicinės galerijų ar muziejinės ervės. Todėl jis tampa prieinamas platesniam žiūrovų ratui. Virtualių artefaktų struktūra pasižymi hipertekstualumu ir interaktyvumu, skirtingai nuo kitų artefaktų, kuriuos galima skaityti linijiniu būdu (Šukaitytė, 2006).

Kiek vaizduojamieji menai veikia žmogaus kultūrą, priklauso nuo to, kaip šie menai integruojami į aplinką, kiek žmogus turi galimybių ar poreikio susidurti su šiais menais, kaip jis geba suvokti juos. Vaizduojamasis menas reikalauja iš žiūrovo visų pirma tam tikrų pastangų, intereso, pavyzdžiui, ateiti į meno ekspozicijos ar veiksmo vietą. Norint suvokti šiuolaikinį meną prireikia tam tikrų žinių, intelektualaus suvokimo ir psichologinės įtampos. Todėl tam tikra prasme vizualinės kultūros lauke vaizduojamasis menas išlieka elitinis, galbūt visuotinai mažiau patrauklus, tačiau ypatinga kultūros dalis.

Šiuolaikinis menas įtraukia daugybę žaidėjų – nuo meno istorikų ir teoretikų iki muziejų ir galerijų personalo, taip pat meno ugdytojus, kurie išaiškina meno kūrinių prasmę ir statusą. Taigi, galima teigti, kad didėja meno edukacijos poreikis, išsiplečia dailės pedagogo funkcijos ir veiklos laukas.

Vaizduojamieji menai yra svarbiausias ir pagrindinis meninio ugdymo objektas. Teigiama, kad meno suvokimas yra dvasingumo ir jausmų kultūros ugdymo prielaida, nes meno kūriniuose yra užkoduotas žmogiškųjų vertybių turinys (Mureika, 2006). Vienas iš meninio ugdymo uždavinių yra ugdyti meno vartotoją, skatinti jo poreikį menui, siekti, kad jis suvoktų ir vertintų praeities ir dabarties meno kūrinius vizualinės kultūros kontekste. Studijuojantieji turi būti mokomi kritiškai vertinti ne tik istorinio meno pavyzdžius, bet ir šiuolaikines jo formas. Viena pagrindinių problemų meniniame ugdyme yra vaizduojamųjų menų lauko išsiplėtimas, šiuolaikinių meno formų gausa. Todėl ypač svarbu ieškoti naujų ugdymo strategijų ir būdų, metodų ir priemonių, užtikrinančių efektyvų ir prasmingą meninio ugdymo pobūdį.

Populiarioji kultūra aprėpia įvairius medijų, daiktinės ir virtualios aplinkos, meninės kultūros aspektus. Šiuolaikinės vizualinės kultūros bruožai – informacinė talpa, universalu-

mas, greitis ir vartojimo prieinamumas bei paprastumas – atspindi masinės kultūros charakteristikas. J. Fiske (2001) teigia, kad populiarioji kultūra siejama su pramoga, gaminama kūrybinėse industrijose, kurią sudaro žiniasklaidos platinami kultūriniai simboliai, ir yra plačiai visuotinai vartojama. Populiariajai kultūrai priskiriama ne tik medijų produkcija, aprangos stiliai, šventės, pasilinksminimo parkai ir pan., bet ir dauginamos daiktų ir elgesio kopijos, gyvenimo ir tikėjimo stiliai, kurie virsta esminiais vartotojiškos visuomenės bruožais. Taigi, populiarioji kultūra yra prekė, kurią formuoja žmonių interesai. Populiariajai kultūrai būdingas nepastovumas, produktyvus malonumas, karnaviškumas ir fluidiškumas. Populiarioji kultūra integruoja vizualinę kultūrą pasinaudodama jos patrauklumu ir vaizdų efektyvumu. Populiariosios kultūros produktas yra trumpalaikis, suteikiantis momentinį malonumą. Populiarioji kultūra vis labiau tampa visumine kultūros sistema, įtraukiančia ir pajungiančia aukštosios kultūros sritis. Ypač daug diskusijų kyla dėl „aukštosios“ arba „elitinės“ kultūros ir populiariosios ar masinės kultūros santykio, jų ribų atskyrimo ir(ar) susilieimo (Goodall, 1995). Pavyzdžiui, šiuolaikinis menas nėra populiarus, tačiau jis integruoja ir atspindi įvairias populiariaus meno formas. Kita vertus, populiarioji kultūra skolinasi menininkų sukurtus produktus, kurie supaprastinti ir tiražuoti, pritaikyti masiniam skoniui ir sėkmingai parduoti tampa populiariuoju menu. Populiariosios kultūros tyrinėtojus domina įvairiausios jos formos, plačiai paplitusios visuomenėje, ji tyrinėjama įvairiausiais aspektais ir požiūriais (Fiske, 2001; Beyer, 2000; Rubavičius, 2004; Mažeikis, 2005; Ramanauskaitė, 2002; Samalavičius, 2004).

Šiuolaikinės populiariosios kultūros formos, kaip neatsiejama kasdienio gyvenimo dalis, tiesiogiai veikia, formuoja ir reguliuoja ugdytinio sampratą apie pasaulį ir save. Populiariosios kultūros tiesioginė įtaka vyksta neformalioje aplinkoje, dažniausiai vaikai ir jaunimas konstruoja savo besikeičiantį identitetą per populiariąją kultūrą, formuoja vertybes ir pasaulėžiūrą. Todėl galima teigti, kad populiarioji kultūra, ypač vizualiosios jos formos, yra reikšmingas edukacinis kontekstas.

Visa kultūrinė aplinka turi didžiulį poveikį žmogaus pasaulėjautai, siekiam, mąstymo stiliui, elgesio normoms, vertybių sistemai. Postmoderniajame pasaulyje žmogus gauna daugiau vizualinės informacijos nei rašytinės. Todėl galima teigti, kad šiuolaikinė populiarioji vizualinė kultūra ir įvairūs jos kontekstai turi ypatingai stiprų ugdomąjį poveikį (Burkhart, 2006; Tavin, 2005; Tavin, Anderson, 2003).

Vizualinės kultūros ugdymo prielaidos. Suvokiant vizualinės kultūros kontekstų poveikį, jų edukacinį reikšmingumą, aktualu tai įprasmiti ir ugdymo sistemose. Ugdant mokinių vizualinę kultūrą susiduriama su naujų gebėjimų ir įgūdžių poreikiu. Kultūrinių ir edukacinių paradigmu kaita, kultūros studijų diskursų įvairovė aktualizuoja *naujojo raštingumo* poreikį. Tradiciškai raštingumas suvokiamas kaip „gebėjimas efektyviai ir produktyviai suvokti ir naudoti rašto simbolius“ (Baran, 2006, p. 35). Šis apibrėžimas gali būti išplėstas kalbant ne tik apie rašto, bet ir kitas komunikacijos formas, aktualias šiandieninėje kultūroje. *Naujasis raštingumas* šiuolaikinėje kultūroje suprantamas kaip naujųjų informacinių ir komunikacinių technologijų įvaldymas (*kompiuterinis raštingumas, technologinis raštingumas*), masinės informacijos priemonių skleidžiamos informacijos suvokimas (*medijų raštingumas, informacinis raštingumas*), meno ir vis daugėjančių vaizdų populiarioje kultūroje, reklamoje, žiniasklaidoje „skaitymas“ ir suvokimas (*vizualinis raštingumas*).

Globalinės kultūros pažanga skatina poreikį mokytis skaityti ir suvokti masinės informacijos ženklus ir vaizdus, vertinti vizualinę kokybę ir vaizdų teikiamas prasmes. Sistemini-

gos vizualinės kultūros studijos reikalauja vizualinės kultūros prigimties, charakteristikų, socialinių funkcijų, efektų ir tikslų suvokimo bei kritinio požiūrio ir įvertinimo (Walker Chaplin, 1997, p. 3). Vizualinio raštingumo ugdymas daugeliu atvejų realizuojamas per komunikacinius ir vizualinius menius. Naujojo raštingumo įgijimo aktualumas ir ugdymo strategijos atsispindi ir edukaciniuose tyrimuose (Flood, Heath, Lamp (ed.), 1997).

Medijų raštingumas. Masinės informacijos ir komunikacijos teoretikai akcentuoja *medijų raštingumo* svarbą šiuolaikinėje visuomenėje. Kadangi vizualinė kultūra yra svarbi ir neatsiejama medijų dalis, norint suvokti vizualinę kultūrą būtina įgyti bendrą supratimą, kas yra medijos ir kaip jos veikia.

Kalbant apie specifinį santykį su masinės informacijos priemonėmis, gebėjimas jas suprasti ir efektyviai bei produktyviai naudotis jomis reiškia bendrą *medijų raštingumą*. Medijų studijos analizuoja medijų vaidmenį visuomenėje ir tyrinėja medijų technologijas, institucijas, produkciją, vartojimą, cirkuliaciją ir medijų tekstų turinį. Medijų tyrinėtojai išskiria pagrindines priežastis, kodėl būtina šiuolaikinėje visuomenėje įgyti medijų raštingumą.

Būti raštingam šiuolaikinių informacijos priemonių požiūriu reiškia turėti tam tikrus įgūdžius ir gebėjimus. Šie gebėjimai prasideda nuo *poreikio* suvokti medijų turinį, gebėjimo suprasti medijų pranešimus ir adekvačiai reaguoti (arba nereaguoti) į juos. Medijų turinys siekia sužadinti emocijas, todėl svarbu ugdyti gebėjimą atskirti emocines ir priežastines reakcijas turinio atžvilgiu. Medijos dažnai naudojamos laikui praleisti, kuris gali būti leidžiamas netikslingai. Vizualinė kultūra savo „veidrodiškumu“ skatina pasyvų stebėjimą ir reprodukcinį mąstymą, vartotojišką, pragmatišką matymą ir suvokimą (Vlasov, Lukina, 2005, p. 66). Todėl svarbu ugdyti *tikslingo ir prasmingo* ieškojimo gebėjimą. Bendras informacinis ir komunikacinis raštingumas priklauso nuo pačio masinės komunikacijos proceso supratimo. Norint išmokti skaityti medijų pranešimus, visų pirma reikia išmokti jų kalbą, gebėti suprasti jų efektus, atpažinti žanrus ir formalias raiškos savybes. Kiekviena medija turi savo stilių, kalbą, išraiškos priemones: apšvietimą, redagavimą, specialiusius efektus, muziką, kameros judesius, kompoziciją ir bendrą dizainą. Masinės komunikacijos proceso komponentų pažinimas, suvokimas, kaip jie funkcionuoja, sąveikauja vienas su kitu, įgalina tikslingai juos panaudoti.

Šios žinios formuoja ir ženklina medijų prasmės suvokimą. Gebėjimas kritiškai mąstyti apie medijų pranešimus, apsaugo žiūrovą nuo neigatyvaus medijų poveikio. Tai reiškia, kad nebūtina tikėti viskuo, kas matoma ar kas yra pranešama. Todėl kiekvienam aktualu suprasti užkoduosius pranešimus, būti kritiškiems informacijos atžvilgiu, ugdyti sąmoningumą ir požiūrį į neigatyvias medijų savybes (O'Shaughnessy ir Stadler, 2005; Baran, 2006; Stevenson, 2002).

Siejant medijų suvokimą su vizualine kultūra turimas omenyje vaizdo pranešimų supratimas, estetinis ir prasminis kontekstai. Norint turiningai, prasmingai suprasti vizualiųjų medijų pranešimus reikia tam tikrų pagrindų ir žinojimo:

- pažinti formalias raiškos priemones, kuriomis kuriami vaizdo pranešimai (pavyzdžiui, kameros padėtis ar apšvietimas, panašiai kaip vaizduojamajame mene tai būtų žiūrėjimo taškas ir šviesa, kompozicija, spalva);
- suvokti vaizdo pranešimų tikslus ir poveikį, kuris sukelia vienokius ar kitokius jausmus, emocijas ir formuoja estetinį patyrimą;

- medijos turinį galima suvokti kaip tekstą, kuris formuoja mūsų supratimą ir požiūrį į kultūrą, jos žmones, požiūrius, vertybes, mitus, interesus, kuriuos pažįstame per komunikaciją, ir suteikia išvalgų apie mūsų gyvenimą ir kultūrą.
- labai svarbūs etiniai ir moraliniai medijų aspektai. Vaizdai gali žeisti, šokiruoti, skatinti neigiamas žmonių reakcijas ir kitokią negatyvų poveikį, todėl svarbu suvokti negatyvų tam tikros vaizdinės informacijos poveikį, ypač veikiantį vaikus ir jaunimą.

Tradiciškai raštingumas suvokiamas ne tik kaip gebėjimas skaityti, bet ir rašyti. Medijų raštingumo aspektu tai reiškia gebėjimus patiems kurti pranešimus. Kadangi vizualiosios medijos yra prieinamos kiekvienam vartotojui, išmanančiam medijų raiškos priemones, kiekvienas gali efektyviai jas taikyti. Šių įgūdžių turėjimas padeda geriau bendrauti, skatina meninę kūrybą tiek asmeninėje tiek profesinėje srityje (pvz., filmuojant ir fotografuojant, kuriant interneto puslapius ar kitus vaizdo pranešimus).

Dažnai kyla klausimas, kuo skiriasi vizualinės kultūros studijos nuo medijų studijų ar kultūros studijų? Svarstant atsakymus į šį klausimą, išryškėja vizualinės kultūros studijų tarpdiscipliniškumas. Didžiausias dėmesys studijuojant vizualinę kultūrą skiriamas šios produkcijos *vizualinėms charakteristikoms* bei jų reikšmėms. Kaip jau minėta, terminas *vizualinis* – regėjimu suvokiama komunikacijos forma – apibrėžia studijų objektą – vaizdą. Todėl kitos meninės formos, reiškiamos garsu (muzika, poezija, radijas), skoniu (kulinarijos menas) ar kvapais, nėra akcentuojamos. Tačiau pasak J. A. Walker ir S. Chaplin (1997), vizualinė kultūra gali būti apjungti kelias meno formas apimančias ir kitus jutiminius suvokimus. Studijuojant vizualinę kultūrą, atsižvelgiama ne tik į specifines prasmės ir technologijų charakteristikas, bet ir į vizualinių elementų raišką: formas, tonus, spalvas, šviesą, kompoziciją, erdvę, konstrukciją, kameros judesius, montažą ir t. t. Taigi, meninio ugdymo turinyje prasminga būtų nagrinėti regimąsias vizualinių reiškinų charakteristikas.

Vizualinis raštingumas. Vienas iš meninio ugdymo tikslų šiuolaikinės vizualinės kultūros kontekste būtų individo vizualinio raštingumo ugdymas (Walker, Chaplin, 1997; Freedman, 2003; Duncum, 2004). *Vizualinis raštingumas* – tai gebėjimas orientuotis vizualioje erdvėje, skaityti ir suprasti ženklus, simbolius ir vaizdus, atrasti prasmę vaizdiniuose. Tai yra neatsiejama medijų raštingumo dalis, vizualinis medijų raštingumas gali būti suprantamas kaip gebėjimas efektyviai ir produktyviai suvokti ir naudoti vizualiųjų medijų ir meno simbolius. Ženkilai ir simboliai šiuolaikinėje kultūroje sudėtingėja, juose gausu užkoduotų reikšmių, veikiančių ne tik mūsų sąmonę, bet ir pasąmonę. Tuos simbolius gali išskirti, suprasti gerai įgudusi akis ir išlavintas mąstymas. Šis supratimas padeda mums ne tik priimti vaizdinę informaciją, bet ją iššifruoti ir kritiškai įvertinti. Todėl svarbu ugdyti *vizualinį raštingumą*, kuris apima kompleksą įgūdžių: nuo paprasčiausios identifikacijos, įvardijant tai, ką matome, iki kompleksinės interpretacijos kontekstiniu, metaforiniu ir filosofiniu lygiu. Vizualinis raštingumas neturi apsiriboti kūrybinių ar profesinių interesų plotme, susijusia su vizualine kultūra. Didėjantis vartotojų susidomėjimas dizainu ir kūrybiniu procesu yra natūralus vizualinės kultūros aspektas. Daugėjant medijų skleidžiamų vaizdų srautui žiūrovas įgyja vizualinę patirtį, siejamą su estetiniu išgyvenimu. Šiuolaikinės kultūros aplinkoje kiekvienas privalo būti vizualiai išprusęs, t. y. būti pasirėngęs ne tik „skaityti“ vaizdinę informaciją, bet ir „rašyti“ – vizualiai išreikšti savo mintis ir siekius, mokyti komunikuoti vaizdinėmis priemonėmis. Vienas iš vizualinio raštingumo aspektų yra verbalizacija, t. y. vizualinės patirties išreiškimas žodžiais. Meniniame ugdyme skatinamas *vizualinis mąstymas*.

Jis suprantamas kaip ypatingas mąstymo tipas, siejantis ne tik regėjimo pojūčius, perėjimas nuo pasyvaus stebėjimo, žiūrėjimo link sąmoningo suvokimo. Vizualinis mąstymas padeda reikšti mintis grafiškai, orientuotis erdvėje, suvokti abstrakčius simbolius, žemėlapius, grafikus. Vizualinis mąstymas suvokiamas kaip integruota sistema, kuri suvienija simbolinį veiklos procesą su sociokultūriniais veiksniais (Efland, 2002; <http://www.visual-literacy.org>).

Taigi, vizualinės kultūros studijos ugdo bendrąjį *vizualinį išprusimą*, kurio esmė yra vizualinė patirtis, vizualinis raštingumas, vizualinis mąstymas bei vizualinės raiškos gebėjimai.

Technologinis raštingumas – tai gebėjimas naudotis ir tikslingai taikyti įvairias technikas ir technologijas, išmanyti jų veikimo principus. Tai ypač aktualu susiduriant su šiuolaikinėmis moderniomis technologijomis, kurios neatsiejamai susijusios su vaizdine raiška. Multimedinės sistemos sieja kiekvieną individą su įvairiausia pasauline patirtimi per kompiuterį, kuris tampa veiksminga, sąveikaujanti, interaktyvia priemone. Asmeninis kompiuteris tapo žmogaus darbo ir kūrybos įrankiu, namų kultūros centru, meno kūrybos priemone. Galima efektyvi kooperacija tarp menininkų, dizainerių, muzikų, mokslininkų, programuotojų taikoma kasdieninėje praktikoje. Šiuolaikiniai menininkai dažnai yra pažangūs naujų technologijų vartotojai, jų poreikiai dažnai gali būti varomoji jėga techninės įrangos ir programų išradėjams.

Technologinė patirtis yra ypač reikšminga ir nauja ugdymo sritis. Naujos technologijos ir vizualinė patirtis lemia naujus mokymo(si) būdus. Dažnai vartojamas terminas *informacinis raštingumas* suprantamas kaip gebėjimas naudotis informacijos priemonėmis, informacinėmis duomenų bazėmis, gebėjimas surasti reikiamą informaciją ir ją valdyti. Informacinis raštingumas glaudžiai siejasi su medijomis. Taigi, vienas iš svarbiausių vizualinės kultūros mokymo uždavinių – gebėti valdyti vaizdinę informaciją, prasmingai ją naudoti, taikant modernias technologijas.

Šiuolaikiniam pedagogui būti „techniškai raštingam“ yra absoliuti mūsų dienų būtinybė ne tik dėl to, kad reikia įsisavinti naujus darbo metodus, bet ir suprasti bei įvaldyti mus supančią aplinką“ (Laužackas, 2005, p. 17).

Vizualinės kultūros diskurso aktualumas pasaulinėje meninio ugdymo erdvėje. Paskutiniųjų dešimtmečių meninio ugdymo tyrimai akcentuoja kaitos būtinybę, kurią inspiruoja postmodernaus socialinio būvio kaita. Mokslininkai pažymi naujų perspektyvų ir kaitos meno edukacijos srityje tendencijas, kurios atitinka progresyvius revizionistinius judėjimus humanitariniuose ir socialiniuose moksluose, vizualiniuose menuose bei kultūrologijoje (Tavin, Hausman, 2004; Freedman, Stuhr, 2004). Šiandien ypač aktualios diskusijos apie vizualinės kultūros intervenciją į meninio ugdymo sritį, dar daugiau – meninio (dailinio) ugdymo virsmą *vizualiniu kultūriniu ugdymu*. Šias diskusijas paskatino akademinės visuomenės susidomėjimas vizualinės kultūros ir medijų studijomis, nauji tarpdisciplininiai kultūros tyrinėjimai, kurie pabrėžtinai akcentuoja vizualinės kultūros reikšmingumą šiuolaikinėje visuomenėje. Šie tyrimai pagilino ir išplėtė meninio ugdymo teoriją ir praktiką, paskatino orientuotis į šiuolaikinės jaunimo kultūros aktualijas. Meniniame ugdyme šiuolaikinė vizualinė kultūra gali būti ir studijų objektas, ir estetinio, meninio ugdymo objektas. Akcentuojama, kad vizualinė kultūra tampa mūsų kasdieninio gyvenimo patyrimu. Vizualinė kultūra kaip sąveikaujanti konstrukcija suteikia galimybę meninio ugdymo praktikoje įteisinti naujas komunikacines, populiarus meno ir kultūros formas, aktualias kasdieniniame gyvenime. Pasitelkiant įvairias vizualinės kultūros formas gali būti įgyvendinami įvairūs edukaciniai tikslai.

Vizualinės kultūros meniniame ugdyme koncepcija atsirado JAV meno edukacijos spaudoje paskutiniajame XX a. dešimtmetyje. Nors pats vizualinės kultūros ugdymas nėra visiškai nauja sritis, jis natūraliai pradėjo reikštis gerokai anksčiau, reaguojant į postmodernizmo kultūros ir naujų technologijų atsiradimą. Europoje ši koncepcija taip pat buvo plėtojama ir išreiškiama įvairiais pavadinimais: „naujų medijų kultūra“ (*new media culture*) arba „skaitmeninė kultūra“ (*digital culture*), „medijų meninis ugdymas“ (*media arts education*), kur orientuojamasi daugiau į naujų technologijų taikymą ir medijų nagrinėjimą meniniame ugdyme (Reimann, 2006; Hickisch, 2005; Sonwill-Weiss, 2005; Paatela-Nieminen, 1998).

Reikšmingiausiuose meninio ugdymo žurnaluose, (*Studies in Art Education, Journal of Multicultural and cross-cultural research in art education, Art Education, Arts Education Policy Review, International journal of education through art*) atsispindi pagrindinės pasaulinio meninio ugdymo tendencijos. Vizualinės kultūros ugdymas ypač aktualizuojamas JAV, Kanoje, Australijoje, Japonijoje bei Europoje: Anglijoje, Vokietijoje, Skandinavijoje ir kt.

Išnagrinėjus paskutinio dešimtmečio publikacijų turinį, išryškėjo tam tikros tendencijos, iliustruojančios vyraujančias kryptis, pastebimi esminiai vizualinio meninio ugdymo pokyčiai (žr. 1 priedą). 1994–1996 metais vyravo socialinio rekonstruktyvizmo ir multikultūralizmo tematika moksliniuose straipsniuose, 1994–1998 m. publikacijose propaguojamas naujas postmodernistinis požiūris į meninį ugdymą ir kritikuojamos modernistinės praktikos. Modernistines koncepcijas ir tradicijas keičia naujos kokybės ir platesnės sampratos meninis ugdymas, kurį sąlygoja postmodernistinė kultūra. Postmodernaus meninio ugdymo teoretikai pabrėžia turinio reikšmingumą meninės išraiškos formos atžvilgiu. Meninis ugdymas vis labiau kontekstualizuojamas: probleminiu mokymu grįstas meninis ugdymas pasireiškia integruotomis formomis, kur „socialinės, politinės ir kultūrinės problemos tampa meninio ugdymo turinio dalykais“ (Fehr, 1994; Jagodzinski, 1997; Efland, Freedman, Stuhr, 1996; Gaudelius ir Spiers, 2002; Neperud, 1995).

Nuo 1999–2000 m. pradeda vis plačiau kalbėti apie naują meno kaip kultūrinės praktikos sampratą, pasirodo pirmosios publikacijos, iškeliančios vizualinės kultūros aktualumą meniniame ugdyme. Nuo 2000 m. ypač pagausėjo straipsnių vizualinės kultūros tema, propaguojančių ir kontraversiškai reaguojančių į šį naują diskursą (Duncum, 2001, 2002, 2003; Freedman, 2003 ir kt.). 2003–2005 m. spaudoje atsiranda gausybė publikacijų, siejamų su vizualine kultūra meninio ugdymo praktikoje, vyksta kritinės diskusijos ir debatai dėl šios naujos paradigmos atsiradimo ir galimybių. Pastaraisiais metais leidžiami specialūs leidiniai ir organizuojamos konferencijos, kuriamos mokslinių tyrimų grupės, vykdomi tarpdisciplininiai tyrimai, aptariantys vizualinės kultūros ugdymo strategijas (žr. 1 priedą). Kaip pastebi P. Duncum (2002) straipsnyje *Clarifying visual culture in art education*, vis daugiau ir daugiau dailės pedagogų vietoj terminų *dailė, menas* vartoja terminą *vizualinė kultūra*.

Apžvelgus paskutiniųjų metų tendencijas galima teigti, kad meninis ugdymas pereina link vizualinės kultūros ugdymo, įgyja postmodernistinį pobūdį ir sieja aktualius jo diskursus. Tai patvirtina gerai žinomi autoritetai pasaulinėje meno edukacijos erdvėje: Graeme Chalmers (University of British Columbia, Vancouver), Paul Duncum (Australija), Kerry Freedman (JAV, University of Northern Illinois, JAV) ir kiti.

Vizualinės kultūros diskurso meniniame ugdyme ypatumai. Remiantis naujausiomis publikacijomis galima trumpai apžvelgti, kaip šiuolaikiniuose meninio ugdymo tyrimuose

plėtojama ši koncepcija, jos praktinės įgyvendinimo galimybės. Vizualinės kultūros raiška meno edukacijoje nėra unikali, tačiau postmodernizmo kultūroje keičiasi požiūris į ją, jos koncepciją papildo nauji teoriniai samprotavimai ir originalus praktinis pritaikymas. Vizualinės kultūros projekcija į meninio ugdymo praktiką atskleidžia naujas galimybes ir sąlygoja ugdymo turinio, strategijų ir metodų kaitą.

Kaip jau buvo minėta, meniniame ugdyme nusistovėjusios klasikinės ir modernistinės tradicijos nepakankamai atspindi kintantį šiuolaikinių vizualinių menų pobūdį. Manoma, kad ugdymas, kuris įjungia vizualinės kultūros patirtį, padėtų geriau atskleisti visuminį vizualinių menų vaizdą, suprasti meno prasingumą vaizdinių kultūros kontekste, padėtų suprasti kai kuriuos postmodernius reiškinius platesniam vartotojų sluoksniui. Tuomet būtų galima tikėtis prasmingo vizualinės kultūros vartojimo. Daugelis šiuolaikinių autorių kritikuoja tradicinę meninio ugdymo sampratą ir dalykinio pobūdžio turinį, kuris skaidomas į atskiras meno pažinimo (meno istorija ir teorija), suvokimo (kritika) bei meninės raiškos sritis. Žinios nėra dalijamos į atskiras sritis, bet jos vertinamos kaip integruota sistema (Freedman, 2003; Efland, 2002). Ugdymo turinio integracija gali būti suvokiama kaip būdas, kuris aktyvina mokinių kognityvinį potencialą, kai integruojamos žinios iš įvairių dalykų siekiant platesnio, holistinio suvokimo. Teigiama, kad „žinojimas“ ir „mokėjimas“ yra keičiamas į prasmės suvokimą ir jos konstravimą (*meaning-making*).

Vizualinė kultūra pateikia naujų galimybių formalioms ir neformalioms ugdymo sistemoms: muziejai, mokslo ir meno centrai, lokalsios bendruomenės teikia galimybių organizuoti platų kultūrinių programų spektrą, kurios atspindintį kultūrų ir menų įvairovę.

Meniniame ugdyme vizualinės kultūros nagrinėjimas aktualus kaip kultūrinis, estetinis objektas, svarstoma meninių praktikų raiškos įvairovė, vaizdo simbolių ir kodų reikšmė. Vizualinės kultūros ugdymo galimybes edukacinėje praktikoje nagrinėja P. Duncum (2001, 2002, 2004), K. Freedman (2003, 2004), M. Parsons (2002), R. Smith (1992), K. Tavin (2003), P. Stuhr (2004) ir kt. Šie autoriai pabrėžia, kad vizualinės kultūros studijos ypač reikšmingos kaip tarpdisciplininė vizualinės kultūros projekcija į meninį ugdymą. P. Duncum (2001), akcentuodamas šiuolaikinės kultūros posūkį link vizualiosios kultūros, teigia, kad ypač svarbu apibrėžti vizualinės kultūros lauką ir siūlo jos specifinį turinį integruoti į ugdymo sistemas. Autorius akcentuoja medijų ir vartotojų kultūros plitimą, istoriškai ir konceptualiai aiškindamas vizualinės kultūros sampratą, jis remiasi I. Kanto filosofija, estetinės patirtimies reikšme vertinant vizualinės kultūros poveikį mūsų gyvenimui. P. Duncum (2004) teigia, kad šiuolaikinę vizualinę kultūrą, kaip ir šiuolaikinį meną bei kitas populiariosios kultūros formas suvokiant kaip socialinį procesą ir įvardijant tai kaip „kultūrinę produkciją“ išryškėja nauji edukaciniai veiksniai ir perspektyvos.

M. Parsons (2002) patvirtina, kad vizualinės kultūros kontekstas veikia jaunus žmones. Meniniame ugdyme būtina atsižvelgti į šia įtaką įtraukiant į programas populiariosios kultūros ir šiuolaikinės vizualinės kultūros aspektus. Mokslininko teigimu, jei nebus atsižvelgiama į vizualinės kultūros galią, ji nusvers tradicinio meninio ugdymo įtaką. R. Smith (1992) mano, kad, nors komerciniai vaizdai ir turi estetinių savybių, meninio ugdymo programos nepajėgios sutalpinti vaizdų gausybės. Todėl meniniame ugdyme iškyla turinio perkrovos problema. B. Wilson (2003), analizuodamas meninio ugdymo problemas, praktikoje pastebi nepakankamą šiuolaikinio meno ir vizualinės kultūros akcentavimą. Jis pateikia tris galimus meninio ugdymo raidos kelius: palikti esamą modelį, įtraukti šiek tiek įvairių

populiariosios kultūros studijų dalykų, destruktvizuoti ir pateikti naują modelį, pagrįstą šiuolaikiniu menu ir šiuolaikine vizualine kultūra. Tačiau autorius atskleidžia ir meninio ugdymo turinio negalėjimą aprėpti visus norimus vizualinės kultūros aspektus. K. Freedman (2003) numato konkrečias vizualinės kultūros ugdymo ir mokymo galimybes edukacinėje praktikoje. Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme neapsiriboja vien tik naujųjų technologijų ir masinės komunikacijos bei populiariosios kultūros formomis. Aktualūs išlieka ir kiti meninio ugdymo diskursai: sociokultūrinio turinio aktualumas, kasdieninės vizualinės patirties svarba, multikultūrinio požiūrio būtinybė (Freedman, Stuhr, 2004; Chalmers, 2004). Įvertinus naujo meninio ugdymo pobūdžio atsiradimo prielaidas kyla klausimas, kaip ir kokiais būdais įmanoma realizuoti šiuos aktualius aspektus.

Tačiau daugelis dailės pedagogų nepripažįsta ar abejoja vizualinės kultūros ugdymo reikšmingumu. Ch. M. Dorn (2005) skelbia meninio (dailinio) ugdymo pabaigą ir akcentuoja problemas, išskylančias dėl vizualinės kultūros studijų. A. Silvers (2004) teigia, kad dailės pedagogai nepakankamai kvalifikuoti mokyti vizualinės kultūros. Straipsniuose dažnai akcentuojamos turinio apimties, metodologinės bei kompetencijos problemos (Efland, 2005).

Aktualiausios šiuolaikinio meninio ugdymo problemos yra *turinio plėtra, atranka ir planavimas*. Integruojant į dailės dalyką šiuolaikinės vizualinės kultūros įvairias sritis, turinio kaita spartėtų, jo apimtis dar labiau padidėtų. Tai skatina ieškoti sprendimų, kokiu būdu, neišplečiant turinio, įgyvendinti visapusišką meninį ir vizualųjį ugdymą. Reikia naujo pobūdžio ugdymo turinio konstravimo, kuriame atsispindėtų visi minėti postmodernaus meninio ugdymo diskursai, platus ir nuolat kintantis vizualinės kultūros spektras. Pabrėžiama ir turinio *atrankos* problema: kaip iš vaizdų gausybės pasirinkti labiausiai tinkančius, aktualius ir svarbiausius? Šias problemas padėtų spręsti specializavimasis, postmodernistinių turinio planavimo principų naudojimas, integruotų metodų ir ugdymo formų naudojimas (Wilson, 2003; Tavin, 2003; Efland, 2004, 2005).

Ugdymo turinio (kurikulumo) sampratoje išskiriama keletas planavimo formų. Kiekviena jų skirta skirtingiems tikslams ir turi savų privalumų, todėl labai svarbu žinoti ir tinkamai parinkti šias formas. K. Freedman (2003) pateikia įvairias vizualinės kultūros ugdymo turinio konstravimo strategijas (p. 113–115).

1. Nuoseklus turinys. Yra keletas tipų nuoseklaus mokymo plano: a) linijinis, b) blokinis, c) spiralinis. Meniniame ugdyme kiekvienas jų yra tinkamas tam tikroms temoms atskleisti ar uždaviniams spręsti. K. Freedman nuomone, vizualinės kultūros kompleksiskumui atskleisti labiausiai tinkamas būtų spiralinio pobūdžio planavimas.
2. Interaktyvus turinys. Jis reaguoja į ugdytinių poreikius (net ir už klasės ribų), sprendžia mokymo procese išskylančias problemas. Jis gali reaguoti į aktualias televizijos laidas, tuo metu mokiniams aktualius vizualinės kultūros produktus. Ši turinio forma padeda įprasminti meno žinias, turimą vizualinę patirtį.
3. Įvykių patirtis. Įvykiai, įtraukiami į ugdymo planą, yra svarbūs tuo, kad palieka neišdildomą įspūdį, susidomėjimą. Tai įsimintini įvykiai, renginiai, išvykos į muziejus, meniniai spektakliai. Tokie gali būti įtraukiami ir į linijinį turinio modelį, tačiau tam tikroje aplinkoje, pavyzdžiui, užklasinėje ar papildomajame ugdyme, tai gali būti turinio pagrindas: mokymas netradicinėje aplinkoje, susitikimai su menininkais, darbas rezidencijose, išvykos, pamokos muziejuose, meninių–komercinių industrijų lankymas ir pan.

4. Interdisciplininis turinys. Menas iš prigimties yra tarpdiscipliniškas, nes sieja daugybę disciplinų ir sričių. Vizualinė kultūra tampa svarbia turinio dalimi. Disciplinų sąveika atveria galimybes išspręsti sudėtingas apimties ir laiko meniniame ugdyme problemas. Tačiau planuojant svarbu nuspręsti, kur, kaip ir kada bus taikoma integracija.

Sudėtingo ir daugiamatžio vizualinės kultūros konstrukto įprasminimas meniniame ugdyme negalimas be tinkamų *mokymo strategijų* parinkimo ir atitinkamo *mokymosi* pobūdžio. Kaip teigia Jarvis (2001), mokymasis yra procesas, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę, siekis jas suprasti. Taigi vizualinei patirčiai įprasminėti taip pat reikia mokytis, siekti atrasti naują žinojimą, įgūdžius, požiūrius. Žmogus, gyvenantis tam tikroje kultūroje, priima ir įsisavina dalį tos kultūros, priima jai būdingas nuostatas (Jarvis, 2001, p. 19). Kiekvienas žmogus yra veikiamas vizualinės kultūros, o tai reiškia, kad jis turi *pirmine* vizualinę patirtį, kurią suvokia regėjimo pojūčiu ir tam tikra veikla (pvz. TV, iliustruoti žurnalai, kino filmai, kompiuteris ir t. t.). *Antrinė* patirtis atsiranda bendraujant, perduodant informaciją, idėjas. Antrinė patirtis gali būti teorinė. Žmogui norinčiam suvokti vizualinės kultūros ypatumus, nepakanka pirminės stebėjimo patirties. Vizualinės kultūros suvokimo pradžia yra turima patirtis ir mokymasis, kurio dėka formuojamos vertybės.

Mokytojui labai svarbu suvokti savo ugdymo filosofines nuostatas ir remtis viena ar kita mokymo(si) teorija. Dažnai kylančios problemos susijusios su netinkamos teorijos taikymu mokymo procese. Įgudęs mokytojas mokymosi teorijas gali panaudoti sąmoningai ir efektyviai, kaip priemonę vykdant mokymo veiklą (Jeffers, 2002).

Vizualinės kultūros ugdymo strategijoms pagrįsti dažniausiai pasitelkiama *socialinio konstruktuvizmo* edukacinė teorija, pagal kurią studijuojamų objektų reikšmingumas priklauso nuo individo turimos patirties ir suvokimo, jo aplinkos konteksto sinergetinių ryšių. Ši teorija glaudžiai siejasi su sociokultūriniu diskursu mene ir meniniame ugdyme, kur iškeliamos socialinės problemos, įprasminama meninė veikla bei konstruojamas naujas suvokimas. Vizualinės kultūros studijas pagrindžiant konstruktuvizmo teorija svarbu išsiaiškinti žinių konstravimo mechanizmus. Teigiama, kad prasmė nėra nurodoma ar įgyjama, ji yra konstruojama. Žinių konstravimas yra aiškinamas kaip individualus kognityvinis procesas, o socialiniai politiniai procesai (kontekstas) yra suvokiami kaip aktyviai konstruojantys žinias. Taigi, žinios nėra objektyvios, absoliučios, bet kintančios, o žinių konstravimas yra *aktyvus* procesas (Philips, 1995; Jeffers, 2002).

Remiantis konstruktuvizmo teorija ugdymo procese keliami tokie epistemologiniai klausimai: ar žinios apie save, kitus, visuomenę, meną ir vizualinę kultūrą yra konstruojamos pačių individų, ar šios žinios konstruojamos visuomenėje ir visuomenės viešosios nuomonės; koks yra visuomenės vaidmuo konstruojant viešąjį – visuomenės požiūrį, žinias ir koks jos vaidmuo konstruojant individualias žinias; ar žinių konstrukcijos apima individualų ir viešą visuomenės supratimą (Jeffers, 2002, p. 158). Šie klausimai gali būti keliami ir nagrinėjant vizualinę kultūrą, norint suprasti jos santykį ir sąveiką su visuomene ir individualiais, pavyzdžiui, kaip vizualioji kultūra veikia individą ir ką individas suvokia jos veikiamas. K. Freedman (2003) ir A. Efland (2002) tyrinėdami, kaip naujos teorijos remiantis kognityviniais mokslais formuoja mokymosi sampratą ir epistemologiją, mokymąsi apibūdina kaip situacinį, socialiai konstruojamą ir kultūriškai veikiamą procesą. Vizualinėje kultūroje atskleidžiamos sąsajos tarp kūno, konteksto, patyrimo, kultūros, emocijų ir intelektualinio mąstymo (Freedman, 2003). Vizualinės kultūros ugdymo teoretikai akcentuoja *konteksto* svarbą motyvuojant mokinius ir įprasminant meninį ugdymą. Vaikai ir jaunimas turi ne-

mažai patirties, kurią sąlygoja šiuolaikinės vizualinės kultūros kontekstas. Taigi, mokytojui svarbu atsižvelgti į šią patirtį, įvertinti ir atskleisti problemas, nuolat permąstyti tikslus ir mokymo planą.

Atsižvelgiant į išylančias problemas, dailės pedagogui svarbu išsiaiškinti, kas yra vizualinė kultūra, kokie yra vizualinės kultūros ženklai, simboliai ir metaforos, formuojantys ir atspindintys mūsų visuomenę, iš ko jie susideda ką jie reiškia. Pedagogui visų pirma svarbu suvokti savo santykį su vizualiąja kultūra, kaip jis pats (mokytojas) suvokia, „skaito“ vizualinės kultūros ženklus, išsiaiškinti, kaip juos suvokia mokiniai. Visi šie klausimai yra atviri. Vizualinės kultūros reikšmių studijavimas (tiek mokytojų, tiek ir mokinių) gali tapti mokymo ir mokymosi tikslu ir siekiu šiuolaikinėje mokykloje (Jeffers, 2002).

Apibendrinimai

- Dėl globalizacijos procesų postmodernioje kultūroje vizualiniai menai įgauna vis didesnę reikšmę. Vaizdinių gausėjimas ir sparti kaita pastebima įvairiuose kultūrinės sąveikos laukuose, asmeninėje socialinėje aplinkoje. Postindustrinės demokratijos sąlygomis vizualinės išraiškos formos reflektuoja socialinį gyvenimą, vizualinėmis formomis išreiškiamos individų ir socialinių grupių nuomonės ir pozicijos. Postmodernizmo teoretikai įvardija šį vizualinės kultūros fenomeną kaip pagrindinį kultūrinės transformacijos diskursą.
- *Vizualinė kultūra* apibrėžiama kaip žmogaus sukurti, pagaminti ir interpretuoti vaizdiniai artefaktai, egzistuojantys socialiniame ir kultūriniame kontekste, kuriems suteikta funkcionali, komunikatyvi ir/ar estetinė intencija. Postmodernizmo diskursai ir vizualinės kultūros fenomenas išplečia kultūros ir meno tyrimų lauką naujomis tarpdisciplininėmis problemomis bei iniciatyvomis. *Vizualinės kultūros studijos* sieja platų tarpdisciplininį lauką: kultūros studijas, komunikacijos (medijų) studijas, meno istorijos ir estetikos studijas. Vizualinė kultūra tampa patraukliu mokslinių tyrimų objektu, kur analizuojamos ir interpretuojamos vizualinės patirties struktūros, jų funkcionavimas įvairiose socialinėse sistemose ir praktinėje veikloje. Tyrinėjant vizualinę kultūrą pasitelkiami tarpdisciplininiai fenomenologiniai, feministiniai, dekonstrukciniai, hermeneutiniai, psichoanalitiniai, sociologiniai, semiotiniai ir kiti tyrimo būdai.
- Plečiantis vizualinės kultūros laukui transformuojasi tradiciškai suvokiama meninė kultūra. Meninė produkcija įvardijama kaip kultūrinė produkcija, meno istoriją vis papildo nuolat kintantis šiuolaikinis menas, nyksta takoskyra tarp „aukštojo“ meno ir populiaraus meno, niveliuojasi meno rūšys ir žanrai, „grynuosius“ menus keičia integralūs, tarpdisciplininiai menai, tradicines technologijas papildo naujosios technologijos.
- Vizualinėje kultūroje formuojasi tam tikros aplinkos arba „kontekstai“, kuriuose kiekvienas konkretus žmogus atranda individualius interesus ir poreikius. Kasdieniniame gyvenime ir socialinėje veikloje kiekvienas žmogus yra daugiau ar mažiau veikiamas vizualiosios aplinkos, medijų aplinkos, populiariosios kultūros, sąveikauja virtualioje aplinkoje, gėrisi vaizduojamaisiais menais. Šie kontekstai, priklausomai nuo individo sąveikos su jais, formuoja jo pasaulėžiūrą, stiliaus, skonio suvokimą, požiūrius ir vertybes.
- Kultūrinių ir edukacinių paradigų kaita, kultūros studijų diskursų įvairovė aktualizuoja *naujojo raštingumo* poreikį. *Naujasis raštingumas* šiuolaikinėje kultūroje suprantamas kaip naujųjų informacinių ir komunikacinių technologijų įvaldymas (*kompiuterinis*

raštingumas, technologinis raštingumas), masinės informacijos priemonių skleidžiamos informacijos suvokimas (*medijų raštingumas*), gebėjimas valdyti informaciją (*informacinis raštingumas*), vis daugėjančių vaizdų populiarioje kultūroje, reklamoje, žiniasklaidoje „skaitymas“ ir suvokimas (*vizualinis raštingumas*). Šiuolaikiniam žmogui, gyvenančiam vaizdais prisotintoje socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje, būtinas vizualinis išprusimas, padedantis jam orientuotis vizualinėje aplinkoje. Vizualinis raštingumas suvokiamas kaip gebėjimas efektyviai ir produktyviai suvokti ir naudoti vizualiųjų medijų ir meno simbolius, masinės informacijos ženklus ir vaizdus, vertinti meninę kokybę ir vaizdų teikiamas prasmės.

- Vizualinės kultūros diskurso aktualumas pasaulinėje meninio ugdymo erdvėje įrodo, kad vizualinė kultūra sukuria prielaidas meninio ugdymo kaitai. Vizualinė kultūra meniniame ugdyme palaipsniui tampa centrine šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcija. Tyrimai rodo, kad meninis ugdymas, kuris įtraukia vizualinės kultūros patirtį, padeda ugdytiniams geriau atskleisti visuminį vizualinių menų vaizdą, suprasti meno prasmingumą vaizdinių kultūros kontekste bei postmodernius reiškinius. Taip būtų galima tikėtis prasmingo vizualinės kultūros vartojimo.
- Įgyvendinant vizualinės kultūros projekciją į meninį ugdymą visų pirma meninis ugdymas turi atsiremti į aiškius conceptualius pamatus. Dėl šiuolaikinių kultūrinių ir edukacinių paradigms kaitos būtina numatyti aiškius meninio ugdymo programų tikslus ir uždavinius įvairiose edukacinėse sistemose. Aktualus yra naujų meninio ugdymo programų kūrimas ir jų vystymas, atitinkantis šiuolaikinės visuomenės poreikius, reikalingas mokymo plano (kurikulumo) rekonstravimas, atsižvelgiant į naujas vizualinės kultūros sąlygas. Vizualioji aplinka reikalauja kritinės analizės ir suvokimo apie supantį pasaulį ne tik studijuojant aukštojo ar praeities meno kūrinius, bet ir įvertinant pačius naujausius meninius reiškinius. Meninio ugdymo programos turi orientuotis į kritinę vizualinės kultūros analizę, kūrybinės raiškos ir interpretacijos skatinimą.
- Vizualinės kultūros ugdymo strategijos remiasi *socialinio konstruktyvizmo* teorija bei *kontekstiniu mokymusi*. Žinios yra įgyjamos iš įvairių šaltinių: formalių, neformalių, atsitiktinių, individualių. Ši fragmentiška, dažnai prieštaringa, multidisciplininė ir interkultūrinė informacija gali būti veiksmingesnė nei mokyklos dalyko programa. Mokymo strategijos orientuojasi į naujus mokymo metodus, šiuolaikinių technologijų naudojimą, aktyvius ir interaktyvius mokymosi būdus. Vizualinės kultūros ir technologijų dėka ugdomas interaktyvus suvokimas.
- Realizuojant mokymo turinio kaitą ypač svarbus kokybiškai naujas vizualiųjų menų mokytojų, dailės pedagogų pasirengimas ir jų kompetencijų plėtojimas įvertinantis į šiuolaikinės vizualinės kultūros iššūkius. Tinkamos ugdymo krypties pasirinkimas, mokymo ir mokymosi teorijų pažinimas ir prasmingas jų taikymas – vienas iš svarbiausių veiksnių, vystant vizualinės kultūros strategijas bei optimizuojant meninį ugdymą.

II SKYRIUS

DAILĖS PEDAGOGŲ RENGIMAS IR JŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMAS VIZUALINĖS KULTŪROS IR POSTMODERNIOS EDUKACINĖS PARADIGMOS KONTEKSTE

2.1. Dailės pedagogų kompetencijų plėtojimas

Dėl edukacinių paradigmu kaitos auga ir plečiasi reikalavimai pedagogų kompetencijoms. M. Fullan (1998) teigia, kad būtent pedagogai pajėgūs tobulinti visuomenę – jei kiekvienas pedagogas sieks tapti paveikiu pokyčių tarpininku. Pereinant prie postmodernios edukacinės paradigmos, nepakanka naujų ugdymo strategijų ir aplinkų kūrimo ar ugdymo turinio pokyčių, juos įgyvendinti gali tik atitinkamas kompetencijas turintys mokytojai.

Nagrinėjant dailės pedagogų kompetencijas būtina išsiaiškinti šiuolaikinę kompetencijos sampratą apskritai, kadangi dailės pedagogams, kaip ir visiems mokytojams, aktualios bendrosios pedagogo kompetencijos ir specialiosios kompetencijos.

Pedagogo kompetencijos samprata ir kaita. Šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje akivaizdžiai kinta pedagogo vaidmens samprata, iš naujo permaštomis mokytojo vaidmenys, jo profesionalumo klausimai. Naujomis sąlygomis mokytojas pats tampa mokiniu, nes nuolat būtina įsisavinti naujus dalykus ir tobulinti savo meistriškumą (Duoblienė, 2006).

M. Fullan (1998) aprašo šiuolaikinio mokytojo profesionalumo sampratą ir gebėjimus. Visų pirma autorius pabrėžia *asmeninio tikslo* arba asmeninės vizijos reikšmę kaip kelią į organizacinius pokyčius. Antrasis gebėjimas – *domėjimasis*, kuris reiškia nuolatinį ieškojimą, klausimų kėlimą ir nuolatinį mokymąsi. Trečiasis gebėjimas – *meistriškumas*. Tai yra ne tik mąstyti apie naujas idėjas, bet ir jas taikyti praktiškai, tobulinti savo meistriškumą ir profesionalumą. Kartu tai yra ir priemonės siekti gilesnio suvokimo, iš kurio kyla naujos nuostatos. Tačiau meistriškumas nėra dalykas, įgyjamas visiems laikams – tai procesas ir nuolatinis mokymasis. Ketvirtas gebėjimas – *bendradarbiavimas*, akcentuojamas kaip vienas svarbiausių postmodernios visuomenės reikalavimų. Gebėjimas bendradarbiauti reiškia produktyviai plėtoti santykius su bendraamžiais, kolegomis ir organizacijomis (Fullan, 1998).

Daugelis švietimo teoretikų pabrėžia mokytojo kūrybiškumą, kuris pasireiškia skatiniu ieškoti problemų sprendimo būdų, kitokių požiūrių ir reiškinį atskleidimu, naujų argumentų ieškojimu. Postmodernizmo atveju kūrybiškumas pasireiškia taikant dekonstrukciją, perkūrimą ir pateikiant unikalų supratimą (Duoblienė, 2006).

Šių gebėjimų visuma formuoja mokytojo kompetenciją. *Kompetencija* paprastai aiškinama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą *veiklą*, turėti jai pakankamai žinių ir įgūdžių. Žmogaus kompetencijos svarba tuo didesnė, kuo reikšmingesnis jo socialinis vaidmuo – tai žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių. Dažnai vartojamos ir atskiriamos *kompetencijos ir kvalifikacijos* sąvokos. *Kvalifikacijos* sąvoka yra tai, ką žmogus renkasi ar įgyja švietimo sistemoje: žinių ir gebėjimų visuma, kurią įgijęs žmogus gali efektyviai dirbti apibrėžtoje profesinėje veikloje. *Kompetencijos* terminas labiau atspindi veiklos pasaulio interesus, ją formuoja darbuotojo sukaupta patirtis. Kompetencija yra suvokiama

kaip ypatingos rūšies gebėjimas atlikti darbą (vykdyti veiklą) įvairiomis sąlygomis ir besikeičiančioje aplinkoje (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Laužackas, Pukelis, 2000; Barkauskaitė, 2005; Jovaiša, 2003; Jackūnas, 2003; Laužackas ir kt., 2005). *Kompetencijos* sąvoka ugdytą glaudžiai sieja su sociokultūrine veikla, prasminga veikla ir praktika (Jackūnas, 2003). Autorius pabrėžia, kad ypač svarbūs švietimui yra *kompetencijos* ir *patirties* sąvokų aspektai, būtent taikomasis, praktinis jų raiškos kontekstas ir integrali žinias, gebėjimus, vertybines nuostatas vienijanti kompetencijos samprata.

Postmodernizmo teoretikas J.-F. Lyotard (1993) pabrėžia, kad šiuolaikiniame kontekste universitetai ir aukštojo mokslo institucijos yra skatinamos ruošti ne „idealius modelius“, o kompetentingus specialistus, „tiekti sistemai žaidėjus, sugebančius tinkamai vaidinti savo vaidmenis“, kurių reikalauja tam tikros institucijos (p. 120). Auorius kritikuoja instrumentinę žinojimo koncepciją ir pagrindžia šiuolaikinę *žinojimo* kompetenciją. *Žinojimo* terminu jis apibrėžia *mokėjimo veikti, mokėjimo gyventi, mokėjimo klausyti* sąvokas. *Žinojimo* kompetencija pagrindžiama ne vien tik tiesos, bet ir efektyvumo (techninė kvalifikacija), teisingumo (etinė išmintis), klausia ir regėjimu suvokiamo grožio (audicinis, vizualinis jautrumas) kriterijais. Taigi, žinojimas šiuolaikinėje sampratoje sutampa su kompetencijų ugdytą procesu, jis sudarytas iš įvairiausių kompetencijos rūšių (Lyotard, 1993. p. 51).

R. Laužackas ir kt. (2005) teigia, kad žmogaus kompetencijos susideda iš kelių dalių: formalios kompetencijos, neformalios kompetencijos, žinomos „nedokumentuotos“ kompetencijos bei nežinomos kompetencijos.

Lietuvos švietimo kontekste *pedagogų* profesinės kompetencijos yra viena aktualiausių tyrimų problemų. Plačiau jas nagrinėjo R. Laužackas, K. Pukelis, P. Jucevičienė, M. Barkauskaitė, D. Lepaitė, L. Jovaiša ir kiti. Autoriai nagrinėja naujas, kaitos procesus atspindinčias pedagogų kompetencijas, pažymi, kad postmodernios visuomenės pokyčiai keičia požiūrį į ugdymą ir mokytojų vaidmenis. Tradiciniai pedagogo vaidmenys suprantami kaip informacijos perteikėjo, dalyko mokytojo, auklėtojo, mokymo proceso vadovo, organizatoriaus, konsultanto ir kt. Nepaneigiant šių vaidmenų svarbos, kaitos kontekste aktualios tampa tokios pedagogų kompetencijos kaip gebėjimas identifikuoti ir spręsti šiuolaikines problemas, išsiaiškinti ugdytinių poreikius, kurti unikalius scenarijų derinius, gebėti dirbti grupėje, kurti ir nuolat mokytis ir kitos. M. Barkauskaitė (2005) pabrėžia, kad geras dalyko išmanymas neįmanomas be tarpdalykinės integracijos, kompiuterinio raštingumo ir komunikacinių gebėjimų (p. 15).

Siekiant reglamentuoti pedagogų kompetencijas Lietuvoje parengti reikšmingi dokumentai: „Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams“ (2004), „Pedagogų rengimo koncepcija“ (2004), „Mokymosi visą gyvenimą memorandumas“ (2001), valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos komisija (2006). Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams struktūroje skiriamos keturios kompetencijų grupės: bendrakultūrinės, perkeliamosios, bendrosios pedagoginės bei specialiosios pedagoginės. Pedagogo rengimo samprata akcentuoja šių keturių kompetencijų grupių darnos ir pusiausvyros išlaikymą (Pukelis, 2004). R. Laužackas ir K. Pukelis (2000) skiria išorines (tiesioginės sąveikos su socialiniais partneriais) bei vidines (netiesioginės sąveikos) pedagogo veiklos funkcijas. Autoriai taip pat išskiria penketą pagrindinių pedagogo *funkcinių kompetencijų*: 1) mokymo(si) projektavimo, 2) jo įgyvendinimo, 3) įvertinimo, 4) asmenybės saviugdą, 5) tyrimo; bei trejetą *turinių kompetencijų*: 1) mokomojo dalyko turinio, 2) planavimo ir projektavimo (didaktinė), 3) mokymo proceso organizavimo (vadybinė).

Plačiam kompetencijų spektrui įgyti nepakanka vien pirminio pedagogo kvalifikacijos įgijimo. Mokymasis visą gyvenimą užtikrina nuolatinį žinių atnaujinimą, gebėjimą pritaikyti žinias kintančiomis sąlygomis. Švietimo dokumentuose akcentuojama mokymosi visą gyvenimą būtinybė. *Mokymasis visą gyvenimą* apibūdinamas kaip tikslinga mokymosi veikla siekiant pagilinti žinias, gebėjimus ir kompetencijas. Profesinis tobulėjimas suvokiamas kaip nuolatinis procesas, neatsiejamas nuo mokymo ir mokymosi. Tai nuolatinis veiklos apmąstymas ir perkonceptualizavimas (Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005, p. 23). Nuolat kintantis kontekstas, kultūrinė dinamika, kintantis požiūris į ugdymą aktualizuoja ne tik formalaus, bet ir savaiminio bei neformalaus mokymosi poreikį.

Dailės pedagogo kompetencijoms skiriama nemažai dėmesio, tai plačiai nagrinėjama tema meninio ugdymo tyrimuose. Dailės pedagogo kompetencija yra daugiasluoksni, siejanti keletą tarpdisciplininių sričių, reikalaujanti ypatingų asmenybės savybių ir kūrybiškumo.

Edukacinių tikslų įgyvendinimas vizualiniame meniniame ugdyme tiesiogiai priklauso nuo dailės mokytojų teorinio, meninio, pedagoginio ir psichologinio pasirengimo dirbti mokykloje. Pastarojo meto meninio ugdymo tyrimuose atkreipiamas pedagogų dėmesys į kintančias meninio ugdymo paradigmas, kultūrinį kontekstą ir vizualinės kultūros iššūkius. Postmodernizmo kultūra sukelia rimtų išbandymų dailės pedagogams, kuriems svarbu suvokti postmodernistinę vizualinę kultūrą kaip šiuolaikiniam pasauliui būdingą išraišką, jos reikšmę bei įtaką profesinei praktikai. Daugelis autorių pabrėžia, kad dailės pedagogai turėtų atkreipti dėmesį į šiuos posūkius ir neapsiriboti tik vaizduojamosios dailės studijavimu, bet įtraukti *visus* vizualinius artefaktus, kuriais konstruojama pasaulėžiūra (Boughton, 2004; Camp, 2004; Duncum, 2001, 2002, 2003, 2004; *Ballengee-Morris, Stuhr*, 2001; Day, 1997; Galbraith, 1995; Goodwin, 1997; May, 1995; Burton, 2001; Efland, 1995, 2005; Freedman, 2003; Freedman, Stuhr, 2004; Lankford, Scheffer, 2004; Richardson, 2004; Räsänen, 2005; Sava, 1998; Silvers, 2004; Smith, 2004; Tavin, 2003, 2005; Wilson, 2003; Zimmerman, 1994). Tikima, kad dailės pedagogai turi potencialių galių keisti vizualinį meninį ugdymą ir jo rezultatus. Dauguma minėtų autorių, pagrįsdami vizualinės kultūros koncepciją, tik akcentuoja problemas, su kuriomis susiduria dailės pedagogai, tačiau, kaip priimti šiuos iššūkius, kokiomis strategijomis vadovautis, kaip pasirengti ir įgyti naujas kompetencijas, retai nagrinėjama.

Dailės pedagogų dalykines kompetencijas Lietuvoje nusako *Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, kurie yra vieni svarbiausių dokumentų, reglamentuojančių dailės mokymo tikslus ir turinį. Juose įvardijami pagrindiniai reikalavimai ir gebėjimai mokiniams, kuriuos, be abejonės, turėtų turėti ir pedagogas. Tačiau dailės pedagogo kompetencijos neapsiriboja vien tik programiniais reikalavimais. Dailės pedagogui prireikia ne tik dalykinių žinių, meninių bei pedagoginių gebėjimų, bet ir platesnių socialinių kompetencijų: verslumo, vadybos, gebėjimo naudotis informacinėmis technologijomis, užsienio kalbos žinių ir kt. Ne mažiau svarbus yra ir šiuolaikinis kultūrinis kontekstas, kuris yra nuolat kintantis, neapibrėžtas programomis ir dokumentais. Dailės pedagogams ypač svarbu suvokti, kaip vyksta dailės mokymosi procesas, kaip yra konstruojamos žinios ir jų prasmė, gebėti atskleisti meninio ugdymo prasmingumą.

Lietuvoje diskusija dailės pedagogų kompetencijos tema pastaruoju metu tampa itin aktuali. Dailės pedagogų kompetencijų raišką Lietuvos meninio ugdymo kontekste nagrinėja ir plėtoja S. Saulėnienė (2003, 2005), V. Matonis (2005, 2006), D. Karatajienė

(2005), E. Musneckienė (2004). Autoriai pripažįsta, kad edukacinės, estetiškos bei meninio ugdymo paradigmos virsmo kontekste daugėja reikalavimų dailės pedagogams. Pagrindinė akcentuojama problema – dailės pedagogų šiuolaikiškas parengimas ir jų gebėjimas dirbti kintančiomis sąlygomis, siekis įgyvendinti naujus ugdymo tikslus.

S. Saulėnienė (2003) pagrindė dailės pedagogų kompetencijos struktūros modelį, išryškindama dailės pedagogo veiklos sritis: ugdymo strategijų kūrimą, ugdymo turinio planavimą, mokymo(si) proceso valdymą, asmenybės vystymosi prognozavimą, efektyvių edukacinių technologijų naudojimą, papildomojo ugdymo(si) proceso valdymą, bendradarbiavimą su pedagogais ir tėvais, nuolatinį profesinės kompetencijos plėtojimą, vizualinės aplinkos kūrimą, edukacinių projektų valdymą (Saulėnienė, 2003). Dailės pedagogo veiklos sritys atitinka bendruosius pedagogo profesijos kompetencijų veiklos parametrus. V. Matonis (2005) dailės pedagogų kompetencijas sieja su *meninio mąstymo formomis* bei *konteksto išmanymu*. V. Matonis (2006) numato multikompetencinę meno pedagogų sampratą, pasižyminčią specifiniais bruožais ir reglamentuotą meno pedagogų rengimo programų. Mokslininko teigimu, meno pedagogo kompetencijų visumą turėtų sudaryti: 1) meninė kompetencija, 2) šiuolaikinių medijų menų kompetencija, 3) meninio ugdymo kompetencija, 4) meninio ugdymo tyrimų kompetencija, 5) kultūrinio sąmoningumo ugdymo kompetencija, 6) meninio ugdymo vadybos kompetencija. Šios išskirtos meno pedagogų kompetencijos atspindi šiuolaikinio meninio ugdymo sampratos specifiškumą ir aktualius šiandienos aspektus.

Vizualinės kultūros diskursas plėtojant dailės pedagogų kompetencijas. Šiuolaikinė vizualinė kultūra ir postmodernizmo teorijos sąlygoja meninio ugdymo pokyčius, tačiau šių pokyčių įgyvendinimas didžia dalimi priklauso nuo pedagogo – jo filosofinio požiūrio į vizualinį meninį ugdymą ir postmoderniąją kultūrą bei jo kompetencijų. Aktualiuose straipsniuose vizualinės kultūros ugdymo tema dažniausiai tik pabrėžiama, ką mokytojas turėtų daryti, tačiau nesigilinama, ar tikrai dailės pedagogai yra pasirengę mokyti vizualiosios kultūros, koks turėtų būti šis pasirengimas, kaip šis pasirengimas gali būti įgyjamas (Silvers, 2004).

1.4 skyriuje aptartas vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme skatina naujai įvertinti dailės pedagogų kompetencijos plėtojimo klausimus, žinių, gebėjimų, įgūdžių, veiklos ir asmenybės savybių ypatumus. Kalbant apie vizualinio meninio ugdymo pokyčius, kyla klausimai:

- kokių dailės pedagogo kompetencijų plėtojimą skatina postmoderni edukacinė paradigma bei šiuolaikinis vizualinės kultūros kontekstas?
- kokių naujų žinių, gebėjimų, įgūdžių reikia dailės pedagogui?
- kaip šios kompetencijos gali būti įgyjamos?
- kokias kompetencijas turėtų įgyti būsimasis dailės pedagogas ugdymo institucijoje?

Šie klausimai apibrėžia tolesnių tyrimų esmę, sprendžiant dailės pedagogų kompetencijų įgijimo ir jų plėtojimo problemas.

Apibrėžiant dailės pedagogo kompetencijas vizualinės kultūros aspektu pažymėtina:

- *gebėjimas veikti*. Gebėjimas veikti apima įvairias funkcines pedagogo kompetencijas, organizacinius bei komunikacinius gebėjimus. Vizualinė kultūra ir jos sąsajos su naujomis technologijomis pateikia platų spektrą didaktinių galimybių, kuriomis dailės pedagogas gali pajavairinti ugdymo procesą. Dėl ugdymo paradigmų kaitos plečiasi ir pedagogo veiklos spektras, įvairiais pavidalais sąveikaujama su vizualine kultūra;

- *žinios, mokėjimai ir įgūdžiai*. Dailės pedagogui prireiks naujų žinių apie vizualinės kultūros raišką ir priemones, mokėjimų ir įgūdžių vertinti ir analizuoti vizualinę kultūrą ugdymo procese. Tai siejasi su didaktinėmis ir pedagoginėmis žiniomis, kitomis funkcinėmis ir turininėmis kompetencijomis. Dailės pedagogams svarbus naujų technologijų įvaldymas, kūrybinė ir praktinė patirtis kurioje nors vizualinės kultūros srityje;
- *vertybinės nuostatos*. A. Pollard (2006) pabrėžia, kad refleksyvūs mokytojai turi atidžiai išnagrinėti savo *vertybes* ir suvokti įvairias jų prasmes. Postmoderni paradigma akcentuoja demokratines, etines vertybes, estetines, ekologines, moralines ir kitas dvasines vertybes. Meninis ugdymas yra vienas iš žmogaus dvasingumo ugdymo veiksmų. Šiuolaikinis postmodernus pasaulis ir jame įvairiomis formomis besireiškianti masinė kultūra sukelia vertybinę sumaištį. Todėl nagrinėjant vizualinę kultūrą iškyla vertybinių problemų. Neįgudusiam ir neišlavintam skoniui ir protui vaizdų gausoje sunku atskirti ir atrinkti vertingą meninę produkciją nuo bevertės, ypač kai susiduriama su populiariąja kultūra bei šiuolaikiniu menu, įvairiomis kontroversiškomis jo formomis, etiniais ir moraliniais dalykais. Taigi, vizualinės kultūros studijos reikalauja iš dailės pedagogo aiškios filosofinės ir vertybinės pozicijos, kurią jis gebėtų perteikti ir įskiepyti savo ugdytiniams;
- *asmeninės savybės*. Sėkmingai pedagogo veiklai užtikrinti asmenybės savybės yra ypač svarbios – tai įvairūs komunikaciniai gebėjimai, atsakomybė, asmenybės saviugda, elgsenos ir etinės savybės, dvasingumas ir kitos. Viena iš asmeninių savybių, kaip neatsiejama dailės pedagogo kompetencijos dalis, yra *kūrybiškumas*;
- *kūrybiškumas* gali būti suprantamas įvairiai. Dažnai dailės pedagogo kūrybiškumas siejamas su jo meninės kūrybos gebėjimais. Tačiau plačiąja prasme kūrybiškumas suprantamas kaip asmenybės ypatybė, padedanti atrasti naujus išraiškos ar sprendimo būdus. Pedagogo kūrybiškumas – tai įsigilinimas į problemą, lankstumas analizuojant ją ir priimančias sprendimus, įvairios informacijos sąmoningas priėmimas, pertvarkymas ir sintezė, pasitelkus žinias, vaizduotę ir patyrimą, gauto rezultato išskirtinumas, originalumas, detalumas ir išbaigtumas (Butkienė, Kepalaitė, 1996). Platus vizualinės kultūros galimybių pritaikymas edukacinėje veikloje reikalauja iš dailės pedagogo įvairių kūrybinių sprendimų.

Dailės pedagogai neturėtų apsiriboti tik dalykinėmis žiniomis, bet ir ugdyti gebėjimus šias žinias ir įgūdžius perkelti į naujas situacijas, įprasminti jas veikloje. Siejant vizualinės kultūros koncepciją su vizualiniu meniniu ugdymu ir dailės pedagogo veikla, galima būtų išskirti naują dailės pedagogo kompetenciją – *vizualinės kultūros kompetenciją*. Tai neapsiribotų vien tik vizualinės kultūros turinio nagrinėjimu, bet apimtų ir dailės pedagogo praktinės bei tiriamosios veiklos įvairovę, kur vizualinė kultūra būtų kaip priemonė, tyrimo objektas ar instrumentas. Vizualinė kultūrinė kompetencija aprėpia dailės pedagogo: 1) įprasmintą vizualinę patirtį, 2) žinias, 3) gebėjimus, 4) įgūdžius, 5) vertybes ir 6) veiklą. Vizualinė patirtis ir žinios apimtų istoriškai susiformavusios ir šiuolaikinės vizualinės kultūros pažinimą, gebėjimą orientuotis joje ir suprasti jos kompleksškumą. Vizualinę kultūrinę kompetenciją sąlygoja daugelis veiksnių: interesas, nuolatinis vizualinės aplinkos stebėjimas, fiksavimas, analizavimas, vertinimas, nuolatinis informacijos ir žinių atnaujinimas ir įvairi praktinė veikla bei kūryba. Tačiau ne mažiau svarbus gebėjimas įprasminti šią patirtį ugdymo procese – prasmingai ir efektyviai perteikti ją ugdytiniams. Atsižvelgiant

į postmodernios patradigos kontekstą, dailės pedagogo kompetencijos siejasi su nauju suvokimu, informacijos valdymu, planavimu, turinio atranka, didaktinių, naujų aktyviųjų ir integracinių metodų taikymu, tyrimo, komunikacinių, medijų ir vizualinės kultūros pažinimu, technologijų įvaldymu.

Vizualinė kultūra yra kintantis, kontroversiškas, plintantis ir masinis reiškiny. Kaip teigia vizualinės kultūros tyrinėtojai, tai nėra disciplina ar dalykas, bet platus tarpdisciplininis ir daugiafunkcinis laukas (Mitchel, 1994). Taigi, vizualinės kultūros diskursas pedagogo veikloje sieja kelių disciplinų žinias ir patirtį. Postmodernioje edukacinėje paradigmoje, orientuojantis į minėtus meninio ugdymo diskursus, dailės pedagogui aktualu formuoti ne tik estetinę ir meninę kompetencijas, bet ir sociokultūrinę, multikultūrinę bei technologinę kompetencijas.

Dailės pedagogai gali laikyti naują vizualinės kultūros ugdymo koncepciją radikalia ir nepriimtina. Kai kurie autoriai pastebi, kad dailės pedagogams patogų laikytis tradicinės modernistinio dailės mokymo pozicijos, jie sunkiai pripažįsta postmodernizmą, priešinasi jam (Jagodzinski, 1991; Tavin, 2003). Kai kurie pedagogai mano, kad postmodernusis meninis ugdymas nutolsta nuo tikrųjų meninių vertybių ir estetikos, įtraukdamas į meninio ugdymo turinį environmentalizmą, kultūrinį pliuralizmą, alternatyvias interpretacijas, populiariąją kultūrą, socialinius aspektus. Tokios diskusijos dar daugiau išryškina modernistinių ir postmodernistinių požiūrių skirtumus.

Ši problema, prieš dešimtmetį kilusi mokslinėse diskusijose Vakaruose, ypač aktuali šiandienos Lietuvoje. Modernizmo ir postmodernizmo koncepcijos Lietuvoje pradėjo reikštis beveik vienu metu ir tai sukėlė tam tikrą vertybinį sąmyšį kultūros ir švietimo srityse. Mokyklos reforma po Nepriklausomybės atgavimo žengė modernistinio mąstymo nubrėžtu keliu, o postmodernizmo idėjos ilgai nebuvo priimtinos, tačiau vis ryškėjo kai kurių postmodernizmo diskursų aktualumas. Dailės pedagogams teko sparčiai persiorientuoti ir priimti modernistinio dailės mokymo idėjas, nors tuo metu kolegos Vakaruose jau diskutavo apie postmodernistinio meninio ugdymo poreikį. Tačiau, kaip pažymi L. Duoblienė (2006), ugdymo procese ryškėja tam tikri postmodernizmo bruožai, kuriuos skatina kultūros ir meno naujovių sklaida (p. 54).

Šiuolaikinio konteksto sąlygomis išryškėjo požiūrių prieštaravimai ir dailės pedagogų kai kurių kompetencijų trūkumas. D. Karatajienė (2005) iškelia dailės pedagogo kompetencijos problemą, kuri siejama su šiuolaikinio meno, postmodernios kultūros raiška. Nėra pakankamai aišku, kokia šių reiškinių atžvilgiu pageidautina mokytojo pozicija. Kaip pastebi autorė, problemiškas yra pačios kultūros, šiuolaikinio meno ir mokytojo požiūrio santykis, abejojama dėl postmodernaus meno estetiškos vertės, jaučiama teorinio conceptualaus pasirengimo stoka. Naujos šiuolaikinio meno ir kultūros formos daugeliui pedagogų kelia nepasitikėjimą arba yra visiškai ignoruojamos. D. Karatajienė teigia, kad jei dailės mokytojui nepriimtina popkultūra ir tam tikri postmodernizmo aspektai, geriau pagal galimybes nuo jų atsiriboti, neapgaukinėjant savęs ir mokinių. Autorė abejoja, ar „galima atskleisti meninę įtaigą tų reiškinių, kurie neaiškūs pačiam mokytojui?“ (Karatajienė, 2005, p. 25). Dailės mokytojo kompetenciją gerokai išplėstų atnaujintos pačios dailės mokymo programos ir dailės pedagogų rengimo programos.

Tačiau, atsižvelgiant į nūdienos kontekstą ir mokinių poreikius, mokytojas neturėtų ignoruoti šių reiškinių. Pripažįstama, kad ugdytiniai, bręstantys postmodernistinėje kultūroje, yra veikiami populiariosios vizualinės kultūros. Mokytojas turėtų įvertinti ir pripažinti,

kaip šiuolaikinės kultūrinės sąlygos daro įtaką ugdytinių vizualinei patirčiai ir jų vertybinėmis orientacijoms. Taip pat, nors ir pripažįstant vartotojišką masinės kultūros pobūdį, mokytojui derėtų pabandyti tai išnaudoti pozityvia prasme, tuo skatinant vaikus sudominti menu ir jo svarba šiandienos kontekste (Karatajienė, 2005; Tavin 2003).

Dažnai minimas šiuolaikinio pedagogo kompetencijos komponentas yra *edukacinių tyrimų kompetencija*, kuri aktuali organizuojant ir tobulinant ugdymo procesą. Vizualinė kultūra atveria edukacinių tyrimų įvairovę. Dailės pedagogui aktualu tirti, kokios sritys domina ugdytinius, kaip juos veikia ir kokias vertybes formuoja vizualinė kultūra. Vizualinė kultūra gali būti ir tyrimo instrumentas. Meninio ugdymo tyrimuose aktualūs kokybiniai tyrimo būdai, naudojantys įvairius vaizdinius duomenis: piešinius, fotografijas, filmuotą medžiagą. Nagrinėjant ir interpretuojant tokius duomenis pririekia atitinkamo vizualinio išprusimo. D. Silverman (2000) pastebi, kad socialiniuose tyrimuose dažniausiai naudojami tekstiniai, statistiniai, interviu ir pokalbių duomenys, labai retai – vaizdiniai. Tokiose visuomenėse, kur televizija, reklama ir kinas tampa reikšminga žmogaus gyvenimo dalimi, aktualesni turėtų būtų tyrimai, pagrįsti regimaisiais stebėjimo duomenimis (p. 193).

Vizualinės kultūros gausa ir dinamiška kaita yra vienas problemiškesnių dalykų planuojant meninio ugdymo turinį. Šį turinį nusako programos ir standartai, tačiau kintantis kultūros kontekstas ir mokinių poreikiai nuolat jį koreguoja. Turint nedaug laiko pedagogui reikia suvaldyti didžiulį vizualiųjų menų turinį, atsižvelgti į šiuolaikinės aktualias tendencijas bei į mokinių poreikius. Todėl dailės pedagogui labai svarbu ugdyti *turinines* kompetencijas: 1) įgyti pagrindinių žinių apie ugdymo turinio sudarymo principus, 2) gilinti ugdymo turinio sampratą, 3) interpretuoti įgytas teorines žinias ir praktinę patirtį, konstruojant ugdymo turinį, 4) analizuoti, kaip ugdymo turinio esminiai principai veikia praktikoje, 5) nuolat domėtis naujovėmis ir ieškoti jų įgyvendinimo praktikoje galimybių ir būdų (Oliva, 1997; Day, 1997; May, 1995; Laužackas, 2000; Saugėnienė, 2003).

Vienas iš šiuolaikinės pedagogo kompetencijų plėtojimo aspektų yra būtinybė įgyti *naujojo raštingumo* pagrindus, būtinus išprususiam žmogui, gebančiam aktyviai dalyvauti šiuolaikiniame pasaulyje. Taigi, dailės pedagogui labai aktualu įgyti *vizualinį raštingumą, medijų raštingumą, technologinį raštingumą*, formuoti savo *vizualinę patirtį* bei ugdyti *vizualinį mąstymą* ir visa tai įprasmiti kūrybinėje ir edukacinėje veikloje (žr. I sk.).

Postmoderni edukacinė paradigma pabrėžia specifinių *gebėjimų* ugdymą. Iš ilgo jų sąrašo galima išskirti dailės pedagogams aktualiausius gebėjimus, sietinus su vizualine kultūra:

- *informaciniai gebėjimai*: gebėjimas rinkti, klasifikuoti, atsirinkti informaciją, ją apdoroti bei kryptingai ir prasmingai panaudoti, gebėjimas naudotis informacinėmis technologijomis;
- *kritinio mąstymo gebėjimai*. Globalaus pasaulio akivaizdoje konkrečios žinios ir faktai bei jų įsiminimas yra beverčiai. Svarbesni tampa *mąstymo gebėjimai*, gebėjimai ieškoti, surasti ir apsvarstyti reikiamą informaciją, pačiam apsispręsti ir argumentuoti savo poziciją (Hargreaves, 1999; Paul, 1993; Lipman, 1994). Staigus žinių kiekio augimas „iššaukia *kritinio mąstymo* būtinybę kaip priemonę, padedančią suprasti siūlomas galimybes, gebėti rinktis ir numatyti galimas pasekmes“ (Laužackas ir kt., 2005, p. 17). Dailės pedagogui svarbu gebėti kritiškai įvertinti įvairaus lygio kultūrinę produkciją, suprasti, analizuoti, interpretuoti vizualinės kultūros turinį ir užkoduotas reikšmes bei kryptingai atrinkti informaciją, atsižvelgiant į edukacinius tikslus ir poreikius;

- *vizualinio raštingumo gebėjimai*. Raštingumo pagrindą sudaro ne tik vizualinės informacijos skaitymo ir suvokimo gebėjimai, bet ir įvairių vizualinės raiškos priemonių įvaldymas, gebėjimas apdoroti ir pateikti vizualinę informaciją bet kokia pasirinkta forma. Dailės pedagogui išlieka aktualūs ir *kūrybinės raiškos gebėjimai*, dalyvavimas kūrybinėje veikloje, asmeninių kūrybinių siekių plėtojimas. Dailės pedagogui ypač svarbus gebėjimas tvarkyti ir kurti estetišką vizualinę aplinką bendradarbiaujant su mokiniais. Kitas vizualinio raštingumo aspektas – meno kūrinių ir medijų vaizdinių pranešimų kalbinė analizė, tam tikro žodyno ir terminų vartojimas. Taigi, dailės pedagogui būtinas gebėjimas vaizdžiai išreikšti savo idėjas, preteikti mintis žodžiu ir raštu;
- *didaktiniai ir metodologiniai gebėjimai* – vizualinės kultūros žinių, gebėjimų, patirties ir įgūdžių panaudojimas *tikslingoje* veikloje. Postmodernizmo teoretikai siūlo daug naujų tyrimo ir ugdymo metodų: dekonstrukciją, interpretaciją, intertekstualumo metodą, dialogą, probleminį pokalbį, žaidimus ir kt. (Parker, 1997; Usher, Edwards, 1996; Ricoeur, 1995, 2000, Gadamer, 1997; Addis, Erickson, 1993). Dailės pedagogas, susipažinęs su įvairiais metodais, gebės optimaliau organizuoti mokymo procesą, prasmingiau panaudoti vizualinės kultūros teikiamas galimybes, taikyti vizualinės kultūros tyrimų metodus, planuoti ugdymo turinį atsižvelgdamas į ugdytinių poreikius ir kontekstą.

2.2. Dailės pedagogų rengimo aspektai ir kaitos prielaidos

Pedagogų rengimas ir jo kaitos prielaidos. Pedagogų rengimas šiandien yra suprantamas ne tik kaip formalus pedagogo kvalifikacijos įgijimas aukštojoje mokykloje, tačiau ir kaip neformalus mokymasis, nuolatinis kvalifikacijos kėlimas, tobulinimasis bei savaiminis mokymasis. Lietuvoje pedagogų rengimą apibrėžia *Nuosekliųjų studijų programų nuostatai* (2000)¹, *Pedagogų rengimo koncepcija* (2004), *Studijų krypties reglamentai* bei kiti vyriausybės dokumentai.

Mokytojų kvalifikacijos reikalavimus patvirtina Lietuvos Respublikos švietimo ministerija, vadovaudamasi LR švietimo įstatymu (1998). Pedagogų rengimo procesas apima pirminį pedagogo rengimą, kvalifikacijos tobulinimą ir perkvalifikavimą (11 str.). 2006 m. Lietuvos Respublikos Vyriausybė patvirtino *Pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programą*, kurios tikslas – sukurti integralią mokytojų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo sistemą, orientuotą į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas ([www.ipc.lt/liet/doc/konf-060302-1.ppt](http://www.ipc.lt/ liet/doc/konf-060302-1.ppt)). Pedagogai įvairioms Lietuvos švietimo grandims rengiami šalies aukštosiose mokyklose – kolegijose bei universitetuose. Kolegijose rengiami ikimokyklinio, pradinio ugdymo pedagogai, profesijos mokytojai ir, Švietimo ir mokslo ministerijai užsakius, pagrindinio ugdymo pedagogai. Universitetai gali organizuoti studijas, skirtas visų švietimo grandžių ir pakopų pedagogams rengti.

¹ *Nuosekliųjų studijų programų nuostatai* reglamentuoja Lietuvos Respublikos aukštosiose mokyklose organizuojamų nuosekliųjų studijų programų, kurias baigus įgyjamas kvalifikacinis laipsnis ir (ar) profesinė kvalifikacija, sudarymą, vykdymą ir vertinimą.

Tačiau pedagogų rengimas neapsiriboja vien studijomis aukštosiose mokyklose. *Pedagogų rengimo koncepcijoje* akcentuojami pedagogų rengimo kokybiniai pokyčiai, pedagogų kompetencijų ugdymas bei *mokymasis visą gyvenimą*, kuris tampa pagrindine atsinaujinančio švietimo paradigma. „Tolesnė švietimo pažanga, ugdymo kokybė labai daug priklausys nuo mokytojų pasirengimo dirbti naujomis sąlygomis. Tačiau pedagogų rengimas išlieka bene mažiausiai pakitusi Lietuvos švietimo sistemos grandis. Išryškėjo esminiai egzistuojančios pedagogų rengimo sistemos trūkumai, akcentuojami *pedagogų rengimo koncepcijoje*, kurioje pabrėžiama, kad rengiant pedagogus „studijų turinys per menkai orientuotas į naujų gebėjimų ir kompetencijų – kritinio mąstymo, problemų sprendimo, informacinio raštingumo – puoselėjimą“ (Pedagogų rengimo koncepcija, p. 2).

Pagrindiniai švietimo reformos Lietuvoje pokyčiai pasireiškė tobulinant mokymo programas. Rengiant pedagogų rengimo Lietuvoje pertvarkos programą „konstatuota, kad aukštųjų mokyklų, rengiančių pedagogus, studijų turinys kinta lėčiau nei bendrojo lavinimo mokyklų struktūriniai bei ugdymo turinio pokyčiai, esti daug studijų turinio, profesinio rengimo <...> ir kitų problemų“. Pažymėta, jog „aukštosioms mokykloms labai svarbu išsiaiškinti, ar jų rengiami pedagogai atitinka šiandieniniam mokytojui keliamus reikalavimus...“ (Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos, pastangos. 2004, p. 5).

Pedagogų rengimo koncepcije išryškinamos problemos, ypač aktualios pereinant prie šiuolaikinės edukacinės paradigmos:

- pedagogų rengimas nėra orientuotas į kintančios mokyklos poreikius,
- trūksta ryšio tarp teorijos ir praktikos,
- trūksta vadybinių ir komunikacinių žinių,
- taikomos pasenusios technologijos ir mokymosi metodologijos,
- dėl demografinių tendencijų ir kintančio mokytojo ir moksleivio santykio ateityje reikės mažiau mokytojų,
- nėra jaunų mokytojų licencijavimo (Jeffrey, 2004, p. 39).

Vykdant pedagogų rengimo Lietuvoje pertvarkos programą, atsižvelgiant į sparčius ekonominius ir kultūrinius pokyčius, svarbu įvertinti vidinius ir išorinius veiksnius:

- globalizaciją ir narystę Europos Sąjungoje,
- kintančias ekonomines ir socialines sąlygas,
- informacinių ir komunikacinių technologijų plėtrą,
- kintančius visuomenės poreikius ir reikalavimus švietimui,
- kintančius mokytojo vaidmenis reformuotoje mokykloje,
- tarptautinės švietimo praktikos tyrinėjimus ir lyginamąsias studijas.

Visa tai kelia naujus reikalavimus mokytojams ir sudaro prielaidas reformoms – „ugdyti kvalifikuotus ir kompetentingus mokytojus, suderinant jų pradinį parengimą, kvalifikacijos tobulinimą ir nuolatinį mokymąsi“ (Būdienė, 2004, 10 p.). Pabrėžiama, kad mokymo kokybę lemia ne žinių kiekis, o efektyvus naujuose švietimo tiksluose įvardytų gebėjimų ugdymas (ten pat, 19 p.). Ypač svarbi ugdymo turinio ir profesinio rengimo vienovė. Mokytojui neužtenka būti geru savo dalyko specialistu, svarbu įgyti tokius gebėjimus, kuriuos galima būtų taikyti nuolat kintančiame kontekste. C. Rogers (2002) pabrėžia, kad šiuolaikinis žmogus gyvena aplinkoje, kuri nuolat keičiasi, todėl išsilavinimas suprantamas kaip žinių siekimas, mokėjimas mokytis, prisitaikymas prie aplinkos pasikeitimų.

Dailės pedagogų rengimas ir jo kaita. Atsižvelgiant į minėtas pedagogų rengimo nuostatas ir reformos gaires, taip pat keičiantis meninio ugdymo vaidmeniui šiuolaikinėje visuomenėje, privalu keisti ir dailės mokytojų rengimo strategijas. Globalizacijos įtaka kultūrai ir meniniam ugdymui, kintantys kultūros kontekstai, medijų ir technologijų plėtra, tarptautinės meninio ugdymo tendencijos, akcentuojančios vizualinės kultūros edukacinį reikšmingumą, skatina dailės pedagogų rengimo rekonstrukcijas ir jų kompetencijų plėtojimą.

Meninio švietimo poreikis visuomenėje tampa vis aktualesnis, daugėja įvairių menininių ir edukacinių projektų, skirtų plačiajai visuomenei. Dailės edukacija vykdoma ne tik formaliose ugdymo institucijose, bet ir muziejuose, galerijose, meninius projektus remia viešosios bei verslo įmonės. Atsiranda galimybė taikyti įvairias edukacines veiklos formas vizualinės kultūros srityse. Dailės pedagogas tampa įvairių meninių ir tarpdisciplininių projektų organizatorius ir dalyvis, muziejaus ar galerijos edukacinių projektų kūrėjas ir vykdytojas, suaugusiųjų mokytojas, visuomenės švietėjas, kartu jis išlieka ir menininkas – kūrėjas. Tokiu būdu atsiranda naujos galimybės plėtoti savo veiklą už mokyklos ribų, turint omenyje vis mažėjančią pamokų skaičių ir pedagogų poreikį mokyklose.

Nuolat kintant kultūros kontekstui įgyta dailės pedagogo kvalifikacija neužtikrina jo kompetencijos poreikio ateityje, todėl būtinas nuolatinis mokymasis. Į tai turėtų būti atsižvelgiama ir pedagogų rengimo institucijose, rengiant būsimojus pedagogus įvairiems iššūkiams ir kaitai. Švietimo dokumentuose akcentuojama mokymosi visą gyvenimą būtinybė, kuri ypač aktuali dailės pedagogams, nes sparčiai kintant kultūrai, meniai bei švietimui reikalingos nuolat atnaujinamos žinios ir naujos kompetencijos. Todėl galima teigti, kad dailės pedagogų rengimas ir jų kompetencijų plėtojimas yra *mokymasis visą gyvenimą*. R. Laužackas ir kt. (2005) išskiria tris pagrindinius mokymosi tipus – formalųjį, neformalųjį ir savaiminį (p. 23).

- *formalusis mokymasis*, vykstantis švietimo įstaigose, tai tikslinga, apgalvota, organizuota mokymosi veikla su fiksuota trukme ir tvarkaraščiu, hierarchine vertinimo sistema, formaliais priėmimo ir registracijos reikalavimais. Jam būdinga iš anksto numatyta tvarka, turinys, metodai ir mokymosi priemonės. Įgyjami valstybės pripažinti diplomai (ten pat, p. 21).

Dailės pedagogais tampama dažniausiai baigus atitinkamas meno krypties studijas kolegijose, universitetuose arba menų akademijose. Meno mokyklose, fakultetuose ir akademijose rengiami dailės pedagogai įgyja profesinę dailininko kvalifikaciją, turi galimybę įgyti pedagoginę kvalifikaciją lygiagrečiai, papildomai arba tęstinėse studijose bei neakivaizdiniu būdu. Dailės pedagogai dažniausiai įgyja kvalifikaciją formalaus mokymo būdu – nuo ko priklauso jų pirminis pasirengimas ir, tam tikra prasme, požiūris į vizualinį meninį ugdymą;

- *neformalusis mokymasis* vyksta šalia formalųjų švietimo sistemų. Jis taip pat apgalvotas ir organizuotas, ribojamas institucine priklausomybe. Neformalus mokymasis priklauso kvalifikacijos tobulinimo sričiai.

Dailės pedagogams neformalus mokymasis yra prieinamas kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo kursuose. Dalis dailės specialistų, dailininkų pedagogo kvalifikaciją įgyja būtent šiuo būdu. Neformaliojo mokymosi dėka dailės pedagogai įgyja galimybę nuolat atnaujinti ir plėtoti savo kompetencijas. Tačiau neformalaus mokymosi galimybės dažnai ribojamos finansinių išteklių bei nėra pakankama tobulinimosi kursų pasiūla dailės pedagogams (žr. 3 sk.);

- *savaiminis ir savarankiškas mokymasis* – svarbus profesinio tobulėjimo komponentas. Tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Jis mažiau organizuotas, nestructūruotas, skatinamas įvairių aplinkybių ir veiksmų, asmeninės patirties. *Savaiminio* mokymosi metu be specialių pastangų, neišrankiai kaupiama patirtis, toks mokymasis gali būti stichiškas, nekryptingas. *Savarankiškas* mokymasis kryptingesnis, skatinamas tam tikrų interesų.

Dailės pedagogams ypač svarbus šis mokymosi būdas, kaip būdas nuolat atnaujinti žinias ir patirtį šiuolaikinio meno ir vizualinės kultūros srityse, ieškoti vis naujų ir originalesnių būdų sudominti mokinius menu. Dailės pedagogas privalo nuolat sekti meno įvykius, lankytis parodose bei dalyvauti meninėje veikloje. Savarankiškas mokymasis būtų esminė galimybė dailės pedagogo vizualinės kultūros kompetencijoms plėtoti, tačiau būtinos ir tam tikros asmeninės savybės – atvirumas pokyčiams, interesų lauko plėtojimas, kryptingumas, disciplina, lankstumas ir kitos savybės.

Dailės pedagogų rengimas Lietuvoje. Dailės pedagogų rengimas Lietuvoje yra labai nevienalytis. Dailės pedagogai rengiami kolegijose, universitetuose ir kvalifikacijos kėlimo institutuose bei centruose. Organizuojami kvalifikaciniai ir persikvalifikavimo kursai anksčiau baigusiesiems, tęstinės studijos baigusiesiems kolegijas ar aukštesniasias mokyklas.

Šiandien dailės pedagogais dirba asmenys, turintys labai įvairų išsilavinimą, tačiau dar labai daug dirbančiųjų nėra *dailės* dalyko specialistai arba atvirkščiai, dailininkai, neturintys *pedagoginio* išsilavinimo. Pastaruoju metu šis santykis sparčiai kinta. Šiuo metu siekiama, kad ugdymo institucijose dirbtų atitinkamą profesinę ir akademinę kvalifikaciją turintys pedagogai. Tai reiškia, kad menininkai, dirbantys švietimo sistemoje, privalo turėti *pedagoginį* išsilavinimą, taip pat siekiama, kad dailės pedagogas būtų *dailės* specialistas. Iki pastarojo meto kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams nebuvo sunorminti. Dažnai dailės pedagogais tapdavo neturintys reikiamos kvalifikacijos mokytojai.

D. Šiaulytienės (2004) duomenimis tarp dailės mokytojų 596 buvo ne specialistai. Šiuo metu šis santykis gali būti pakitęs.

2.2.1 lentelė

Dailės pedagogų specialistų skaičius Lietuvoje

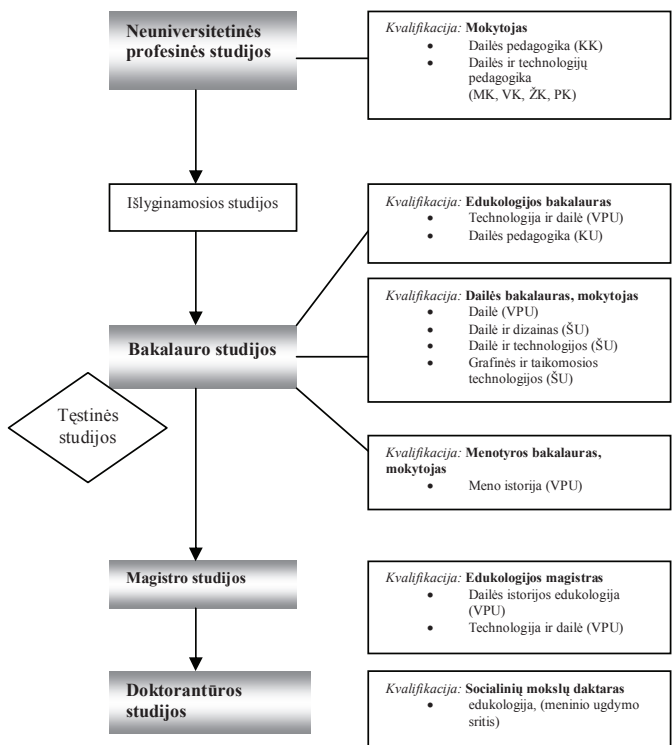
Dailė	Iš viso	Specialistai	Ne specialistai		Sertifikuoti pedagogai pagal kategorijas				Iš viso	
			N	%	Mokytojai	Vyr. mokytojai	Metodininkai	Ekspertai	N	%
	1809	1211	598	33,1	183	544	282	49	1058	58,5

http://portal.unesco.org/culture/es/file_download.php/bd4afb8b5652d17203e440c472c428f8Lithuania.+Arts+education.pdf

Dailės pedagogų rengimo Lietuvoje struktūra. Dažniausiai universitetuose rengiami dailės bakalaurai, kurie kartu įgyja mokytojo kvalifikaciją. Studijų programos gali būti labai įvairios, dažnai dvigubos ir skirtingos orientacijos. Siekiama, kad esant mažam dailės pamokų skaičiui pedagogai įgytų keletą specializacijų. Lietuvoje rengiami dailės ir technologijų pedagogai, dailės ir dizaino pedagogai, pradinio ugdymo ir dailės. Daugiausia dailės pedagogų per paskutiniuosius 30 metų buvo parengta Šiaulių universiteto Menų fakultete (anksčiau Šiaulių pedagoginio instituto Dailės fakultete) bei Vilniaus dailės akademijoje. Tarybinėje švietimo sistemoje pedagoginiuose institutuose buvo steigiami Dailės fakultetai

(художественные–графические факультеты), kuriuose buvo rengiami piešimo, brai-
 žybos ir darbų mokytojai. Pagal šį modelį dailės pedagogai buvo pradėti rengti Šiaulių
 pedagoginiame institute ir 1967 m. įkurtame Dailės fakultete. Vilniaus dailės akademijoje
 dailės pedagogai buvo rengiami neakivaizdiniu būdu. Tuo metu dailės pedagogų rengimo
 ugdymo turinys buvo centralizuotas, todėl panaši dailės pedagogų sistema buvo ir kaimyni-
 nėse šalyse. Dailės pedagogika rėmėsi N. N. Rostovcev (1974), I. Kuzin, (1977), E. V. Šoro-
 chov (1979) ir kitų rusų mokslininkų metodikos darbai. Kai kurie šio modelio turinio
 struktūros aspektai išliko iki šiol.

Šiuo metu dailės pedagogus rengia Šiaulių universitetas, Vilniaus pedagoginis universi-
 tetas, Klaipėdos universitetas bei Vilniaus, Kauno, Panevėžio, Marijampolės ir Žemaitijos
 kolegijos (žr. 2 priedą). Šiuo metu dailės pedagogų rengimo programos vykdomos pagrindi-
 nių neuniversitetinių ir universitetinių studijų forma, dailės pedagogų kvalifikaciją galima
 įgyti tęstinėse studijose. *Tęstinės* studijos organizuojamos universitetuose, rengiančiuose dai-
 lės pedagogus, ir Vilniaus dailės akademijoje, dailės edukaciniame centre. Jos skirtos įvairių
 specialybių absolventams, pavyzdžiui, dailininkams, neįgijusiems pedagogo kvalifikacijos.
 Tokių studijų tikslas – formuoti žinias, profesinius įgūdžius. Dailės pedagogo kvalifikaciją
 galima įgyti neakivaizdinių ar vakarinių studijų forma. *Išlyginamosios* studijos skirtos bai-
 gusiems kolegijas ar aukštesniašias dailės mokyklas, bet neįgijusius bakalauro laipsnio ir
 pedagogo kvalifikacijos absolventams.



(KK) Kauno kolegija, (VK) Vilniaus kolegija, (MK) Marijampolės kolegija, (ŽK) Žemaitijos kolegija, (PK) Panevėžio kolegija (VPU) Vilniaus pedagoginis universitetas, (KU) Klaipėdos universitetas, (ŠU) Šiaulių universitetas.

2.2.1 pav. Dailės pedagogų rengimo Lietuvoje struktūra

Dailės pedagogų rengimas Lietuvoje yra nevienalytis. Rengiami dailės, edukologijos ir menotyros bakalaurai, lygiagrečiai įgyjantys mokytojo kvalifikaciją. Universitetų absolventai gali rinktis įvairias magistro studijas, jie gali įgyti ne tik edukologijos, bet ir dailės ar menotyros magistro laipsnį.

Tačiau dailės pedagogų kvalifikaciją įgyjantys mokytojai, šiandieninės statistikos duomenimis, Lietuvoje neturi daug galimybių gauti mokytojo darbą mokykloje. Nenumatomas ir mokytojų paklausos padidėjimas ateityje (<http://www.science.mii.lt/pedagogai>).

2.2.2 lentelė

Dailės pedagogų bendrojo lavinimo mokyklose skaičių prognozė 1995–2010 m.

Metai	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Dailės ped. skaičius	1607	1621	1699	1683	1679	1724	1711	1670	1620	1541	1467	1377	1276	1177	1081	1014

Iš lentelės matyti, kad dailės pedagogų skaičius mokyklose mažės. Todėl dažnai sakoma, kad tai neperspektyvi sritis. Tačiau, atsižvelgiant į dailės edukacijos lauko išsiplėtimą, turėtų kisti mokytojo universitetinio rengimo samprata. Dailės pedagogas galėtų būti rengiamas dirbti ne tik mokykloje, formalioje ar neformalioje ugdymo institucijoje, jo veiklos galimybės plečiasi ir už šių institucijų ribų. Universitetinių meno (dailės) studijų tikslas yra ugdyti ne vienos siauros srities menininką profesionalą ar konkretaus dalyko mokytoją, o plataus masto, universalų meno ir kultūros žinovą, gebantį adaptuoti savo gebėjimus ir žinias įvairioje kultūrinėje erdvėje, taip pat ir edukacinėje.

Vizualine kultūra pagrįstas dailės pedagogo rengimas įgalintų išplėtoti dailės specialisto edukacines veiklas, rengimą įvairių edukacinių projektų siejamų su verslo organizacijomis, kūrybinėmis industrijomis ir populiariąja kultūra.

Dailės pedagogų rengimo programų ontodidaktiniai aspektai. Lietuvos mokytojų rengimo institucijos neturi galimybės visiškai laisvai nuspręsti, kokį mokytojų profesinio rengimo turinį pasirinkti (Būdienė, 2004). Jį reglamentuoja *Pedagogų rengimo nuostatai* (kurie reguliuoja surenkamų kreditų proporcijas, pagal kurias rengiamos studijų programos). Universitetinių programų struktūrą sudaro: *bendrasis lavinimas* – 15 proc., *profesinis rengimas* (pedagogika ir psichologija) – 20 proc., *dalykai ir dalykų mokymo metodai* – 60 proc., *laisvai pasirenkami dalykai* – 5 proc.

Pagal šią struktūrą rengiamos ir dailės pedagogų programos, tačiau universitetinėse studijose nėra aiškiai nustatytas dailės pedagogų rengimo turinys ir standartai. Todėl kiekviena aukštoji mokykla, rengianti dailės pedagogus, turi savo strategijas, skiriasi dalykai ir specializacijos. Kolegijų dailės pedagogų ugdymo turinį reglamentuoja *Dailės ir technologijų mokytojų rengimo standartas* (2003). Asmenys, sėkmingai baigę pagal šį standartą parengtą programą, įgyja profesines kompetencijas, būtinas dailės ir technologijų mokytojui.

Dailės pedagogų rengimo programos privalo užtikrinti tam tikras kompetencijas. Išskiriamos akademinė ir profesinė kompetencijų grupės. Akademinė kompetencija apima dalyko specifikos ir bendrosios intelektualiosios kompetencijos ugdymą, profesinė – pedagogo veiklos ir bendrosios asmeninės kompetencijos ugdymą. Šių kompetencijų sandūroje ypač svarbūs perkeliemieji gebėjimai, siejantys akademinę, profesinę, specifines ir bendrąsias kompetencijas (Lepaitė, 2003). Šios kompetencijos realizuojamos per ugdymo turinį.

Ugdymo turinys (kurikulumas) dailės pedagogų rengimo programose pasireiškia kaip studijų programos, išsilavinimo standartai, kaip konkretaus mokomojo dalyko planuota veiklos programa, kur numatomi mokymosi tikslai, uždaviniai ir sąvokos, praktinė patirtis ir jos interpretacijos. Dailės pedagogų rengimo programos keičiasi palyginti lėtai, todėl pastebimas ryškus atotrūkis nuo mokyklos meninio ugdymo tikslų ir pedagogų rengimo praktikos.

Dailės pedagogų rengimo turinyje ypač svarbus yra visų struktūrinių komponentų ryšys. Skirtingose aukštosiose mokyklose požiūris į šiuos turinio komponentus nevienodas. Diskutuodami apie dailės pedagogų kompetencijas, edukologijos ir meninio ugdymo tyrinėtojai akcentuoja skirtingus aspektus. Edukologams aktualu numatyti kompetencijų plėtojimą ugdymo priemonėmis, nes kompetencija yra „ugdymo procese įgytas bendrasis gebėjimas, grindžiamas žiniomis, patirtimi, vertybėmis, polinkiais“ (Bitinas, 2000, p. 107). Meninio ugdymo tyrėjai kompetencijas vertina specifinės profesinės veiklos aspektu, akcentuoja dalyko žinias, gebėjimus ir praktinę kūrybinę veiklą. Kaip pažymi K. Pukelis (2004), mokomojo dalyko žinios nėra organiškai integruojamos į pedagoginių žinių sistemą, todėl mokomasis dalykas mokytojo pedagoginėje veikloje tampa savitiksliu. Taigi, kompetencijas plėtojančiose dailės pedagogų rengimo programose labai svarbus *edukologijos ir vizualinio meninio ugdymo kompetencijų tarpdalykiškumas*.

Šiuolaikiniame ugdyme vis dažniau kalbama apie tarpdiscipliniškumą ir integraciją. Dailės pedagogų rengimo programose integracija gali būti daugialypė ir sudėtinga, kadangi šias programas sudaro bendrųjų pagrindų dalykai, bendrosios edukologijos ir psichologijos bei įvairūs teoriniai ir praktiniai meno dalykai. Siekiant apjungti šiuos dalykus gali būti taikoma kelių lygių integracija:

- integruojant skirtingus dalykus, pavyzdžiui, kultūros studijos, ugdymo, meno ir kt. (*multidisciplininė integracija*). Tokia integracija padėtų suvokti kultūrinius, socialinius ar istorinius ryšius tarp skirtingų veiklos sričių, plačiau suvokti nagrinėjamas temas skirtingais aspektais;
- integruojant artimas disciplinas, pavyzdžiui, dailės istoriją, tapybą, fotografiją ir kt. (*interdisciplininė integracija*). Tokia integracija padėtų sujungti daugelį vizualinės kultūros sričių ir atskleisti jų ryšius ar skirtumus, atskirų temų interpretacijas;
- *transdisciplininė integracija* sieja ir naudoja įvairių disciplinų patirtį, siekiant konkrečių tikslų, pavyzdžiui, atliekant edukacinius tyrimus, kūrybinius projektus prireikia įvairių disciplinų žinių (Cornet, 1999).

Remiantis užsienio mokslininkų publikacijomis bei autorės stebėjimais ir patirtimi, galima teigti, kad dailės dalyko studijose vis dar dominuoja meninė ir praktinė raiška, mažai skiriama dėmesio interpretacijai ir kritinių gebėjimų ugdymui. Ypač ryškus teorinių ir praktinių dalykų atotrūkis. Dailės pedagogų rengimo programos yra dalykiškai orientuotos, vyrauja tradiciniai dailės dalykai: piešimas, tapyba, skulptūra, meno istorija (Studijų programos, <http://www.aikos.smm.lt>). Nors programos atspindi esmines dailės sritis, tačiau plečiantis vizualiųjų menų pobūdžiui šiuolaikinės vizualinės kultūros studijoms neskiriamas reikiamas dėmesys. Ugdymo turinys susideda iš atskirų dailės dalykų, kurių, atsirandant vis daugiau, studijų programos negali visų aprėpti.

Pereinant prie postmodernios edukacinės paradigmos, rengiant ir pertvarkant dailės pedagogų rengimo programas reikėtų ieškoti naujų ugdymo turinio konstravimo strategijų

ir siekti turinio integralumo. Konstruojant dailės pedagogų rengimo turinį svarbu ne tik kokios disciplinos jį sudarys, bet ir kaip jos sąveikaus tarpusavyje bei kaip jose atsispindės aktualūs šiandienos tikslai ir uždaviniai. Žinios susideda iš didelio srauto informacijos, faktų, koncepcijų ir praktikų. Vienas svarbiausių dalykų pedagogui yra *atrinkti* tokias žinias, kurios reikšmingos besimokantiesiems. Kaip jau minėta, šiuolaikinėje edukacinėje paradigmoje svarbiau ne tiek pačios žinios ir faktai, specialistui svarbu pažinti disciplinos tyrinėjimo metodus ir pritaikyti juos praktikoje.

Tobulinant dailės pedagogų ugdymo turinio konstravimo strategijas pravartu atsižvelgti į pirmame skyriuje aptartą postmodernistinio ugdymo turinio (*kurikulumo*) sampratą bei meninio ugdymo turinio aspektus. K. Freedman (2003) pateikia penkias ugdymo turinio sąlygas, kurios galėtų būti taikomos dailės pedagogų rengimo programose. Postmodernus ugdymo turinys suvokiamas ir konstruojamas: 1) kaip reprezentacijos forma, įkūnijanti tikslus ir siekius, žinių pobūdį, įsitikinimus ir vertybes; 2) kaip koliažas, susidedantis iš daugelio kultūrinių identitetų, kurie yra atrenkami ir pritaikomi tam tikroje terpėje; 3) kaip kūrybinė produkcija. Jis formuojamas, nuolat keičiamas, kritiškai analizuojamas ir pertvarkomas; 4) daugiaprasmiškas, pagrįstas gyvais kasdieniais pavyzdžiais; 5) aiškus ir suprantamas (Freedman, 2003, p. 109).

Postmodernizmo diskursai į bet kurios disciplinos žinių struktūrą įneša naujų aspektų, kurie formuoja atitinkamą disciplinos diskursą. Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus gali būti išreiškiamas ne tiek per atskirus dalykus, bet per tam tikrus konceptus, kurie sudaro disciplinos žinių struktūrą. K. Freedman (2003) akcentuoja tokius vizualinės kultūros ugdymo konceptus: *a) filosofija, b) vaizduotė, c) interpretacija, d) identitetas, e) kultūra, f) sąveika, g) praeitis-dabartis, h) forma, i) technika, j) menotyra, k) kritika, l) kontekstas, m) refleksivi praktika, n) didaktika* (p. 127). Šie konceptai gali būti taikomi įvairiuose vizualinio meninio ugdymo lygiuose – nuo pradinės mokyklos iki aukštojo mokslo.

Apibendrinant galima teigti, kad, pereinant prie postmodernios edukacinės paradigmos, dailės pedagogų rengimo svarbiausi ontodidaktiniai aspektai būtų:

- ugdymo turinio rekonceptualizavimas, atsižvelgiant į: a) postmodernaus ugdymo turinio sampratą; b) vizualinės kultūros daugybingumą; c) tarpdiscipliniškumo ir integracijos galimybes;
- kompetencijas plėtojančių studijų programų rengimas ir tobulinimas, grindžiamas: a) šiuolaikine kompetencijos samprata; b) dailės pedagogų kompetencijų identifikavimu; c) perkeliamųjų kompetencijų plėtojimu.

Dailės pedagogų rengimo patirtis užsienyje (Suomijos atvejis). Užsienio šalyse dailės pedagogai rengiami pagal skirtingas programas, kadangi skiriasi švietimo sistemos, švietimo politika ir aukštųjų mokyklų struktūra. Mokslinėje spaudoje vizualinis kultūrinis ugdymas dažniausiai aptariamas Amerikos ir Anglijos šalyse, kur ekonominė, kultūrinė ir švietimo situacija gerokai skiriasi nuo Lietuvos konteksto. Vokietijoje, Austrijoje, Švedijoje ypatingas dėmesys skiriamas vizualiųjų medijų bei vizualinės komunikacijos studijoms. Tyrimui buvo pasirinktas Suomijos ugdymo institucijų pavyzdys, kadangi Suomija yra gerai išsivysčiusi ekonomine, technologine ir kultūrine prasme ir yra viena artimiausių Lietuvai Europos Sąjungos šalių su panašia švietimo sistema ir kultūrine situacija. Stažuotės ir studijų Suomijoje metu buvo domėtasi vizualiniu meniniu ugdymu ir dailės pedagogų rengimu. Suomijos meninio ugdymo institucijose plėtojamas tam tikras vizualinės kultūros ugdymo

modelis, kuris siejamas su lokalia kultūra ir atspindi globalias tendencijas. Todėl ši patirtis gali būti vienas iš orientacinių pavyzdžių tobulinant vizualinio meninio ugdymo ir dailės pedagogų rengimo situaciją Lietuvoje.

Dailės pedagogų rengimo Suomijoje tyrimas grindžiamas universitetinio meninio ugdymo programomis, stebėjimu, tyrimais ir publikacijomis bei informacija, gauta iš pokalbių su ekspertais (žr. 3 sk.).

Dailės pedagogai Suomijoje rengiami Menų ir Dizaino universitete Helsinkyje (UIAH) ir Laplandijos universitete. Kituose universitetuose (Turku, Jyväskylä) yra meninio ugdymo skyriai, kuriuose meninį išsilavinimą įgyja ikimokyklinio ir pradinio ugdymo specialistai.

Vizualinio meninio ugdymo tyrimams Suomijos universitetuose skiriama daug dėmesio. Pastaruoju metu šie tyrimai orientuojasi į postmodernistinį meninį ugdymą, vizualinės kultūros meninį ugdymą, aplinkos (*Environmental art education*) meninį ugdymą, meno terapijos ir vizualinės komunikacijos sritis. Meninio ugdymo tyrimus Suomijoje plėtoja mokslininkai I. Sava, J. Varto, M. Rasanen, P. Pohjakallio, T. Jokela, M. Paatela-Niemi, M. Raevaara, M-H. Mantere, S. Sonvilla-Weis, H. Sederholm ir kt.

Menų ir dizaino universiteto Helsinkyje (UIAH) Meninio ugdymo fakultete (*School of art education*) rengiami plataus profilio dailės pedagogai. Šiame universitete pedagogų rengimas yra unikalus, kadangi įsteigtas atskiras vizualinio meninio ugdymo fakultetas. Šiame fakultete vykdomos trijų pakopų programos: bakalauro (3 m.), magistrantūros (2 m.) ir doktorantūros. Dailės pedagogais gali dirbti baigusieji vientisąsias 3+2 metų studijas. Dailės pedagogų rengimo programa šiame fakultete pagrįsta vizualinės kultūros meniniu ugdymu. Ugdymo turinyje išskiriami *vizualinių menų, dizaino, architektūros, aplinkos planavimo, vizualinių medių ir naujų mokymosi aplinkų* komponentai. Įvairūs vizualinės kultūros ugdymo aspektai akcentuojami vizualinių menų, pedagogikos ir tyrimų turinyje (Study Guide 2005–2007, p. 303).

2.2.3 lentelė

Lietuvos ir Suomijos universitetinių bakalauro studijų programų struktūra

Lietuvos pedagogų rengimo programų struktūra	Suomijos dailės pedagogų rengimo programų struktūra (meninis ugdymas)
Bendrasis lavinimas – 15 proc. Bendrosios pedagogikos studijos – 20 proc. Dalyko pagrindai – 60 proc. Laisvai pasirenkami dalykai – 5 proc.	Bendrasis lavinimas – 10 proc. Bendrosios pedagogikos studijos – 13,9 proc. Dalyko pagrindai – 42,8 proc. Laisvai pasirenkami dalykai – 33,3 proc.

Dalyko pagrindų studijos UIAH sudaro apie 43 proc. studijų programos. Jos apima *meninio ugdymo* dalykus, integruojant meno ir kultūros studijas, kuriose akcentuojamas vizualinės kultūros diskursas. Studijų programoje didžiąją dalį sudaro tarpdisciplininiai vizualinės kultūros ugdymo, metodikos, meninio ugdymo tyrimų dalykai, kurie jungia edukologijos ir meno sąveiką. Lietuvoje dalyko pagrindų studijas sudaro atskiros teorinės ir praktinės meno disciplinos. Meno dalykų studijos UIAH yra laisvai pasirenkamos ir sudaro apie 33 proc. studijų programos. Tai reiškia, kad būsimoji pedagogai turi galimybę pasirinkti skirtingus vizualiųjų menų dalykus, formuoti asmeninį studijų planą ir specializuotis tam tikrose srityse. Lietuvoje antra specializacija dažniausiai įtraukiama į dalyko pagrindų studijas, todėl labai nedidelis procentas lieka pasirenkamiesiems dalykams.

Bendrosios pedagoginės studijos realizuojamos Helsinkio universitete tarpuniversitetiniu susitarimu. Bendrųjų pedagoginių studijų apimtis UIAH mažesnė nei Lietuvoje, kadangi kai kurie pedagoginių studijų dalykai integruojami į meninio ugdymo (bendrųjų ir dalyko pagrindų) dalykus.

Dailės pedagogai Suomijoje rengiami plačiai profesinei edukacinei veiklai vizualinės kultūros srityje tiek formaliose, tiek neformaliose ugdymo institucijose. Baigę vientisąsias studijas, dailės pedagogai įgyja kvalifikaciją dirbti pagrindinėse ir vidurinėse mokyklose, profesinėse mokyklose, meno mokyklose, neformaliojo suaugusiųjų ugdymo mokyklose, naujose mokymosi aplinkose (elektroninėse), ekspertais verslo įmonėse. Dailės pedagogai gali įsidarbinti įvairaus edukacinio pobūdžio kultūros institucijose, muziejuose, verslo organizacijose (Study Guide 2005–2007, p. 305).

Plėčiantis dailės pedagogo veiklai studijų programose akcentuojami ne tiek siauri specializacijos dalykai, kiek vizualinės kultūros raiška socialinėje ir edukacinėje aplinkoje. Vizualinio kultūrinio ugdymo programoje akcentuojamos tokios būsimojo dailės pedagogo kompetencijos:

- gebėjimas kritiškai reflektuoti edukacinį ir socialinį vizualinės kultūros reikšmingumą ir sekti vizualinių menų vystymąsi ir pokyčius;
- vizualinių menų ir vizualinių medijų raiškos ir priemonių pažinimas ir įvaldymas, vizualinė raiška, užtikrinanti būsimųjų ugdytinių meninį ugdymą;
- išplėtos žinios: meno, vizualinės komunikacijos, aplinkos planavimo, dizaino ir architektūros srityse, atsižvelgiant į visuomenės ir kultūrinės kaitos fenomeną;
- meninio ugdymo teorijos ir praktikos žinios, kurios integruoja vizualinės kultūros ir pedagogikos žinias ir įgūdžius;
- gebėjimas šias žinias ir įgūdžius panaudoti pagrindžiant savo meninio ugdymo teorijas ir didaktinę veiklą (Study Guide 2005–2007, p. 305).

Dailės pedagogų rengimo programos skirtinguose universitetuose turi skirtingas orientacijas, numato specializacijas tam tikrose srityse. Studijų programos UIAH labiau atspindi bendras vizualinės kultūros studijas. Laplandijos universitete studijų orientaciją lemia universiteto lokalizacija specifinėje šiaurės aplinkoje, kur aktualūs bendruomeniniai ryšiai ir aplinka. Todėl ir meninio ugdymo turinys orientuotas į bendruomeninį ugdymą bei aplinkos meno studijas. Tokiu būdu išvengiama studijų programų dubliavimosi ir atveriamas kelias įvairovei.

Lietuvos kontekste rengiant dailės pedagogus ypač aktualu įvertinti universitetų resursus bei regionų poreikius. Taip pat galima būtų atsižvelgti į vizualinės kultūros raišką lokaliame kontekste. Pasitelkus užsienio šalių patirtį ir įvertinus vietos poreikius ir galimybes galima būtų rekonceptualizuoti dailės pedagogų rengimą, atsižvelgiant į I skyriuje aptartą vizualinės kultūros fenomeno aktualumą. Norint pertvarkyti dailės pedagogo rengimo turinį postmodernios edukacinės paradigmos kontekste, pirmiausia kyla klausimai: *Kokie šiuolaikinio pasaulio iššūkiai tenka dailės pedagogams? Kokių reikėtų pokyčių ugdant dailės pedagogus? Koks dailės pedagogo požiūris į šiuolaikinės vizualinės kultūros vietą meniniame ugdyme? Ar atitinka dailės pedagogų ugdymo turinys šiuolaikinius meninio ugdymo poreikius? Kiek galima plėsti ir kaip keisti ugdymo turinį, atsirandant vis naujoms vizualinės kultūros sritims? Kokie ugdymo turinio komponentai turėtų sudaryti dailės pedagogo rengimo programas? Kokie yra nauji reikalavimai pedagogų kompetencijoms. Kokie yra pedagogų kvalifikacijos kėlimo poreikiai?*

Į šiuos klausimus nėra vienareikšmių atsakymų. Šių klausimų pagrindu pradėtas tyrimas padės atskleisti esamą padėtį ir kai kurias išvalgas bei atvers kelią tolesnėms studijoms, tyrimams ir diskusijoms.

Apibendrinimai

- Globalizacijos įtaka, kintančios ekonominės ir socialinės sąlygos, informacinių komunikacijų plėtra, kintantys visuomenės poreikiai ir reikalavimai švietimui, tarptautinės švietimo praktikos tyrinėjimai iš esmės keičia mokytojo vaidmens sampratą bei formuoja prielaidas pedagogų rengimo pertvarkai.
- Pedagogų kompetencijų plėtojimas tampa svarbiu šiandienos uždaviniu. Lietuvos švietimo dokumentuose akcentuojamas mokytojų pasirengimas dirbti naujomis sąlygomis. Pedagogų kompetencijos plėtojamos derinant pradinį pedagogų rengimą, jų kvalifikacijos tobulinimą ir nuolatinį mokymąsi.
- Postmodernizmo kultūra, meno vaidmens kaita ir sparčiai kintanti vizualinė kultūra reikalauja naujų dailės pedagogo kompetencijų. Šiuolaikinę dailės pedagogo kompetenciją galima apibūdinti kaip *gebėjimą veikti* kintančios vizualinės kultūros sąlygomis, žinių, mokėjimų ir įgūdžių visumą, gebėjimą vertinti ir analizuoti šiuolaikinės kultūros reiškinius. Dailės pedagogo kompetencijas sąlygoja jo požiūris, asmeninės savybės ir vertybės. Atsižvelgiant į vizualinės kultūros platų bei kintantį kontekstą, dailės pedagogui labai svarbu ugdyti turinines kompetencijas ir plėtoti vizualinės kultūros kompetenciją. Šių kompetencijų įgijimą sąlygoja asmeninės vizijos, filosofinė pozicija, interesai, nuolatinis vizualinės aplinkos stebėjimas, nuolatinis informacijos ir žinių atnaujinimas, tikslingas jos naudojimas veikloje, kritinio mąstymo gebėjimai.
- Dėl šiuolaikinių ugdymo paradigmu kaitos aktualus dailės pedagogų rengimo turinio rekonceptualizavimas, naujų kompetencijas plėtojančių programų rengimas ir esamų tobulinimas. Dailės pedagogus rengiančios institucijos, konstruodamos studijų programas, turėtų atsižvelgti į postmodernios edukacinės paradigmos aspektus, programų turinį sieti su vietos regiono poreikiais ir mokyklos realijomis. Rengiant dailės pedagogus ypač svarbus yra visų turinio struktūrinių komponentų ryšys, edukologijos ir dailės dalykų tarpdiscipliniškumas. Dailės pedagogų rengimą prasminga būtų pagrįsti holistine kompetencijos samprata bei modernistine ir postmodernistine meninio ugdymo sąveika.
- Atsirandant vis platesnėms dailės edukacijos galimybėms, atsirandant meninio švietimo poreikiui už mokyklos ribų, reikėtų išplėsti ir dailės pedagogo veiklos sampratą. Dailės pedagogų rengimą svarbu orientuoti ne tik profesinės krypties mokymo institucijoms, tačiau pritaikant jį prie naujų visuomenės poreikių. Vizualine kultūra pagrįstas dailės pedagogo rengimas įgalintų išplėtoti ir dailės specialisto edukacines veiklas, siejamas su verslo organizacijomis, meninio švietimo paslaugomis bei kūrybinėmis industrijomis.

III SKYRIUS

VIZUALINĖS KULTŪROS DISKURSAS MENINIAME UGDYME DAILĖS PEDAGOGŲ IR EKSPERTŲ POŽIŪRIU

3.1. Empirinio tyrimo struktūra ir pagrindimas multimetodologiniu aspektu

Empirinio tyrimo tikslas – atskleisti vizualinio kultūrinio ugdymo perspektyvas postmodernios edukacinės paradigmos kontekste, nustatant Lietuvos dailinio ugdymo problemas ir dailės pedagogų realias galimybes plėtoti dailinį ugdymą vizualinės kultūros diskurso pagrindu.

Tyrimas grindžiamas *fenomenologine* tiriamojo fenomeno (vizualinės kultūros diskurso meniniame ugdyme) samprata. Remiamasi pagrindine fenomenologijos nuostata, kad objektyvus pasaulis įgyja reikšmę tik per asmeninį žmogaus suvokimą (E. Husserl, 2005; M. Merleau-Ponty, 2005). Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme gali būti suvokiamas labai įvairiai – tai priklauso nuo subjektyvios individų patirties. Tyrime siekiama atskleisti, kaip šį diskursą suvokia tyrimo dalyviai, kaip jis atsispindi jų patirtyje.

Rengiant tyrimą, jo instrumentus, metodus bei atliekant tyrimo procedūras remtasi *Socialinių tyrimų enciklopedija* (red. Kimberly Kempf-Leonard, 2005) ir mokslininkų B. Bitino (2002, 2006), C. M. Charles (1999), K. Kardelio (2002), S. Kvale (2003), P. D. Leedy, J. E. Ormrod (2005), Ph. Mayring (2000), V. Martišiaus (1999), V. Merkio (1999), C. Moustakas (1994), E. Ramanauskaitės, (2002), D. Silverman (2000, 2001), E. Fenneto (2004) tyrimų metodologijos studijomis, vadovėliais ir rekomendacijomis.

Tyrimo kompleksiskumas pagrįstas metodų trianguliacijos principu, kai naudojamas daugiau nei vienas metodas renkant ir apdorojant duomenis. Siekiant informacijos patikimumo ir išsamumo derinami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai. Kaip teigia B. Bitinas (2006), šių tyrimo metodų derinimas – esminė sėkmingo objekto pažinimo prielaida. Prioritetas teikiamas kokybiniam požiūriui, siekiant kiek galima giliau išanalizuoti problemą, atskleisti įvairius jos aspektus. Kiekybinis metodas taip pat svarbus: užtikrinant rezultatų patikimumą atlieka pagalbinę funkciją – juo nustatomas nuomonių ir požiūrių paplitimas tiriamojoje grupėje, numatomos tam tikros tendencijos. *Kokybiniai metodai taikomi* surinkus empirinę informaciją verbaline ir tekstine forma, analizuojant atviro tipo klausimus bei pokalbių tekstus. Daugelio mokslininkų įsitikinimu, kokybiniai metodai suteikia galimybę geriau suvokti socialinį fenomeną (Silverman, 2000). Kokybiniam tyrimo derinami skirtingi analizės metodai: fenomenologinis, kontent analizė, hermeneutinė, diskurso analizė. Kokybinio požiūriu vertinami net ir atskiri atvejai, kurie signalizuoja apie problemos galimumą. Duomenys analizuojami kategorizuojant ir koduojant respondentų atsakymus. Kokybinio tyrimo metodologijoje labai svarbus teorinis kontekstas. Teorinėje tyrimo dalyje pagrįsti aktualūs šiuolaikinės edukacinės paradigmos aspektai leido suformuoti tyrimo instrumentą bei padėjo interpretuoti duomenis.

Tyrimo struktūra. Tyrimą sudaro dvi dalys:

1. Dailinio ugdymo padėties tyrimas dailės pedagogų požiūriu, siekiant nustatyti meninio ugdymo situaciją, problemas bei tendencijas Lietuvoje kintančios kultūros sąlygomis. Tiriamos vizualinės kultūros diskurso apraiškos dailiniame ugdyme, dailės pedagogų nuo-

statos, interesai ir jų kvalifikacijos kėlimo poreikiai vizualinės kultūros atžvilgiu, požiūris į dailės pedagogų rengimo problemas.

2. Ekspertų apklausa, siekiant įvertinti ir atskleisti fenomeno raiškos perspektyvas meniniame ugdyme ir rengiant dailės pedagogus, išsiaiškinti ekspertų požiūrį į vizualinės kultūros ugdymo galimybes ir būdus. Remiantis ekspertų patirtimi ir nuomone, analizuojamais ir interpretuojamais diskursais, parengiamos rekomendacijos ir numatomos vizualinės kultūros ugdymo perspektyvos.

Duomenų rinkimo instrumentai ir metodai:

1. Dailės pedagogų apklausa. Remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize buvo parengtas klausimynas dailės pedagogams.

2. Ekspertų metodas. Atliekama meninio ugdymo ekspertų apklausa taikant laisvo (nestruktūruoto) interviu metodą.

Tyrimo duomenų analizės metodai.

Kiekybinė anketinės apklausos duomenų statistinė analizė atlikta skaičiuojant respondentų nuomonių vidurkius, modos įverčius, standartinius nuokrypius, procentines išraiškas. Duomenys apdoroti SPSS 14.0 for Windows programa.

Kokybinė duomenų analizė fenomenologiniu aspektu. Kokybiniu tyrimu ieškoma atsakymų į klausimus apie kompleksinę fenomeno prigimtį, tuo tikslu aprašant, apibūdinant ir suvokiant fenomeną remiantis tam tikrais požiūriais (S. Maruna, M. Butler, 2005). Šiame tyrime ekspertai (informantai) pateikia vizualinės kultūros ir ugdymo sąveikos fenomeną per savo asmeninę patirtį, kuri atskleidžia požiūrių ir diskursų įvairovę aktualių klausimų. Aiškinamasi, kaip tiriamieji supranta vizualinės kultūros fenomeną, reflektuodami savo patirtį ir remdamiesi pateiktais klausimais; kokie egzistuoja skirtumai tarp teorinio fenomeno apibūdinimo ir jo raiškos socialinėje realybėje; kokios egzistuoja galimybės ir ribos įgyjant kompetencijas, kokios aktualios problemos išskiriamos. Fenomenologinėje analizėje atmetamos išankstinės nuostatos, remiamasi kiekvieno informanto fenomenologine patirtimi, požiūrių, tuo būdu išvelgiant tiriamojo fenomeno esmę ir pripažįstant, kad ji gali būti subjektyvi (Kvale, 2003; Husserl, 2005; Merleau-Ponty, 2000).

Kokybinė duomenų analizė, naudojant hermeneutinį metodą. Tyrimo rezultatai interpretuojami remiantis hermeneutinės analizės modeliu, kurios tikslas – pasiekti validų ir priimtina tekstą prasmės supratimą. Prasmės interpretacijai būdingas hermeneutinio rato modelis, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma. Prasmės supratimas vyksta procese, kai interpretuojant duomenis remiamasi tam tikromis koncepcijomis, išankstinėmis nuostatomis. Interpretacijos procese šios pirminės koncepcijos gali keistis ar būti atmetos. Kokybinės duomenų analizės interpretaciniai aiškinimai buvo atliekami remiantis fenomenologinės studijos duomenimis. Siekiama išvelgti ryšį tarp teorinio fenomeno apibūdinimo ir jo raiškos socialinėje realybėje. Remiamasi H. G. Gadamer hermeneutinės analizės samprata ir J. Habermas diskurso filosofija (Kvale, 2003; Ricoeur, 2001; Gadamer, 1999; Ramanauskaitė, 2003).

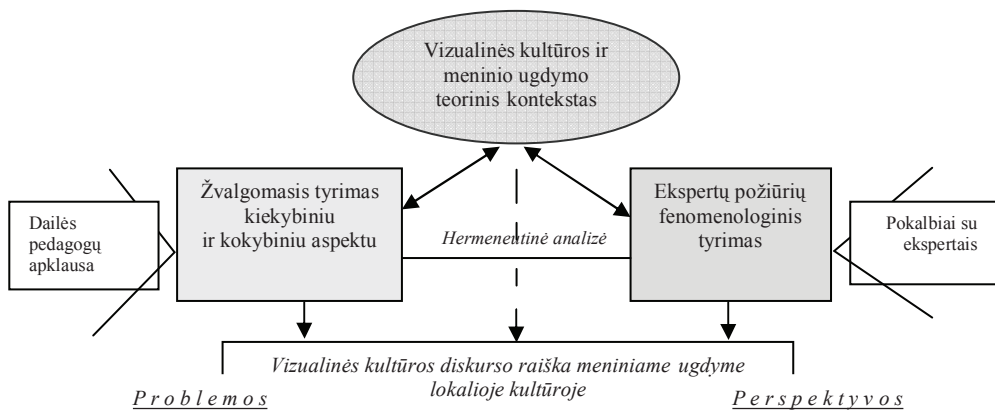
Diskurso analizė. Diskurso analizė pasirinkta norint sistemiskai aprėpti egzistuojančių požiūrių į vizualinės kultūros fenomeną ir jo raišką edukaciniuose kontekstuose tam tikroje kultūroje, visumą. Diskursas suvokiamas kaip socialinis ir pažintinis reiškinys. Dialogas su ekspertais vyksta tam tikrame diskurse, ekspertų kalba analizuojama kryptingai ir selekty-

viai. Nagrinėjamas vizualinės kultūros objektas ir jo raiška skirtinguose edukaciniuose kontekstuose, skirtingų socialinių veikėjų (ekspertų) nuomonės šiuo klausimu, nagrinėjama, kaip jų pasisakymai atspindi esamą socialinę realybę. Pokalbių tekstai sisteminami į tam tikrus socialinius kontekstus, kuriuose atsiskleidžia diskursyvos reikšmės. Dž. Potter ir M. Wetherell (1987) pabrėžia, kad diskurso analizė – ne tiek metodas, kiek požiūris, kuris fokusuojasi į klausimų konstravimo prigimtį, šifravimo ir analizės būdus (Potter ir Wetherell, 1987; Poškienė, 2004).

Kontent analizės metodas taikomas kokybiškai apdorojant duomenis, kai vadovaujamasi konteksto nubrėžta informacija, struktūra ir(ar) teorijomis, kurios padeda paaiškinti studijos fenomeną, nustatomos ir grupuojamos kategorijos, gaunamos remiantis duomenimis. Kontent analizė buvo taikoma analizuojant studijų programas, respondentų atsakymus į atvirus klausimus, interviu protokolus. Ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, kurie kategorizuojami ir koduojami (Mayring, 2000; Leedy, Ormrod, 2005; Kardelis, 2002; Kvale, 2003; Bitinas, 2006).

Teorinis kontekstas. Teorinis kontekstas buvo vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių tyrimo kompleksiskumą ir jo pobūdį. Teorinės žinios padėjo pasirinkti tyrinėjimo kryptį, pažinti šiuolaikinės kultūros fenomenus, interpretuoti juos dabarties kultūros procesų kontekste, išvelgti naujų procesų formavimosi prielaidas lokioje kultūroje. Teorija padeda kryptingai orientuotis stebint kultūros reiškinius, į tiriamą objektą žvelgti iš įvairiais aspektais. Teorinis požiūris, t.y. teoriniai teiginiai ir sprendimai, nurodo empirinės medžiagos analizės perspektyvas, – jis tampa analizės įrankiu (Silverman, 2000; Byrne, 2005). Teorinis požiūris sąlygoja duomenų rinkimą, metodų taikymą. Teorinė perspektyva turi būti suprantama ir pagrįsta patyrimu. Svarbu suprasti procesus, kuriuose vyksta fenomeno raiška, bendrauti su praktiškai – susikoncentruoti į konkretų reiškinį ir jo reikšmes (Maxwell, 1996; Ramanauskaitė, 2003).

Remiantis teoriniu kontekstu, buvo suformuota tyrimo struktūra ir instrumentas – kompleksinis klausimynas dailės pedagogams, pagrįsti ekspertų interviu klausimai, interpretuojami duomenys.



3.1.1 pav. Empirinio tyrimo struktūra

Tyrimo etika. Socialiniuose tyrimuose vienas labai svarbus aspektas yra *tyrimo etikos* laikymasis. Metodologinėje literatūroje išskiriami pagrindiniai etikos principai: aiškumas, savanoriškumas, privatumas, anonimiškumas, konfidencialumas, geranoriškumas ir kt. (Silverman, 2001; Kardelis, 2002; Kvale, 2003; Charles, 1999; Moustakas, 1994). Šiame tyrime, remiantis metodologinėje literatūroje įvardytu etikos kodeksu, buvo laikomasi pagrindinių etikos principų.

Klausimyno pirmame puslapyje buvo pateikta informacija apie tyrimą, jo tikslus, nurodoma jo nauda, užtikrinamas respondentų anonimiškumas. Taip pat nurodyta kontaktinė tyrimo autoriaus informacija (vardas, pavardė, telefonas, elektroninis paštas, institucija, adresas). Nurodyta, kaip pildyti anketą, ir pareikšta padėka už dalyvavimą apklausoje.

Atliekant interviu su ekspertais taip pat buvo laikomasi griežtų etikos normų. Visų pirma buvo prašoma sutikimo dalyvauti tyrime, aptariama interviu vieta, laikas ir trukmė. Pradedant interviu respondentas informuojamas, kaip ir kokių būdu pateikta informacija bus panaudojama tyrime. Respondento sutikimas patvirtinamas raštu, pateikiant atitinkamą formą, kurioje fiksuojami tyrimo dalyvio duomenys, jo konfidencialumo užtikrinimo laipsnis. Daugelis ekspertų neprieštaravo, kad jų duomenys būtų paskelbti, kadangi diskusija apie problemą yra vieša ir atvira.

Kai kurie ekspertai pageidavo patikrinti rezultatų interpretacijas tam, kad nebūtų iškreipta jų mintis ar netinkamai panaudota informacija. Atsižvelgiant į tai tyrimo dalyvių pasisakymų citavimas tekste buvo su jais derinamas. Teksto interpretacijose dalyvių pavardės neskelbiamos, nurodomas tik tyrimo dalyvio kodas. Pokalbio metu, respondentams nukrypstant į asmeninius pasakojimus bei prisiminimus, etikos sumetimais jie nebuvo užrašomi. Interviu pabaigoje dar kartą paklausama apie teisę cituoti dalyvių mintis ir pasisakymus.

3.2. Dailės pedagogų apklausos žvalgomojo tyrimo metodika ir instrumento sudarymas

Pirmajame tyrimo etape buvo atliktas žvalgomasis padėties tyrimas, kurio tikslas – atskleisti, kokios tendencijos vyrauja Lietuvoje dailės edukacinėje praktikoje, kokios yra sąlygos ir galimybės meniniame (dailiniame) ugdyme plėtoti vizualinės kultūros diskursą. Dailės pedagogų apklausa raštu siekta išsiaiškinti vizualinės kultūros studijų poreikį rengiant dailės pedagogus, numatant vizualinio meninio ugdymo perspektyvas postmodernios edukacinės paradigmos kontekste. Tam tikslui sukonkretinti apklausos uždaviniai:

- nustatyti vyraujančią meninio ugdymo pobūdį ir tendencijas Lietuvoje atskleidžiant dailės pedagogų edukacinę filosofiją bei dailinio ugdymo problemas;
- išsiaiškinti pedagogų interesus vizualinės kultūros srityje ir požiūrį į vizualinį kultūrinį ugdymą;
- išsiaiškinti, pedagogų rengimo, pasirengimo ir tobulėjimo poreikius, įvertinant jų kompetencijas.

Apklausoos instrumento sudarymo principai. Klausimynas dailės pedagogams buvo konstruojamas remiantis teorinėmis išvadomis, studijų programų turinio ir bendrojo lavinimo mokyklos programų analize. Teorinėje I ir II disertacijos dalyse aptarti svarbiausi vizualinės kultūros ir ugdymo aspektai leido pagrįsti pagrindines sritis, kurios gali būti reikšmingos dailės pedagogui siekiant įgyvendinti šiuolaikinio meninio ugdymo tikslus. Klausimyną

sudarė kompleksas klausimų, apimančių įvairius dailinio ugdymo aspektus: tikslų, turinio, veiklos, metodų, dailės pedagogų kompetencijų, poreikių, požiūrių, galimybių, interesų.

Klausimyno struktūra:

- instrukcija,
- 14 diagnostinių blokų, kuriuose iš viso yra 24 klausimai, iš kurių 8 yra atviro tipo,
- demografinių klausimų blokas, kuriame 9 klausimai ir 35 faktų indikatoriai bei 3 atviro tipo klausimai.

Klausimyno struktūrą sudarė uždari, pusiau atviri ir atviri klausimai. Atviri klausimai buvo pateikti siekiant papildyti kitus klausimus, kad būtų galima pastebėti išskirtines, ypatingas respondentų nuostatas, nuomonę apie reiškinį, poreikius, problemas. Klausimyne naudotos ranginės ir nominalinės skalės. Turint omenyje, kad apklausa gali būti reaktivi, dėl objektyvumo užtikrinimo kai kurie klausimai buvo panašūs ir pateikiami kitu aspektu.

Klausimynas dailės pedagogams pateiktas 3 priede. Lentelėse trumpai pristatoma klausimyno specifikacija: diagnostiniai blokai ir jų charakteristikos bei požymių (įrašų, kuriuos turėjo padaryti respondentai, pildydami klausimyną) skaičius.

Pagrindinius klausimyno (matricos) blokus sudarė: požiūris į dailinį ugdymą, mokymą ir mokymąsi (1, 2, 3), vizualinės kultūros diskursas (4, 5, 6, 7), audiovizualinių technologijų naudojimas (8), dailinio ugdymo praktika (formos ir metodai) (9), dailės pedagogų rengimo turinys (10), požiūris į dailės pedagogų rengimą ir profesiją (11, 12), dailės pedagogų kompetencijos (13), kvalifikacijos kėlimo galimybės ir poreikiai (14), demografiniai duomenys (15). Klausimyno struktūra ir sudarymo principai išsamiau pateikiami lentelėse.

3.2.1 lentelė

Dailės pedagogų nuomonių ir požiūrių tyrimas

Diagnostinio bloko pavadinimas	Diagnostinio bloko charakteristika	Požymių skaičius
1. Požiūris į dailinį ugdymą, jo pobūdį	Dailinio ugdymo modelio vertinimas. Dailės mokymo turinio, dailės raiškos ir meno pagrindo, meninės veiklos, teorinio pažinimo, techninių sprendimų bei tikslų vertinimas	45
2, 3. Požiūris į mokymą ir mokymąsi; problemos	Klasikinio, veiklos, kognityvinio, konstruktyvaus, kontekstinio, postmodernaus mokymo(si) įvertinimas ir problemų dailiniame ugdyme nustatymas	34 1 atviras
4, 5, 6, 7. Vizualinė kultūra. Interesai, požiūris, taikymas, pasirengimas ir problemos vizualinės kultūros srityse	Dailės pedagogų interesų vizualinių menų srityje įvertinimas, dailės pedagogų požiūris į vizualinės kultūros vietą meniniame ugdyme, vizualinės kultūros sritys, integruojamos į meninį ugdymą, tobulinimosi poreikiai, dailės pedagogų pasirengimas ir problemos šiuolaikinių menų atžvilgiu	15 + 1 papild. 6 24 + 1 papild. 5 + 1 atviras
8. Audiovizualinių technologijų naudojimas	Dailės pedagogų galimybės naudotis audiovizualinėmis technologijomis, praktinis pritaikymas mokytojo ir mokinių darbe, kompiuterinių programų naudojimas	12 + 1 atviras 8 + 1 papild. 10 + 1 papild. 1 atviras
9. Dailinio mokymo praktika	Dažniausiai naudojamos dailės pamokų formos ir mokymo metodai, tematika	10 + 1 papild. 2 atviri
10, 11. Dailės pedagogų rengimo turinys	Dailės pedagogų nuomonė apie teorinių, praktinių, pedagogikos ir psichologijos, praktikos ir bendrųjų pagrindų studijų dalykų reikšmingumą, pritaikymą dailės pedagogo praktikoje, dailės pedagogų rengimo vertinimas ir problemų įvardijimas	91 + 4 papild 4+1 atviras

3.2.1 lentelēs tēsinys

12. Dailēs pedagogo profesijas pasirinkimas ir īvertināmas	Požiūris ī mokytojo profesijā ir specialybē	4+4
13. Dailēs mokytojo kompetencijas	Dailēs pedagogu turimū kompetenciju īvertināmas	30
14. Kvalifikācijas kēlīmo galībēs ir poreikāi	Dailēs pedagogu galībēs ir aktyvumo kēliant kvalifikācijā nustatāmas, kvalifikācijas kēlīmo poreikāi	5 + 1 papild. 1 atvīras

Remiantis I skyriuje išnagrīnētāis meninio ugdymo paradigmū bruožāis, ugdymo teorijomis ir tendencijomis, išskirti pagrīdiniai dailēs dalyko turinī atitinkantys veiksniai. Pagal juos suformuluoti klausimai ir juos apībūdinantys teiginiai, atspindintys visas istoriškai susiformavusias dailēs ugdymo kryptis bei naujas tendencijas. Dailinio ugdymo kryptis buvo nustatoma īvertinant atskirū komponentū visumā: mokymo turinio, meninēs kultūros pagrīdo, dailinēs veiklos ir raiškos, meno istorijos, technologijū bei meninēs veiklos tikslo ir rezultato (1 klausimū blokas).

3.2.2 lentelē

1 klausimū blokas *Požiūris ī dailinī ugdymā, jo pobūdī*

Dailinio ugdymo kryptis (a)	Požiūriū blok	Klausimū blokā pavadināmas					
		Mokymo turinys (b)	Meninis pagrīdas (c)	Dailēs raiška ir veikla (d)	Meno kūrīniū ir istorijos pažīnāmas (e)	Technologijos (f)	Meninēs veiklos tikslo ir rezultātāi (g)
Klasikinē arba akademinē	8	Griežtai atskiriamos disciplīnos pagal dailēs šakas (tapyba, grafika, skulptūra etc.)	Klasikinio, istorinio meno kūrīnāis, žymīū dailīnīkū kūryba	Siekiama tikroviškai atvaizduoti objektus. Sistemingai mokomāi vaizduoti natūrmortā, peizažā, portretā, figūrā etc.	Žinios apie dailīnīkus ir jų kūrīnius, jų atpažīnāma	Meistriškas atlikimas, vaizdavimo ir stebėjimo īgūdžiai, kruopštumas	Galutinis rezultātā
Laisvoji modeleristinė – ekspresionistinė	8	Dailēs šakos pasirenkamos laisvai pagal poreikius	Įvairiāis meninēs raiškos būdāis	Siekiama žaidimo ir pasitenkinimo per kūrybinē raiškā. Siekiama išreikšti jausmus ir emocijas	Meninīū stilijū atpažīnāmas	Įvairūs technikū eksperimentāi, išgaunant atsitiktinius efektus	Veikla, darbo procesas, o ne rezultātā
Modernistinė formalioji – visuminio dailēs pažīnimo, kognityvinē	7	Nuoseklus, chronologiškas turinio išdēstymas (pvz., pagal meno vystymosi etapus ar šakas)	Meno istorijos stilijū ir jų raiškos priemonēmīs	Pažīnti ir taikyti atskirus vizualinius elementus	Nuoseklus, chronologiškas dailēs istorijos pažīnāmas	Įvairiū dailēs technikū ir būdū mokymas(sis)	Vizualinis mąstymas, nuoseklus žiniū taikymas
Postmodernistinė, kontekstinē	8	Nenuoseklus, teminis, kintantīs turinys. Siekiama išreikšti, atspindėti aktualias socialines problemas	Postmodernizmomenū, avangardinēmīs kryptimis	Dailinēje veikloje siekiama įvairovēs, efektingumo, įdomumo, taikomos naujovēs.	Dailēs kūrīniū interpretācija	Ieškoma naujū technikū, naudojamos mišrios priemonēs, avangardiniai būdāi	Efektīnga originali išraiška
Konstruktivi	7	Konstruojamas pagal poreikī ir kontekstā, lankstus	Iš meninēs visumos atrenkami svarbiausi ar aktualiausi aspektāi	Išreikšti savo požiūrī, naudojant žinias, patirtī	Požiūrīū ī dailēs istorijā įvairovē	Priemonēs ir technikos pasirenkamos laisvai geriausiai tinkamos tam tikrai idėjai išreikšti	Gebėjimas pritaikyti savo patirtī ī žinias
Integrali: integruojant vizualinē kultūrā ir naujas technologijas	7	Integruojami šiuolaikiniai audiovizualiniai menāi ir populiarioji kultūra	Šiuolaikiniāis audiovizualiniāis menāis bei populiarijā ir masine kultūra (reklamos, komiksai, animācija)	Aktyvaus dalyvavimo, bendravimo kuriant. Dailinē veikla interaktyvi, aktyvi.	Kritinio mąstymo ugdymas, įtraukiant įvairiā vizualinē raiškā	Gausiai naudojamos kompiuterinēs, skaitmeninēs technologijos, ieškoma jų naujū galībēs	vizualijū reiškinijū suvokimas ir interpretāciniai gebėjimai
Viso	45						

3.2.1 lentelės tęsinys

Dailės pedagogui labai svarbu ne tik dalykinis pasirengimas, bet ir tam tikros ugdymo filosofijos pasirinkimas. Pedagogų požiūris į mokymą ir mokymąsi padeda atskleisti tam tikras filosofines nuostatas, ugdymo teorijų pažinimo aspektus. Remiantis mokslininkų J. Bydam (1999), G. Petty (2006), A. Pollard (2006), L. Duoblienės (2006) ir kt. ugdymo teorijų aprašymais, išskirti teiginiai, apibūdinantys klasikinę (biheivoristinę), kognityvinę, veiklos, konstruktyvistinę, kontekstinę bei postmodernistines teorijas.

Kadangi apibrėžiant šias teorijas dauguma teiginių atkartotojo minėtus dailinio ugdymo pobūdžio teiginius, tai buvo atrinkti tie, kurie susiję su mokymo(si) pobūdžiu. Šie teiginiai apėmė planavimo, mokymosi ir išmokimo, veiklos pobūdžio ir mokytojo vaidmens kategorijas (2 klausimų blokas).

3.2.3 lentelė

2 klausimų blokas *Požiūris į mokymą ir mokymąsi*

Ugdymo kryptis	Diagnostinio bloko charakteristika	Požymių skaičius
Biheivoristinė	Mokymas turi būti griežtai suplanuotas Mokomasi faktų ir skatinamas jų atsiminimas Išmokstama kartojant, skatinami įgūdžiai Mokymosi eiga priklauso nuo mokytojo nurodymų Orientuojamasi į dalyką, dalykinės žinias Mokytojas moko, mokiniai klausosi	6
Veiklos	Mokymasis – aktyvi ir prasminga veikla Mokymasis skatina žmogaus vystymąsi ir tobulėjimą Išmokstama per patyrimą Orientuojamasi į vaiko poreikius Orientuojamasi į veiklą, procesą, o ne į rezultatą Mokytojas padeda mokiniui, sudaro palankias sąlygas mokinių veiklai	6
Kognityvinė	Mokomasi siekiant įgyti naujų žinių Mokymosi eiga nuosekli ir lanksti Mokomasi prisitaikant prie aplinkos Išmokstama sąmoningai mąstant Orientuojamasi į intelektualinius įgūdžius	5
Konstruktyvizmo	Mokomasi atsirenkant žinias, konstruojant savo patirtį Mokymas planuojamas atsižvelgiant į patirtį, poreikius ir kontekstą Mokymosi metu kaupiamos suvoktos žinios, Išmokstama konstruktyviai mąstant Mokymosi procesas remiasi informacijos perdirbimu Mokytojas bendradarbiauja su mokiniais	6
Kontekstinė	Mokymas planuojamas atsižvelgiant į kontekstą Remiamasi įvairiomis teorijomis ir patirtimi Mokomasi iš kasdieninės patirties Ugdymo centre aktualios visuomenės problemos Mokymasis savarankiškas procesas Mokytojas kolega, mokosi kartu su mokiniais	6
Postmodernioji	Mokymosi planavimas nenuoseklus, eklektiškas Mokymo planas ir tikslai nuolat kintantys Orientuojamasi į interpretacinius gebėjimus Skatinama požiūrių įvairovė, kritinis mąstymas Mokytojas koordinatorius, proceso dalyvis	5

Vizualinio meninio ugdymo turinys iš dalies priklauso nuo paties dailės pedagogo interesų vizualinių menų srityje. Tai lemia meninio ugdymo turinio planavimą ir kokybę. K. Freedman (2003), P. Duncum (2004), K. Tavin (2003) ir kt. nuomone, dailės ugdymo

praktikoje ugdymo turinys turėtų apimti įvairias šiuolaikinės vizualinės kultūros sritis. Remiantis Lietuvos bendrojo lavinimo programomis ugdymo turinyje numatoma įtraukti šiuolaikinių menų bei populiariosios kultūros raišką. Tai yra naujas pertvarkytų programų aspektas, todėl buvo įdomu sužinoti, ar dailės pedagogai yra pakankamai pasirengę šiuolaikinės vizualinės kultūros raiškai. Norint sužinoti, kokie vizualinės kultūros aspektai domina pedagogus ir kokias sritis jie įtraukia į ugdymo praktiką, buvo pateiktas klausimas apie pedagogų interesus vizualinių menų srityse, išvardijant esminius dailinio ugdymo turinio dalykus (4 klausimas).

5-ame klausime formuluojami teiginiai, padedantys nustatyti dailės pedagogų nuomonę apie galimybę įtraukti šiuolaikinės vizualinės kultūros diskursą į dailinį ugdymą.

Vizualinė kultūra nėra išskirtinė dailės dalyko sritis, daugiau ar mažiau meninio ugdymo praktikoje siekiama aprėpti įvairias sritis, tačiau nuolat atsirandant vis naujoms sritims, neaišku, kaip jos atsispindi ugdymo turinyje. Todėl 6-ame klausime, remiantis minėtų autorių tekstais, išvardijamos 23 šiuolaikinės vizualinės kultūros sritys, o dailės pedagogų klausiamo, kaip dažnai jos yra įtraukiamos į meninio ugdymo turinį. Atvirame klausime dailės pedagogams suteikiama galimybė įvardyti, kuriose iš šių sričių jie norėtų patobulinti savo žinias, įgyti patirties.

Šiuolaikinės vizualinės kultūros ugdymas didžia dalimi priklauso ir nuo audiovizualinių galimybių bei gebėjimų jomis naudotis, todėl buvo klausiamo, kokiomis technologijomis ir kaip mokytojai ir mokiniai turi galimybių naudotis meninio ugdymo procese (8 klausimų blokas).

Postmodernios edukacinės paradigmos šalininkai pabrėžia gebėjimą taikyti alternatyvias pamokų formas, kuriose naudojami aktyvūs mokymo metodai. Ypatingas dėmesys skiriamas ugdymui kitose aplinkose, kontekstualiems mokymo metodams, darbui grupėse ir bendradarbiavimui (Frøyland, 2004). Kai kurie autoriai teigia, kad dailiniame ugdyme vyrauja meninės raiškos, praktinės pamokos ir per mažai dėmesio skiriama meno kūriniių suvokimui ir interpretacijai (Zimmerman, 1994; Addis, Ericson, 1993). Alternatyvios pamokų formos leidžia plačiau pažinti vizualinės kultūros įvairovę, pažinimą sieti su patyrimu. Todėl siekiama sužinoti, kokias ir kaip dažnai pamokų formas taiko mokytojai. Dailės pamokose dažnai derinamos praktinės raiškos ir teorijos studijos, skatinamos diskusijos ir rašomos esė, atliekami ilgalaikiai meniniai projektai, populiarėja meninė raiška už klasės ribų, mieste, gamtoje, kuriama estetiškai aplinka mokykloje ir klasėje, pamokos vyksta muziejuose, galerijose, menininkų dirbtuvėse, išvykų metu. Pamokų formų ir metodų įvairovė užtikrina mokinių susidomėjimą, motyvaciją ir ugdymo efektyvumą (Delacruz, 2002; Hurwitz, Day, 1995). Vizualinės kultūros ugdymas reikalauja įvairesnių, alternatyvių mokymo metodų taikymo. Kai kurios vizualinės kultūros ugdymo galimybės atskleidžiamos per tam tikrus meninius projektus. 9-ame klausime išvardijama 10 pamokų formų, kuriomis gali būti reprezentuojama vizualinė kultūra. Atviruose klausimuose dailės pedagogų prašoma išvardyti pagrindinius dažniausiai naudojamus mokymo metodus ir labiausiai pavykusius meninius projektus. Iš to galima spręsti, kaip realizuojamas vizualinės kultūros diskursas, ryškėja postmodernios meninio ugdymo tendencijos.

Išanalizavus Lietuvos dailės pedagogų rengimo programas nustatyti pagrindiniai studijų dalykai, formuojantys būsimojo pedagogo kvalifikaciją. Siekiant įvertinti šių dalykų tikslingumą ir praktinį pritaikymą išvardyti visi studijų programų dalykai, kurie buvo orientuoti į dailės pedagogų rengimą. Studijų srities dalykai suskirstyti į atskirus blokus siekiant

išsiaiškinti, kaip mokytojai vertina teorines, praktines, pedagogines, bendrųjų pagrindų ir praktikos žinias bei gebėjimus. Kadangi studijų programos pastaruoju metu yra tobulinamos, nuolatos kinta, buvo remtasi 2004–2006 m. Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programomis, įregistruotomis studijų ir mokymo programų registre, ir valstybės pripažintų studijų ir mokymo programų turiniu (10 klausimas) (<http://www.aikos.smm.lt/aikos/web-driver.exe?kalba=lt&MIval=/Programos.html>). Respondentams sudaryta galimybė įvertinti ir išsakyti nuomonę apie dailės pedagogų rengimą ir įvardyti egzistuojančias problemas (11 klausimas).

12 klausime respondentams buvo pateikta galimybė išsakyti savo požiūrį į dailės pedagogo profesiją, siekiant išsiaiškinti, ar dailės pedagogai patenkinti dailės specialybe ir pedagogo profesija.

II skyriuje buvo aptartos dailės pedagogo kompetencijos. 13-uju klausimu norima sužinoti, kokias kompetencijas mano turintys dailės pedagogai. Remtasi S. Saulėnienės (2003), P. Jucevičienės ir D. Lepaitės (2000), K. Pukelio ir R. Laužacko (2000), V. Matonio (2005), M. Räsänen (2005), M. Day (1997) ir kt. mokslininkų darbais, apibūdinančiais bendrąsias ir specifines dailės pedagogų kompetencijas.

3.2.4 lentelė

13 klausimų blokas *Dailės mokytojo kompetencijos*

Kompetencijos	Kompetencijų grupės
1. Pedagoginių žinių	Pedagoginės kompetencijos
2. Pedagoginės patirties (įgūdžių, gebėjimų)	
3. Mokinių amžiaus tarpsnių ypatybių pažinimo	Mokinių pažinimo (psichologinės)
4. Mokinių psichologinio pažinimo	
5. Specialybės (dalyko) teorinių žinių	Dalykinės kompetencijos
6. Dalyko praktinių (raiškos) gebėjimų ir įgūdžių	
7. Dalyko didaktikos	
8. Naujų mokymo metodų taikymo	
9. Erudicijos vizualinių menų srityje	Kultūrinės- meninės patirties kompetencijos
10. Individualių meninių gebėjimų	
11. Estetinės, vizualinės patirties	
12. Menotyros, interpretacinių gebėjimų	Kritinio mąstymo ir tyrimų kompetencija
13. Kritinio mąstymo, vertinimo	
14. Edukacinių tyrimų	Ugdymo proceso valdymo ir organizavimo
15. Ugdymo strategijų kūrimo	
16. Ugdymo turinio planavimo	
17. Mokymo proceso valdymo	
18. Organizacinių vadybinių gebėjimų	Vadybinės kompetencijos
19. Gebėjimo kūrybiškai veikti	
20. Projektinės veiklos	
21. Papildomo ugdymo veiklos organizavimo	
22. Vizualinės aplinkos kūrimo	
23. Gebėjimo naudotis informacinėmis technologijomis	Komunikacinės kompetencijos
24. Užsienio kalbos	
25. Komunikacinių gebėjimų (bendravimo, bendradarbiavimo)	
26. Bendravimo su mokiniais	
27. Verbalinių (kalbos ir minčių raiškos)	Asmenybinės kompetencijos
28. Atvirumo pokyčiams, naujovėms	
29. Savarankiškumo	
30. Lankstumo	

Remiantis *Mokymosi visą gyvenimą memorandumu* (2001) ir nuolatinės kvalifikacijos kėlimo būtinybe, aprašoma 2-ajame skyriuje, suformuluotas klausimas apie dailės pedagogų kvalifikacijos kėlimo galimybes ir poreikius, aktyvumą dalyvaujant kvalifikacijos kėlimo renginiuose (14 klausimas). Dailės pedagogai galėjo pažymėti, kokių konkrečiai pageidautų pedagoginių, meninės veiklos ar kultūros ir dailės pažinimo kursų.

15 anketos klausimų bloke pateikiami demografiniai duomenys apie respondentus: amžius, lytis, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, baigtos studijos, įgyta specialybė, darbovietė, pedagoginio darbo stažas ir pedagoginė kvalifikacija.

3.2.5 lentelė

Demografinis blokas

Diagnostinio bloko pavadinimas	Diagnostinio bloko charakteristika	Požymių skaičius
Bendra mokyklos charakteristika	Mokyklos tipas. Gyvenamosios vietos, kurioje įsikūrusi mokykla, tipas	10
Išsilavinimo charakteristika	Baigta aukštoji mokykla, išsilavinimas, studijų forma, specialybė, įgyta kvalifikacija	11 2 atviri
Kvalifikacija	Pedagoginė kvalifikacija, pedagoginis darbo stažas, pareigos	12
Asmeniniai duomenys	Amžius, lytis	2+1 atviras

Klausimyno patikrinimas. Tikrinant anketos sandaros struktūrą, dizainą ir aiškumą buvo atliktas bandomasis klausimyno patikrinimas, kurio metu išsiaiškinti anketos netikslumai, klausimų prasingumas bei formuluočių aiškumas. Bandomajame tyrime dalyvavo 16 dailės pedagogų ir 35 dailės pedagogikos specialybės studentai, atliekantys praktiką mokyklose, t. y. bent jau minimaliai susipažinę su mokyklos realybe. Anketos klausimynas buvo tikslinamas, atsizvelgiant į išsakytas pastabas.

Imtis ir atranka. Formuojant tyrimo imtį buvo remtasi atsitiktinumo principu, siekiama apimti kuo įvairesnių mokyklų ir meninio ugdymo įstaigų tipų iš įvairių Lietuvos regionų. Kadangi tyrimo tikslas buvo atspindėti bendrąsias dailinio ugdymo tendencijas ir jų priklausomybę nuo pedagogų rengimo, tai tyrimu nebuvo būtina reprezentuoti visos populiacijos nuomonių vidurkio, o siekiama giliau išanalizuoti tyrimo problemą. Tyrime derinami kokybiniai ir kiekybiniai principai, o tai reikalavo sudėtingų duomenų analizės ir rezultatų interpretacijos procedūrų. Todėl pasirinkta sąlyginai nedidelė respondentų imtis. Tyrime dalyvavo 125 Lietuvos mokyklų dailės pedagogai.

Klausimyno administravimas. Klausimynas buvo platinamas 2006 m. gegužės–rugsėjo mėn. Klausimynas buvo platinamas perduodant jį tiesiogiai per dailės pedagogų konferencijas, seminarus, plenerus, elektroniniu paštu. Rugsėjo mėn. pradžioje 100 bendrojo lavinimo mokyklų išsiųstas elektroninis laiškas su pranešimu apie vykdomą tyrimą ir klausimynas. Klausimynui užpildyti buvo skiriama 20 dienų nuo jo gavimo. Platinant elektroniniu būdu, dėl neveikiančių ar pasikeitusių mokyklų adresų dalis siųstų anketų nepasiekė adresato. Taip pat sunku buvo kontroliuoti, ar gavusi mokykla perdavė klausimyną adresatams, t. y. dailės pedagogams. Užpildytas klausimynas buvo grąžinamas dviem būdais: klausimynai buvo siunčiami elektroniniu paštu arba paštu.

Tiesioginių susitikimų metu klausimynas buvo užpildomas iškart ir grąžinamas tyrėjui. Klausimyno platinimo laikas pasirinktas ne visiškai tinkamai: gegužės ir rugsėjo mėn. dailės pedagogai yra labai užimti dėl mokslo metų pabaigos ir pradžios, renginių, pildyti

daug įvairiausių ataskaitų, todėl ne visi dailės pedagogai sutiko dalyvauti tyrime. Vasaros laikotarpiu buvo galimybė dailės pedagogus sutikti įvairiose kūrybinėse stovyklose. Dalis dailės pedagogų atsisakė dalyvauti tyrime dėl didelių „popierinių“ darbo krūvių. Kai kurie dailės pedagogai teigė, kad „popierių“ pildymas prieštarauja jų, kaip kūrėjų ir praktikų prigimčiai, skundėsi dėl pasipylusios įvairių anketų ir tyrimų gausos, teigė esą „pavargę“ nuo nesibaigiančio anketų srauto“. Todėl duomenų surinkimas užsitęsė ir šiek tiek nukentėjo tyrimo imtis. Buvo išplatinta 200 anketų, sugrįžo tik 127, iš jų 2 anketos buvo nepakankamai užpildytos. Tai reiškia, kad anketų grįžtamumas – 63,5 proc. Mažiausiai sugrįžo platinant elektroniniu būdu (17 proc). Veiksmingiausias duomenų surinkimas buvo tiesioginių kontaktų metu: seminarų, konferencijų metu bei tyrėjo asmeniniu prašymu.

3.2.6 lentelė

Respondentų demografiniai duomenys

Rodiklis	N	Imties duomenys					
Amžius		iki 25 m.	26–35 m.	36–45 m.	46–55 m.	Virš 56 m.	
	119	5,9%	16,0%	50,4%	21,8%	5,9%	
Lytis		Moterys			Vyrai		
	125	80,0%			20,0%		
Gyvenamoji (darbo) vieta		didieji miestai	kiti miestai	miesteliai	kaimai		
	123	51,2%	19,5%	17,9%	11,4%		
Darbo vieta – ugdymo įstaigos tipas		gimnazijos	bendrojo lavinimo mokyklos	papildymo ugdymo centrai	meno mokyklos	spec. mokyklos	kitos
	124	21,8%	56,5%	2,4%	13,7%	2,4%	3,2%
Pedagoginio darbo stažas		iki 5 m.	6–10 m.	11–15 m.	16–20 m.	21 m. ir daugiau.	
	122	10,7%	13,9%	35,2%	20,5%	19,7%	
Pedagoginė kvalifikacija (pareigos)		mokytojas	vyr. mokytojas	mokytojas metodininkas	mokytojas ekspertas	mokytojo padėjėjas ir kt.*	
	125	16,0%	40,0%	34,4%	5,6%	4,0%	
Baigta aukštoji mokykla*		VDA (VDI)	ŠU (ŠPI)	VPU	KU	Kauno S. Žuko techn. la (KK)	Tęstinės studijos ir kt.
	122	19,7%	62,3%	2,5%	1,6%	3,3%	10,6%
Išsilavinimas		Bakalauras	Magistras	Diplomas Iki 1992 m.		Kolegijos ar aukštesn. mokyklos	Šiuo metu studijuoja
	124	18,5%	13,7%	51,6%		8,1%	8,1%
Studijų forma	120	dieninis skyrius	neakivaizdinis skyrius	tęstinės studijos	vakarinės studijos	šiuo metu stud. ar kelia kvalifik.	
		69,2%	24,2%	5,8%	0,8%	14,5%	

* mokytojas padėjėjas ir kt. – jauni mokytojai neįgiję mokytojo kvalifikacijos, praktikantai, pavaduojantys mokytojai.

** VDA (VDI) Vilniaus dailės akademija (Vilnius dailės institutas); ŠU (ŠPI) Šiaulių universitetas (Šiaulių pedagoginis institutas); VPU Vilniaus pedagoginis universitetas; KU Klaipėdos universitetas; KK Kauno kolegija.

Tyrime dalyvavusių dalyvių demografiniai duomenys. Respondentų demografinės charakteristikos atskleidžia dailės pedagogų išsilavinimo ir veiklos įvairovės ypatumus

ir meninio ugdymo Lietuvoje tendencijų priklausomybę nuo jų. Tyrime dalyvavo 125 respondentai (žr. 3.2.6 lentelę).

Tyrimo dalyvių amžius, išsilavinimas, pedagoginio darbo stažas, ir pareigos rodo, tam tikrą respondentų patirtį, išsilavinimo skirtumų aspektus. Tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis – 40,36 m. Daugelis dailės pedagogų pagrindines studijas yra baigę iki 1992 m., prieš edukacines reformas, todėl galima daryti prielaidą, kad tai gali turėti įtakos jų pasaulėžiūrai.

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal *gyvenamąją vietą* yra svarbus ta prasme, kad gali skirtis jų požiūriai į tyrimo problemą, t. y vizualinės kultūros ugdymo poreikis ir galimybės skiriasi mieste ir kaime. Tikėtina, kad mieste yra geresnės galimybės tiesiogiai susidurti su vizualine kultūra ir šiuolaikiniu menu. Todėl galima manyti, kad didesnė miesto gyventojų dalis gali pozityviau vertinti vizualinės kultūros diskursą meniniame ugdyme. Dauguma respondentų gyvena ir dirba didžiuosiuose miestuose (51,2%) bei miestuose – rajono, apskričių centruose (19,5%)

Tyrimo problema aktuali įvairių kategorijų *mokyklų* dailės pedagogams, nes visose jų vienaip ar kitaip ugdomas vizualinis raštingumas. Dailinis ugdymas skirtingose institucijose skiriasi savo tikslais, formomis ir metodais, o vizualinės kultūros diskursas gali atsispindėti bet kurioje jų. Dailės pedagogai dirba įvairiose ugdymo įstaigose. Daugiausiai apklausta bendrojo lavinimo mokyklų (56,5%) ir gimnazijų (21,8%) dailės pedagogų. Tyrime dalyvavo ir kitų mokyklų: pradinį mokyklų, dailės mokyklų, papildomo ugdymo centrų, profesinių bei suaugusiųjų mokymo centrų, dailės pedagogai.

Akademinis dailės pedagogų *išsilavinimas* gali būti labai įvairus – tai universitetinės, akademinės profesinės studijos. Dailės pedagogų išsilavinimą iliustruoja baigtų mokyklų, specialybių ir studijų sričių įvairovė. Dailės pedagogų pasirengimas, jų bazinės studijos didžia dalimi lemia pedagogo nuostatas, požiūrį į dalyką, jo edukacinę filosofiją, interesus, kadangi kiekviena mokykla formuoja atitinkamą būsimojo pedagogo kompetencijų kompleksą.

Didžiausias dailės pedagogų rengimo vaidmuo teko Šiaulių pedagoginiam institutui (dabar Šiaulių universitetas) ir Vilniaus dailės akademijai. 62,3% tyrimo dalyvių yra baigę Šiaulių universiteto (ar ŠPI), *braižybos, dailės ir darbų, dailės ir technologijų, dailės ir dizaino* ar *dailės ir pradinio ugdymo* specialybes. Kiti įgijo dailininko, dizainerio, tekstilininko, metalo apdirbėjo, meninio appavidalintojo specialybes. Daugelis jų pedagogo kvalifikaciją įgijo tęstinėse studijose, kvalifikacijos kėlimo kursuose, šiuo metu studijuoja.

Dailės pedagogo kompetencija auga nuolat keliant jo kvalifikaciją, kuri išreiškiama atitinkama kvalifikacine kategorija, koreliuojančia su mokytojų amžiumi ir pedagoginiu darbo stažu. Didžioji dalis dailės pedagogų turi vyresniojo mokytojo (40%) ir mokytojo metodininko (34,4%) kvalifikacijas. Tyrime dalyvavo ir 7 mokytojai ekspertai. Tai rodo, kad tyrime dalyvavo aukštos kvalifikacijos dailės pedagogai.

3.3. Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme dailės pedagogų požiūriu: problemos ir poreikiai

Duomenų analizės procedūra. Duomenys buvo apdoroti SPSS 14 programa. Duomenys analizuojami ir interpretuojami derinant kiekybinius ir kokybinius metodus.

Gauti duomenys buvo analizuojami remiantis indukcinę logiką. Aprašomosios statistikos pagrindu atliekamas pirminis kiekybinis duomenų apdorojimas, apskaičiuojami vidurkiai, moda, mediana, dažniai, standartinis nuokrypis, procentinės išraiškos (Merkys, 1999;

Kardelis, 2002; Bitinas, 2002; Charles, 1999). Kokybinių požymių matavimu gaunamų įverčių analizė pradedama dažnių skaičiavimu (Bitinas, 2002). Analizuojant duomenis atkreipiamas dėmesys į didžiausią procentinę išraišką turinčius atsakymus ir laikoma, kad atsakymai, viršijantys 50 procentų, yra statistiškai reikšmingi. Taip pat atkreipiamas dėmesys į dažniausiai pasitaikantį balą (moda) bei atsakymų sklaidos matmenį (standartinis nuokrypis – SD). Labai svarbus populiarumo indeksas, iš kurio galima nustatyti populiariausių atsakymų reitingą. Populiarumo indeksas (PI) skaičiuojamas kaip skirtumas tarp teigiamų (aukščiausiu balu vertinamų) ir neigiamų (žemiausiu balu vertinamų) įverčių procentų (4–1). Kai kuriais atvejais, kai tiriamieji teiginius vertina santūriau ir kraštutinės PI reikšmės retai gaunamos, taikoma formulė: $PI = (4+3) - (2+1)$, t. y. pridedami ir vidutinių įverčių dažniai, dalijant skalės atsakymus į teigiamus (4+3) ir neigiamus (2+1) ir pateikiant jų skirtumą (Bitinas, 2002, p. 67).

Analizuojant duomenis atliekamas kiekvieno atskiro klausimo horizontalusis pjūvis, parodantis įverčio dažnį imtyje (žr. 3.3.1 lent.). Pavyzdžiui, akademinis dailės mokymo modelis daugeliui pedagogų (61,16%) yra *dalinai priimtinas*. Toliau atliekamas viso bloko klausimų vertikalus pjūvis, kuris atskleidžia tam tikros kategorijos įverčių dažnį. Pavyzdžiui, labiausiai priimtinas dailinio ugdymo modelis dailės pedagogams yra *laisvos kūrybinės raiškos* (68%) ir *visuminio dailės pažinimo* (66,67%) modeliai. Tam tikros tendencijos dominavimą išreiškia ir modos įverčiai: kaip matyti, dažniausiai pasitaikantys balai (Mo 4) yra 2, 3 ir 6 modelių.

3.3.1. lentelė

Duomenų apdorojimo pavyzdys

Jūsų taikomas dailinio ugdymo modelis, pobūdis	POŽIŪRIS Į DAILINĮ UGDYMĄ, JO POBŪDĮ							Proc.				PI
	N	Mean	SE	Median	Mo	SD	Range	4. Visiškai Priimtina	3. Dalinai priimtina	2. Nesu Tikra	1. Nepriimtina	4–1
1. Akademinis	121	2,81	0,068	3	3	0,745	3	13,22	61,16	19,01	6,61	6,61
2. Laisvos kūrybinės raiškos – ugdymas daile	125	3,59	0,05	4	4	0,661	3	68,00	24,00	7,20	0,80	67,20
3. Visuminio dailės pažinimo ir estetinio suvokimo	123	3,59	0,056	4	4	0,625	2	66,67	26,02	7,32	0,00	66,67
4. Postmodernistinis, įvairiapusiškas	124	3,02	0,065	3	3	0,727	3	25,81	52,42	20,16	1,61	24,20
5. Konstruktyvus, vizualinės patirties konstravimas	124	3,04	0,067	3	3	0,748	3	28,23	49,19	20,97	1,61	26,62
6. Integralus, integruojant įvairias kultūros sritis	124	3,44	0,060	4	4	0,666	3	52,42	39,52	7,26	0,81	51,61

N – tiriamosios grupės dydis (atsakiusių skaičius), Mean – aritmetinis balų rinkinio vidurkis, SE – standartinė paklaida (standard error) – požymio reikšmių vidurkio sklaidos apibūdinimas – standartinis vidurkio nuokrypis. Standartinė paklaida lygi požymio standartinio nuokrypio s ir imties tūrio n kvadratinės šaknies santykiui, Median – vidurinis balas, Mo – Moda – dažniausiai pasitaikantis balas, SD – standartinis tiriamosios grupės nuokrypis, Range – kvartilinis plotis, kuris yra apibrėžiamas kaip maksimalios ir minimalios statistinių duomenų reikšmės skirtumas, PI – populiarumo indeksas – skirtumas tarp poliariųjų įverčių procentinių dažnių.

Dailės pedagogų mokymo krypties pasirinkimas. Mokytojų vertybės, jų edukacinė filosofija, mokymosi krypties pasirinkimas turi didelę reikšmę dailinio ugdymo pobūdžiui. Pirmu klausimu buvo siekiama nustatyti, kokios edukacinės paradigmos bruožai vyrauja dailiniame ugdyme ir palyginti su meninio ugdymo teorijoje ir praktikoje vyraujančiomis tendencijomis bei nustatyti kaip kinta dailinis ugdymas Lietuvoje, ar priimtinos yra naujos meninio ugdymo kryptys ir vizualinė kultūra.

Dailės pedagogai, pasirinkdami *dailinio ugdymo kryptį (a)*, pažymėjo, kad jiems labiausiai priimtina yra laisvos kūrybinės raiškos (68%) (*ekspresionistinė*) bei visuminio dailės pažinimo (66,67%) (*formalistinė*) kryptys. Akademiniam dailės mokymui visiškai ir dalinai pritaria 74,38% respondentų. Tai rodo, kad akademinis (arba klasikinis) dailės mokymo modelis yra vis dar aktualus. Atkreipiamas dėmesys ir į neigiamus įverčius, ypač tai, kas yra visiškai nepriimtina respondentams. Nors statistškai šie duomenys nėra reikšmingi, tačiau tai parodo ir tam tikrą požiūrių pasiskirstymą populiacijoje. Pavyzdžiui, net 6,61% respondentų akademinis pobūdis visiškai nepriimtinas.

Pakankamai daug respondentų dalinai pritaria įvairiapusiškam, postmodernistiniam modeliui bei visiškai pritaria integraliajam (po 52,4%) modeliui. Tai rodo, kad dailės pedagogai linkę taikyti naujus mokymo modelius.

Remiantis klausimų bloko sudarymo principu, (žr. 3.2.2 lent.), galima teigti, kad dailės pedagogams labiausiai priimtinas laisvos kūrybinės raiškos ir visuminio pažinimo modeliai, atitinkantys modernistinę meninio ugdymo sampratą: ekspresyviąją bei kognityviąją-formalistinę.

Dalis respondentų nėra tikri dėl savo pasirinktos dailinio ugdymo krypties. Abejonių kyla dėl akademinio (19,01%), postmodernistinio (20,16%) ir konstruktyvistinio (20,97%) dailinio ugdymo. Tai rodo, kad dailės pedagogai neturi aiškios edukacinės filosofinės pozicijos, yra nevisiškai tikri dėl jos pasirinkimo. Galima daryti prielaidą, kad dailės pedagogai nėra gerai susipažinę su naujausiomis meninio ugdymo teorijomis ir jų pritaikymu praktikoje.

Atskirai nagrinėjant dailinio ugdymo sudėtines dalis – mokymo turinio, meninio pagrindo, veiklos ir raiškos, meno pažinimo, techninio atlikimo bei rezultato – išryškėjo nuomonių įvairovė.

Daugelis mokytojų sutinka, kad *mokymo turinys (b)* turėtų būti konstruojamas pagal poreikį ir kontekstą (53,6%) (*konstruktyvistinė tendencija*), o daugiausiai nepritariančiųjų – akademiniam (23,39%) mokymo turiniui, nors 44,35% respondentų dalinai jam pritaria. Nuomonės nesutampa dėl postmodernistinio, kintančio ir nenuoseklaus mokymo turinio (tai rodo didelis standartinis nuokrypis $SD = 1,009$).

Kaip dailės mokymo *pagrindą (c)*, pedagogai dažniausiai pažymėjo meninės raiškos būdus ir technikas (80,65%). 62,9% respondentų dažniausiai remiasi klasikiniiais meno kūriniais, 54,03% orientuojasi į meno istorijos stilių apžvalgą. Tai aiškiai parodo modernistinės ir dalinai akademinės krypties pobūdį. *Retai* bei *labai retai* integruojami šiuolaikiniai audiovizualiniai menai (33,87%) ir populiarioji kultūra (41,94%). Iš to matyti, kad šiuolaikine vizualine kultūra mokant dailės raiškos ir pažinimo retai remiamasi.

Meninėje veikloje ir raiškoje (d) dailės pedagogai pirmenybę teikia laisvos kūrybinės raiškos ugdymui: žaidimo, pasitenkinimo, emocijų ir jausmų raiškai (74,19%), atskirų vizualinių elementų mokymui (72%) – tai rodo *ekspresionistinės ir formalistinės krypties* tendencijas. Meninėje veikloje ieškoma įvairovės efektingumo, įdomumo, naujovių (61,6%) – tai atspindi *postmodernistinę* poziciją. Galima teigti, kad praktinėje veikloje įgyvendinami visi keliami dailės mokymo tikslai, neapsiribojama vieninteliu modeliu, taikomos įvairios kryptys.

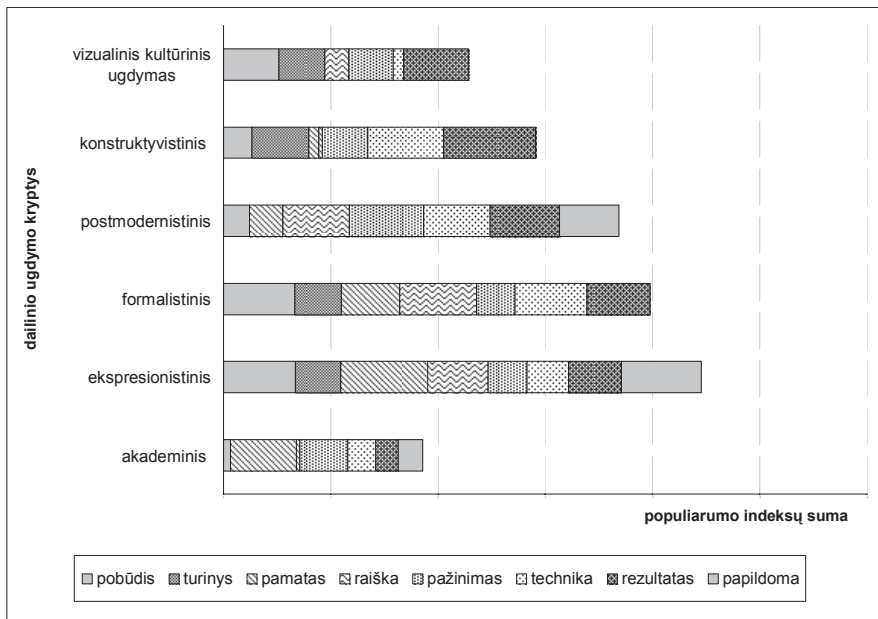
Pedagogai teigia, kad mokant dailės istorijos (e) meno kūrinų pažinimas dažniausiai orientuojamas į dailės kūrinių interpretaciją (70,4%) arba žinias apie dailininkus, jų kūrinių atpažinimą (51%). Tai rodo prieštaraujantius požiūrius – postmodernistinį ir akademinį. Požiūrių įvairovė galima dėl dailės istorijos mokymo skirtumų žemesnėse ir aukštesnėse klasėse. Žemesnėse klasėse istorinių dailės kūrinių interpretacija dažnai derinama su praktine raiška, aukštesnėse – būdingesnis nuoseklus dailės stilių mokymas ir kūrinių atpažinimas.

Dailės technikų ir technologijų įvaldymas (f) – neatskiriamas praktinių dailės pamokų elementas. Tačiau galimi įvairūs požiūrai dėl technikų taikymo ugdymo procese.

Modernistiniu požiūriu, vyraujantis dailės mokymo praktikos bruožas yra įvairių dailės technikų ir technologijų pažinimas ir įvaldymas. Dailės pedagogai pripažįsta įvairių dailės technikų ir būdų mokymą (67,5%), naujų, netradicinių ir mišrių technikų naudojimą (61,8%), laisvai pasirenkamų technikų taikymą (70,7%) kaip labai svarbius dailinio ugdymo elementus. Mažiausiai svarbiu laikomas kompiuterinių ir skaitmeninių technologijų naudojimas (35,25%).

Meninės (dailinės) *veiklos rezultatas (g)*, pedagogų nuomone, gali būti įvairus. Daugiausiai pedagogų rezultatus orientavo į gebėjimą pritaikyti savo patirtį ir žinias (86,18%), efektingą ir originalią išraišką (86,18%), suvokimo ir interpretacinius gebėjimus (61,29%).

Vertinant postmodernistinę ir konstruktyvistinę kryptis dailės pedagogų požiūris buvo pastebimai reaktyvus. Jie teigiamai žymėjo šiuo metu edukacinėje literatūroje akcentuojamas populiarias frazes „integracija“, „efektingumas“, „originalumas“ „gebėjimas pritaikyti patirtį“ ir pan. ir neigiamai žymėjo negatyvų atspalvį turinčias frazes „eklektiškas, nenuoseklus“. Todėl galima manyti, kad kai kurie vertinimai nevisiškai atitinka realias mokytojų nuostatas. Taip pat galimas buvo tyrimo autorės ir respondentų skirtingas teiginių supratimas ir įsivaizdavimas. Įvertinant šiuos aspektus, šio klausimo tyrimo rezultatai patikrinami ir papildomi kitų klausimų išvadomis.



3.3.1 pav. Dailinio ugdymo kryptių populiarumo reitingas

Apibendrinant visų 7 dailinio ugdymo aspektų vertinimus, buvo apskaičiuoti kiekvieno segmento (meninio ugdymo pobūdžio, turinio, pamato, raiškos, pažinimo, technikos ir rezultato) populiarumo reitingai (PI). Tokiu būdu patikrinama pedagogų pozicija kiekvienu aspektu, o jų visuma atspindi vyraujančias meninio (dailinio) ugdymo kryptis (žr. 3.3.1 pav.).

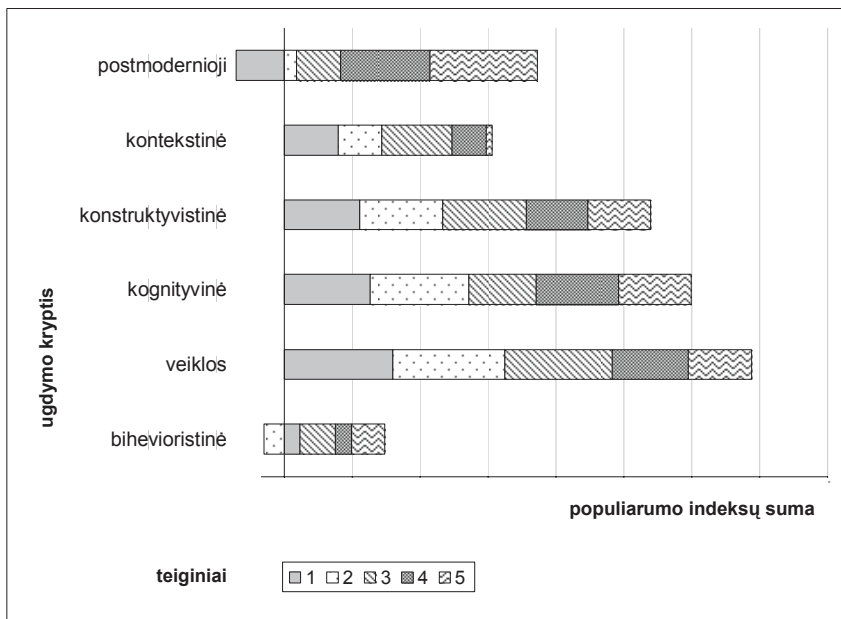
Išryškėjo, kad labiausiai priimtina ir praktikoje besireiškianti ugdymo kryptis yra *ekspresionistinė*, t. y. laisva kūrybinė raiška, ir *formalistinė* kryptys, kurios abi atspindi aiškią modernistinę orientaciją. Akademinio dailinio ugdymo raiška gerokai silpnėja, tačiau dažnesni jo įverčiai užima *dalinai priimtina* poziciją. Dailės pedagogai pritaria ir konstruktyvistinio, postmodernistinio mokymo principams. Tačiau vizualinės kultūros raiška vertinama prieštarinai – duomenys rodo aukštus standartinius nuokrypius šioje pozicijoje (žr. 5 priedą).

Aibendrinant galima teigti, kad dailės pedagogai nėra tikri dėl vienos ar kitos krypties pasirinkimo. Pripažįstamas postmodernistinis ir vizualinės kultūros mokymo poreikis, tačiau pedagogai dažniausiai savo praktiką grindžia modernistinėmis ar akademinėmis pažiūromis.

Šie rezultatai buvo palyginti su kitų tyrėjų duomenimis. 2001 m. D. Karatajienės atlikta me tyrime, kuriuo siekta išsiaiškinti dailės pedagogų požiūrį į modernistinį ir postmodernistinį dailės istorijos mokymą, išryškėjo dailės pedagogų teorinio conceptualaus pasirengimo stoka. Tyrimo metu atskleistas respondentų teiginių nepagrįstumas, kai buvo pritariama postmodernistinio mokymo principams, argumentuojant juos modernistiniais pavyzdžiais arba atvirkščiai (Karatajienė, 2001, 2005).

Taigi, *meninis (dailinis) ugdymas pereina nuo klasikinės prie modernistinės paradigmos, kuri šiuo metu vyrauja Lietuvos kontekste. Dailės pedagogai yra atviri naujovėms ir tai atveria galimybes meninio ugdymo pokyčiams.*

Ši išvada patikslinama 2-ojo tyrimo klausimų bloko duomenimis, kur išryškėja dailės pedagogų edukacinė filosofija, *požiūris į mokymą ir mokymąsi*, kuris yra neatsiejamas nuo požiūrio į dalyką.



3.3.2 pav. Ugdymo kryptių tendencijų populiarumo indeksų reitingas (PI)

Statistiniai duomenys buvo analizuojami analogišku pirmajam klausimui būdu. Susumavus atskirų kategorijų teiginių populiarumo indeksus (PI), išryškėjo veiklos ir kognityvinio mokymo teorijų pripažinimas – tai atitinka modernistinę koncepciją (žr. 3.3.2 pav.).

Dailės pedagogai visiškai pritaria, kad mokymasis yra aktyvi ir prasminga veikla (79,84%), skatina žmogaus vystymąsi ir tobulėjimą (82,4%), išmokstama per patyrimą (79,2%), mokymosi eiga nuosekli ir lanksti (72,8%), mokytojas padeda mokiniui ir sudaro palankias sąlygas jo veiklai (85,6%).

Palyginus pirmojo ir antrojo tyrimo klausimo rezultatus, galima teigti, kad šiek tiek skiriasi požiūriai į konstruktyvistinę ugdymo kryptį. Dailės pedagogai dažniausiai pritaria konstruktyviam požiūriui į mokymą ir mokymąsi, pedagogo veiklą, tačiau nepakankamai tai sieja su dailine ugdymo praktika.

Analizuojant atskirų teiginių reikšmingumą dailės pedagogų praktikoje išryškėjo dailės pedagogų orientacija į dalyką ir dalykines žinias – šiam teiginiui visiškai ir dalinai pritaria 82,26% respondentų. Nors bihevioristinės krypties teiginiai nebuvo labai vertinami.

Visi mokytojai teigiamai įvertino mokytojo poziciją ugdymo procese. Dailės mokytojams labiausiai nepriimtina autoritarinė mokytojo pozicija.

Didelė dalis mokytojų (45,53%) nepritaria postmodernistiniam požiūriui į mokymo planavimą: mokymo planas gali būti nenuoseklus, eklektiškas. Dailės pedagogų nuomonės nesutampa dėl nuolat kintančio plano ir tikslų bei savarankiško mokymosi.

Šiuolaikinio meninio ugdymo praktikoje, ypač pereinant prie platesnio vizualinių menų konteksto, labai svarbu pasirinkti tinkamą ugdymo teoriją. Pirmame skyriuje aptarta mokymosi teorijų raiška vizualinės kultūros ugdymo sąlygomis. Šiuolaikinio meninio ugdymo ir vizualinės kultūros šalininkai siūlo remtis postmoderniąja, kontekstine ar socialinio konstruktyvizmo teorija (Jagodzinski, 1997; Freedman, 2003; Stuhr, 1995; Efland, 1996 ir kt.). Deja, rezultatai rodo, kad šios teorijos yra mažai pažintos ir realizuojamos.

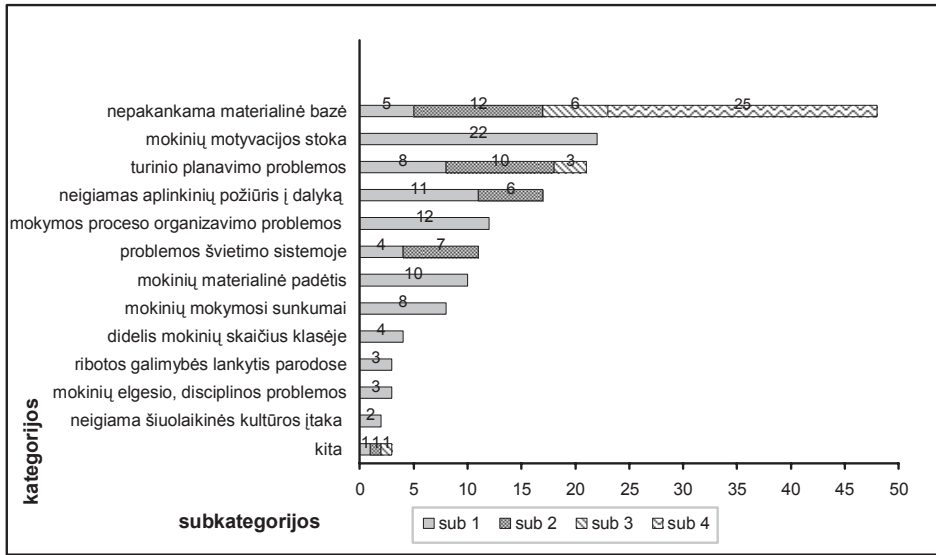
Laikantis modernistinės tradicijos dailės pedagogams gali iškilti sunkumų pereinant prie naujo ugdymo pobūdžio. Požiūris į kontekstinį ir postmodernistinį mokymo(si) pobūdį palyginti dar nėra stipriai išreikštas (žr. 3.3.1 ir 3.3.2 pav.). Pastebima nuomonių įvairovė, atsakymų pasiskirstymas išreikštas aukštais standartiniais nuokrypiais. Tai patvirtina anksčiau išsakyta teiginį, kad postmodernistinė edukacinė paradigma nėra dailės pedagogams pakankamai aiški, ištirta ir praktikuojama. Galima manyti, kad dailės pedagogai nėra išsamiai susipažinę su šiomis naujomis mokymo kryptimis. Todėl, rengiant dailės pedagogus, būtina atkreipti dėmesį į naujausias meninio ugdymo teorijas ir diskursus.

Dailinio ugdymo problemos ir sunkumai. Lietuvoje meninį (dailinį) ugdymą, jo turinį reglamentuoja Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Tačiau dailinio ugdymo praktikoje iškyła daug sunkumų, susijusių su sėkmingu turinio įgyvendinimu. Problemas ir sunkumus gali lemti tiek vidiniai, tiek išoriniai veiksniai. Išoriniai veiksniai – tai ištekliai, aplinka, materialinės sąlygos – visa tai, kas nepriklauso nuo mokytojo ir mokinių, o šių problemų sprendimas priklauso nuo ekonominių sąlygų, valstybės švietimo politikos ar mokyklos vadovybės sprendimų. Vidinės problemos – tai mokytojų ir mokinių santykiai, mokytojų ar mokinių požiūriai, pasirengimas, jų motyvacija, kurias tam tikrų pastangų dėka galima keisti (Pety, 2005; Pollard, 2006).

Trečiame anketos klausime buvo prašoma įvardyti dailinio ugdymo problemas, aktualesias dailės pedagogui. Šių problemų atskleidimas tampa ypač svarbus norint tobulinti dailinį ugdymą ir pertvarkyti ugdymo turinį. Interpretuojant duomenis ieškoma atsakymo

į klausimą, kokios problemos stabdo dailinio ugdymo dinamiką, vizualinės kultūros diskurso plėtojimą.

Į šį klausimą atsakė 79 respondentai. Jie įvardijo po keletą jiems aktualių problemų ir pateikė iš viso 164 atsakymus. Analizuojant šiuos respondentų atsakymus buvo remtasi kokybiniais duomenų analizės metodais. Respondentų atsakymai grupuojami į kategorijas ir subkategorijas, apskaičiuojami atsakymų dažniai, jie reitinguojami (žr. 5 priedą).



3.3.3 pav. Dailinio ugdymo problemų reitingas (N = 79)

Ryškiausia problema, įvardyta dailės pedagogų – tai *materialinės bazės ir lėšų priemonės bei vadovėliams trūkumas* (48 atsakymai). Materialinė bazė mokyklose yra skaudi problema. Mokyklos nėra pakankamai aprūpintos ne tik dailės priemonėmis, bet ir šiuolaikiniam mokymui būtina audiovizualine technika, demonstracine vaizdine medžiaga, vadovėliais, literatūra. Pedagogai skundžiasi, kad mokyklose „*skurdi materialinė bazė*“, „...*trūksta ne tik paprasčiausių priemonių, o apie kompiuterines technologijas geriau patylėti*“, „*būtų idealu, jei dailės kab. būtų kompiuterizuotas*“, „*audiovizualinės technikos stoka*“, „...*trūksta nešiojamų kompiuterių, grafoprojektorių, vaizdo grotuvų, nėra molbertų, pagalbinių dailės kabineto*“, „*informacinių technologijų taikymui nėra (arba ribotos) galimybės*“, „*vaizdinės medžiagos, skirtos mokymui, stoka...*“, „...*reikia ruošti patiems (priemonės), o tai didelės laiko sąnaudos*“, „*trūksta metodinės literatūros*“, „*vadovėlių stoka*“, „*brangi naujai leidžiama literatūra, mokykla negali jos nupirkti*“.

Sėkmingam šiuolaikiniam mokymui ir ypač mokinių vizualinės kultūros ugdymui būtina užtikrinti mokinių ir mokytojų technologinį raštingumą bei pateikti mokiniams kuo daugiau vizualios informacijos. Išsivysčiusiose šalyse pačios technologijos nėra aktuali problema, daugiau dėmesio skiriama norint tikslingai ir produktyviai jas panaudoti (K. Fredman, P. Stuhr, 2004; P. Duncum, 2003; Sweeny, 2004). Vizualinės kultūros plėtojimui meniniame ugdyme užtikrinti reikalingas bent minimalus technologinis aprūpinimas bei mokymo priemonių, demonstracinės medžiagos įsigijimas. Tačiau nepakanka tik aprūpinti kabinetus reikiama įranga, ypač svarbu tinkamai parengti pedagogus naudotis naujomis technologijomis ugdymo procese, kurti naujas mokymosi aplinkas.

Materialinės *mokinių* problemos taip pat akcentuojamos kaip vienas iš probleminių veiksmų (10 atsakymų). Mokytojai pastebi, kad tai dažna priežastis, dėl kurios mokiniai ateina nepasirengę pamokoms: „*bloga mokinių materialinė padėtis*“, „*ne visi mokiniai turi reikiamas priemones*“, „*labai brangios dailės priemonės, jei jos būtų įperkamos visiems vaikams, būtų galima išbandyti įvairių netradicinių technikų*“. Ypač ši problema jaučiama kaimo ir provincijos vietovėse: „... *kaimo vaikai dėl socialinės padėties negali tinkamai pasiruošti pamokai*“, „*provincijoje daugelis moksleivių neturi priemonių*“. Šią problemą galėtų padėti spręsti mokyklos, tačiau dėl nepakankamo finansavimo jos dažnai neišgali to padaryti. Dailės pedagogai akcentuoja, kad meninio ugdymo dalykams skiriamas mažesnis dėmesys nei kitiems, todėl dažnai nukenčia šių dalykų materialinis aprūpinimas.

Nepakankama mokinių motyvacija, veikiama visuomenės, tėvų ir aplinkinių nuostatų, taip pat aktuali problema meninio ugdymo praktikoje (22 atsakymai). „*Mokiniai dailės dalyką vertina kaip vieną iš mažiausiai reikalingų dalykų ugdyme*“. Meninio ugdymo sėkmei taip pat trukdo „*mokinių abejingumas menui, nenoras save išreikšti kūrybiškai*“, „*abejingumas dailės pažinimo klausimams, mokymuisi*“, „*išankstinė konservatyvi nuostata „aš negabus dailei*“, „*piešti nemoku*“, „*paaugliams viskas neįdomu arba nesąmonė*“, „*mokinių „tingėjimas*“, „*nenoras dirbti*“, „*mažas poreikis kūryboje naudotis informacinėmis technologijomis, ...pačiam rinkti informaciją. Padavei, „sukramtei*“, – *nurijo*“.

Mokinių motyvacijos silpnėjimo priežastys gali būti įvairios. Viena jų – dailės dalyko nuvertinimas, tikrosios meninio ugdymo prasmės nesuvokimas. Mokinių motyvacijai didelės įtakos turi ir *aplinkinių, visuomenės, tėvų bei vadovybės atsainus požiūris į dailės dalyką* (17 atsakymų). Pedagogai teigia, kad „*reikia įtikinėti dėl dalyko svarbos, nes atsineša tokį visuomenės požiūrį*“, mokinių nemotyvuoja „*visuomenės (tame tarpe tėvų ir kitų dalykų mokytojų) požiūris į dailės dalyką kaip į nebūtiną*“, „*neigiamas visuomenės požiūris į meninę kultūrinę veiklą negatyvus ir niekinamas*“, „*socialinės aplinkos pasyvumas meno edukacijai*“. Toks aplinkinių požiūris nemotyvuoja nei mokinių, nei mokytojo ir neužtikrina suvokimo, kad kultūrinis ir meninis išprusimas yra būtina kiekvieno piliečio išsilavinimo sąlyga. Tokį požiūrį sąlygoja šiuolaikinio meno ir menininko nuvertinimas. Meninė veikla dažnai vertinama kaip į „nerimtas“ užsiėmimas“, negarantuojantis naudos ir pelno“. Visuomenėje gajus požiūris, kad meno kūriniai – tai tik interjero puošmena. Dažnai dalykų mokymasis siejamas su ateities perspektyvomis, būsima profesine veikla, todėl nevertinami bendrojo kultūrinio išprusimo, dvasingumo ugdymo dalykai. Mokytojams ypač svarbu pabrėžti dailės ir meno aktualumą kasdieniniame gyvenime, akcentuoti meninių žinių pritaikymo galimybes, estetinės patirties, skonio ir supratimo svarbą. Daugelis mokslininkų teigia, kad vienas iš mokinių motyvacijos skatinimo veiksmų yra mokinių sudominimas jiems aktualiomis, įdomiomis problemomis, su kuriomis jie susiduria kasdieniniame gyvenime (Freedman, Stuhr, 2004 ir kt.). Taigi, vizualinės kultūros, ypač populiarių, mokiniams aktualių meno formų įtraukimas į ugdymo turinį būtų vienas aktualių motyvacijos skatinimo veiksmų. Vizualine kultūra grindžiamame meniniame ugdyme pabrėžiamas kasdieninės vizualios informacijos reikšmingumas, svarba ir praktinis jos panaudojimas įvairiose gyvenimo srityse.

Sėkmingo meninio ugdymo sąlygoms užtikrinti labai svarbi yra mokyklų vadovybės pozicija, tačiau meninio ugdymo dalykai dažnai „pralaimi“ dėl pragmatiško požiūrio, kad „*dailė – ne tokia „rimta“ pamoka kaip kitos*“. Mokytojus jaudina „*administracijos požiūris į dailę kaip antraeilį dalyką*“, „*nepakankamas mokyklų vadovų dėmesys dailės problemoms*“,

„*pastoviai reikia kovoti dėl dalyko prestižo*“. Toks mokyklos vadovybės ir bendruomenės požiūris slepia mokytojus, neigiamai veikia mokinius ir galima manyti, kad dėl to nukenčia materialinis dailės kabinetų aprūpinimas.

Pedagogai dažnai susiduria su įvairiomis *ugdymo turinio planavimo problemomis* (21 atsakymas), nepatenkinti dailinio ugdymo programomis, aukštais standartų reikalavimais. Dauguma skundžiasi dėl „*vieningos mokymosi programos nebuvimo*“, „*sunku prisitaikyti prie vadovėlio teikiamos, sudėtingos medžiagos*“, „*nėra specialių programų papildomam dailiniam ugdymui ikimokyklinėse įstaigose, būrelių*“, „*nėra specialios programos meno mokyklai, sunku apsispręsti, kas svarbiau vaikams*“. Kaip matyti, kai kurie pedagogai pageidauja gauti jau parngtas, unifikuotas programas, nors tai tik labiau ribotų ir standartizuotų dailinį ugdymą. Bendrosiose programose numatytos meninio ugdymo gairės, tačiau kiekvienas mokytojas gali lanksčiai kurti savo planus ir programą, atsižvelgdamas į mokinių poreikius, mokyklos galimybes. Dailės mokymo turinys neturėtų būti griežtai ribotas standartais, nes tai pedagogams nesuteiktų laisvės, galimybės dirbti kūrybiškai. Kadangi meninio ugdymo specifika, galimybės, poreikiai skiriasi įvairiose papildomo ugdymo įstaigose, meno mokyklose, todėl ugdymo programos turėtų būti kuriamos vietoje, atsižvelgiant į kiekvienos mokyklos tikslus ir profilį.

Dailės pedagogams aktualia problema tampa vis didėjantis ir plėtėjantis dalyko turinys: „*per platus ugdymo turinys, <...> vadovėlių stoka ir turinio apimties neįvykdomos*“. Šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje neišvengiamas turinio kintamumas – tai pastebi ir dailės pedagogai: „*sunku laikytis iš anksto sudarytų planų*“, „*kintantis mokymo planas*“, „*darbas turėtų būti planuojamas, bet tuo pačiu mokytojas turi improvizuoti, sudominti mokinius*“. Postmoderni edukacinė paradigma akcentuoja atvirų, lanksčių ir kintančių planų principą. Vizualinės kultūros diskursas įneštų dar daugiau sumaišties į programas ir planus, kadangi šiuolaikinė vizualinė kultūra yra nuolat ir sparčiai kintanti. Taigi, šiuo atveju programos ir planai būtų itin nepastovūs ir priklausantys nuo kiekvieno mokytojo požiūrio ir galimybių.

Turinio apimties realizavimo problema atsispindi ir mokytojų įvardytoje laiko ir valandų stokos dailės dalykui problemoje: „*mokant vaikus menų yra per mažai skiriama valandų*“, „*laiko stoka – pamoka per trumpa įgyvendinti kūrybinius sumanymus, bendradarbiauti su visais norinčiais*“, „*per platus ugdymo turinys ir per mažai valandų*“, „*dailė turi būti privaloma iki 12 kl.*“, „*vidurinė m-kloje turi būti 2 savaitinės dailės pamokos*“.

Dailės dalykui skiriamas laikas bendrame ugdymo plane yra reglamentuojamas švietimo dokumentų. Papildomo ugdymo dalykai suteikia galimybę padidinti meninio ugdymo valandų skaičių kai kuriose mokyklose. Turint omenyje, kad valandų skaičius nedidės, pedagogai privalo ieškoti sprendimų, kokių būdu realizuoti programų reikalavimus ir atskleisti visapusišką vizualinės kultūros įvairovę. Integruojant vizualinės kultūros įvairias sritis, turinio kaita spartėtų ir apimtys dar labiau išsiplėstų. Šią problemą akcentuoja kai kurie mokslininkai (Wilson, 2003; May, 1995; Tavin, 2003; Efland ir kt., 1996) ir skatina pereiti prie postmodernios meninio ugdymo turinio sampratos (žr. I sk.).

Postmodernaus ugdymo koncepcija siūlo tam tikrus sprendimo būdus: turinio atranką, specializavimąsi, integruotus metodus bei kitų postmodernistinių turinio planavimo principų naudojimą.

Remiantis tyrimo rezultatais ir teorine studija galima teigti, kad vienas svarbiausių uždavinių rengiant dailės pedagogus – atkreipti dėmesį į ugdymo turinio planavimo meto-

dus, modernistinio ir postmodernistinio turinio ypatumus ir principus, ugdyti pedagogų gebėjimą prisitaikyti prie kintančių sąlygų – tai yra *gilinti ugdymo turinio planavimo ir atrankos kompetenciją*. Ugdymo turinio planavimas – tai veikla, kuriai atlikti būtina aukšta kvalifikacija, tam reikia gerai žinoti ugdymo programos reikalavimus, mokyklos politiką, o ypač – suprasti vaikų poreikius ir interesus (Petty, 2006, p. 221). Deja, šios kompetencijos ugdymas nepakankamai atsispindi dailės pedagogų rengimo programose.

Viena iš aktualių problemų, išskiriama pedagogų atsakymuose – *ugdymo proceso organizavimo ir didaktinių kompetencijų problema* (12 atsakymų). Pedagogai klausia, „*kaip kuo efektyviau perteikti žinias moksleiviui*“, kaip „*prisitaikyti prie vadovėlio teikiamos, sudėtingos medžiagos*“. Jie įvardija ir „*mokymo metodikos trūkumą*“, „*neformalaus ugdymo(si) teorijos ir praktinių žinių trūkumą*“, „*gebėjimo organizuoti mokymo procesą*“. Šiuo atveju pedagogams pravartu būtų gilinti sampratą apie šiuolaikines mokymo ir mokymosi teorijas, žinių konstravimą, kitus klausimus, aptartus 1-ame skyriuje. Šiuolaikinėje didaktikoje pabrėžiamas aktyvių mokymo metodų naudojimas, žaidimai ir kiti būdai, kurių dėka mokymo procesas tampa efektyvesnis. Vizualinė kultūra, jos raiškos priemonės gali pateikti originalių didaktinių sprendimų. Tačiau vizualinės kultūros turinys, tyrinėjimai ir diskusijos gali sukelti pedagogams papildomų rūpesčių. Gali būti, kad nagrinėjant šiuolaikines vizualinės kultūros formas prireiks naujų didaktinių metodų, kitokio pamokų planavimo ir organizavimo. Todėl, rengiant dailės pedagogus, nepakaktų siauro dailės didaktikos kurso, galima būtų jį išplėtoti, apimti vizualinės kultūros ugdymo strategijas, integralius ir virtualius metodus, kur naudojama vaizdinė medžiaga.

Pedagogai įvardijo mokinių mokymosi sunkumus, nepasitikėjimą savimi, žinių trūkumą. Pažymima, kad mokiniai sunkiai įsisavina teorinius dalykus: „*moksleiviams nepatinka teorinės dailės pamokos, o labiau patinka praktiniai kūrybiniai darbai*“. Kadangi praktiniai darbai yra aktyvi veikla, o teorinės pamokos asocijuojasi su mąstymu, savime suprantama, kad mokiniai labiau mėgsta veikti, nei mąstyti. Todėl prasminga ieškoti aktyvių mokymo metodų pritaikymo teorinėse pamokose ir jungti įvairias dailės pamokų formas, kuriose teorija būtų pagrįsta praktika, realybe ir patirtimi. Teorinių dailės pamokų, pvz., meno istorijos, mokymą plačiau aprašė mokslininkai S. Addis ir M. Erickson (1993), A. Hurwitz ir M. Day (1995), G. F. Chalmers (1979) ir kt. Jie akcentuoja žaidimo ir interpretacijos reikšmę bei pateikia netradicinių mokymo metodų.

Dailės pedagogai įvardija ir kitas problemas. Nors tai atsispindi tik pavieniuose atsakymuose, tačiau galima numanyti, kad šios problemos egzistuoja ir platesniame kontekste:

- didelis ugdytinių skaičius klasėje (4 atsakymai): „*didelis ugdytinių skaičius klasėje apsunkina ugdymo procesą*“, „*norėtusi, kad dailės ugdymas vyktų mažesnėse vaikų grupėse – būtų kameriškesnis*“. Daugelis tyrimų patvirtina, kad klasės dydis – vienas svarbiausių veiksnių, nuo ko priklauso mokomoji veikla (Pollard, 2006). Todėl daugelyje užsienio šalių įdarbinami mokytojo padėjėjai, stengiamasi mažinti mokytojui tenkančių mokinių skaičių. Tai ypač aktualu dailės dalykui, kur mokiniams būtinas individualus mokytojo dėmesys, o dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje pedagogas nepajėgus patenkinti visų mokinių interesų;
- specialiųjų poreikių vaikų mokymas (1): „*yra vaikų, kuriems labiau reikalinga dailės terapija, o ne dailės mokymas, sunku tai derinti vienoje pamokoje*“. Bendrojo lavinimo sistemoje mokytojai dažnai susiduria su „integruotais“, specialiųjų poreikių turinčiais vai-

kais. Dailės dalyko pedagogų rengimo programose nėra dailės terapijos, kadangi dailės terapija taikoma kaip gydomoji praktika dirbant su specialiujų poreikių vaikais. Dailės terapija yra aktuali dailės pedagogikos sritis užsienio universitetuose (Suomija, Estija, Čekija ir kt.), taikoma dirbant ne tik su specialiujų poreikių vaikais, bet yra kaip vienas iš ugdymo menų metodų, skatinančių komunikaciją, relaksaciją, pasitenkinimą menine veikla. Užsienio šalių patirtis rodo, kad dailės terapijos kursas yra ypač reikšmingas rengiant dailės pedagogus;

- vizualinės aplinkos kūrimas (1): „*rasti vis naujų idėjų interjero mokyklos puošimui*“. Vizualinė aplinka yra viena sudedamųjų vizualinės kultūros dalių, kartu atliekančių ir ugdomąją funkciją. Vizualinės aplinkos kūrimas – viena iš akcentuojamų dailės pedagogo kompetencijų. Mokyklos bendruomenėje dailės pedagogai dažnai atlieka ir vizualiosios aplinkos, renginių apipavidalintojo, konsultanto funkciją. Tačiau dažnai pristingama naujų idėjų renginiams, mokyklos aplinkai puošti. Į šį poreikį būtina atsižvelgti rengiant dailės pedagogams kvalifikacines programas, kūrybines studijas;
- neigiama šiuolaikinės kultūros įtaka (2): „*ne visada teigiama šiuolaikinių technologijų įtaka*“, „*masinės kultūros stiprus poveikis*“. Pedagogai pastebi masinės kultūros ir technologijų poveikio stiprėjimą jaunimo kultūroje ir akcentuoja jų neigiamą poveikį. Kai kurie dailės pedagogai visiškai nepripažįsta šiuolaikinių technologijų ir draudžia bet kokias populiariosios kultūros apraiškas mokinių darbuose. Pirmame skyriuje įrodyta, kad toks požiūris nėra teisingas, visiškai ignoruoti ir drausti kontroversiškus reiškinius nėra prasminga. Būtent menkavertės masinės kultūros ir aukštesnio meninio lygio vizualinės kultūros palyginimas padėtų ugdyti mokinių estetinę pajautą ir kitas vertybes.

Dailės pedagogų atsakymai paliudijo aktualias problemas, kurias pažymi daugelis kitų mokslininkų, kad sėkmingą mokymą varžo paprasčiausi dalykai: didelis vaikų skaičius, riboti ištekliai, privalomas lankomumas ir įstatymu apibrėžta ugdymo programa bei išoriniai reikalavimai ir lūkesčiai (Pollard, 2006, p. 97). Todėl mokytojams iškyla būtinybė pasirinkti tarp asmeninių, profesinių interesų ir prisitaikyti prie praktinių galimybių.

Vizualinės kultūros diskurso aktualumas. 4, 5, 6, 7 klausimais tiriama vizualinės kultūros diskurso raiška ir galimybės dailės pedagogų praktikoje. Dailės pedagogų požiūrį į vizualinės kultūros aktualizavimą meninio ugdymo turinyje atspindi jų domėjimasis tam tikromis vizualinės kultūros sritimis, bandymas jas įtraukti į meninio ugdymo turinį, jų požiūris, pasirengimas, patirtis, noras tobulėti ir išskylantys sunkumai – išoriniai ir vidiniai trukdžiai – plėtojant vizualinį kultūrinį ugdymą. Nagrinėjant duomenis, ieškoma atsakymo į klausimus – kokie šiuolaikinės vizualinės kultūros aspektai domina mokytojus, kokių dalykų ir kompetencijų jiems reikėtų įgyti, koks jų poreikis tobulintis tam tikrose vizualinės kultūros srityse.

Dailės pedagogų interesai vizualinių menų srityje. Vizualinės kultūros visapusiškas, įvairių sričių integravimas į meninį ugdymą daugiau ar mažiau priklauso nuo pačių mokytojų interesų, pomėgių. Kaip akcentavo M. Fullan (1998), būtent domėjimasis yra pokyčių variklis. Manoma, kad tai, kuo mokytojas domisi pats, atsispindės ir ugdymo turinyje, bus efektyviau perteikta ugdytiniams, mokytojas gebės labiau sudominti mokinius ta sritimi, kuria jis pats domisi. Dailės pedagogai pažymėjo, kokios vizualinės kultūros sritys juos labiausiai domina. Buvo apskaičiuotas tų sričių populiarumo indeksas (žr. 3.3.2 lentelę)

Dailės pedagogų interesų populiarumo reitingas (PI)

Dailės pedagogų interesai vizualinių menų srityje	PI
Įvairios dailės atlikimo technikos ir būdai, N=125	70,40
Dizainas, aplinkos estetika, N=125	62,40
Šiuolaikinis menas, N=125	52,80
Lietuvos dailė, N=124	41,13
Pasaulio kultūrų menas, N=125	40,80
Taikomoji dekoratyvinė dailė, N=123	40,65
Tautodailė, liaudies menas, N=125	36,80
Fotografija, N=125	34,67
Meno istorija ir teorija, N=122	34,43
Klasikinis Europos šalių menas, N=125	33,60
Šiuolaikinių technologijų menai (pvz. kompiuterinės terpės, skaitmeninės raiškos), N=125	28,00
Meno filosofija, sociologija, estetika, N=124	27,42
Šiuolaikinė vizualinė kultūra, N=123	25,20
Kinas ir/ar video menas, N=124	19,35
Populiarioji ir masinė kultūra (reklama, TV, šou), N=124	16,94

Tyrimo metu išaiškėjo, kad tokių dailės sričių, kuriomis mokytojai visiškai nesidomėtų, nėra. Daugiau ar mažiau dėmesio susilaukė visos sritys. Pedagogai žavisi įvairiomis dailės technikomis ir atlikimo būdais (PI = 70,4), kas yra vienas iš esminių modernistinės meninio ugdymo paradigmos bruožų. Postmodernistinių pažiūrų tyrėjai kritikuoja pernelyg didelį dailės technikų akcentavimą meniniame ugdyme (Freedman, 2003; jagodzinski, 1997; Tavin, 2003).

Daugelis respondentų domisi dizainu, aplinkos estetika – tais dalykais, kurie yra pritaikomi kasdienybėje ir yra populiarūs. Daugiau kaip pusė respondentų pažymi, kad labai domisi šiuolaikiniu menu. Meno istorija ir teorija, filosofija, klasikiniu menu, tautodaile dailės pedagogai domisi tiek, kiek reikalauja darbo interesai ir programos. Taip pat matyti, kad populiarioji kultūra, kinas ir videomenas bei šiuolaikinė vizualinė kultūra nėra labai populiarūs tarp dailės pedagogų. Galima numanyti, kad mažas respondentų susidomėjimas populiariaja ir masine kultūra rodo, kad pedagogai nesieja jos su meno tradicijomis, menine kultūra, dailės studijomis. Dailės pedagogai laikosi tvirtų nuostatų „aukštojo“ arba „tikrojo“ meno atžvilgiu, pirmenybę teikia tradicinėms meno rūšims, kadangi jos geriau pažįstamos, suklasifikuotos, aprašytos. Dideli standartiniai nuokrypiai parodo, kad šiuolaikinių technologijų menų (SD = 1,129), kino ir video meno (SD = 0,939), vizualinės kultūros (SD = 1,008) atžvilgiu respondentai neturi bendros nuomonės – kai kurie jų labai domisi šiomis sritimis, kai kurie visiškai nesidomi (tikslėnius duomenis žr. 4 priede).

Dailės pedagogų požiūris į vizualinę kultūrą meniniame ugdyme. Vizualinės kultūros diskurso plėtojimas meniniame ugdyme priklauso nuo paties mokytojo nuostatų į ją. Kai kuriuose straipsniuose išreiškiama negatyvi nuostata masinės kultūros, šiuolaikinių medijų ir vizualinių menų atžvilgiu, kaip neigiamai veikiančių jaunimo sąmonę. Tačiau dailės pedagogas, turintis negatyvias nuostatas šiuolaikinės vizualinės kultūros atžvilgiu ir dėstantis tik „aukštojo“ meno tiesas, rizikuoja atitolti nuo mokinių poreikių ir interesų (K. Freedman, 2003; P. Duncum, 2003 ir kt.). Susumavus tyrimo respondentų teigiamus atsakymus (vi-

siškai sutinka ir iš dalies sutinka), matyti, kad dauguma dailės pedagogų pritaria vizualinės kultūros įteisinimui meniniame ugdyme. Respondentai pritaria nuomonei, kad būtent dailės pedagogas atsakingas už jaunimo vizualinį raštingumą. Tai galima pagrįsti dailės dalyko prigimtimi, pagrįsta vizualiaisiais menais ir vaizdine informacija (žr. 3.3.3 lentelę).

Dauguma dailės pedagogų visiškai sutinka (25%) ir iš dalies sutinka (52,42%) kad į dailės mokymo programas galėtų būti įtraukta populiarioji vizualinė kultūra. Tačiau šiai perspektyvai nepritaria palyginti nemažai, 22,6%, respondentų. Kita vertus, beveik visi (95,2%) pripažįsta, kad verta diskutuoti apie šiandieninę populiarią vizualinę kultūrą per dailės pamokas, kad būtina atsižvelgti į mokinių poreikius ir interesus, susijusius su vizualine kultūra. Dailės pedagogai neturi bendros nuomonės, ar iš tiesų šiuolaikinė vizualinė kultūra daro žalingą poveikį mokinių meniniam išprusimui (SD=0,82). Vieni respondentai visiškai sutinka su šiuo teiginiu (14,52%), daugelis – tik iš dalies sutinka (47,6%, Mo=3), kiti mano, kad meninis išprusimas nenukenčia dėl vizualinės kultūros poveikio (29,84% ir 8,06%). Taigi, šiam teiginiui patikrinti, reikalingi išsamesni tyrimai, kuriuos galėtų atlikti dailės pedagogai.

Respondentai sutinka, kad ugdymo plane reikėtų daugiau dėmesio skirti šiuolaikinio meno pažinimui ir raiškai, nors ir čia jų nuomonė nėra vieninga – 17,74% nevisiškai su tuo sutinka.

3.3.3 lentelė

Dailės pedagogų požiūris į vizualinės kultūros vietą meniniame ugdyme

Dailės pedagogų požiūris į vizualinės kultūros vietą meniniame ugdyme.	Teigiama nuostata Visiškai sutinka ir iš dalies sutinka 4+3	Neigiama nuostata Nevisai sutinka ir visiškai nesutinka 2+1
Dailės pedagogas yra atsakingas už vaikų ir jaunimo vizualinį raštingumą ir išprusimą N = 125	91,2	8,8
Populiarioji vizualinė kultūra (pvz. reklama, filmų, televizijos estetika) galėtų būti įtraukiami į dailės mokymo programas N = 124	77,42	22,58
Su mokiniais verta diskutuoti apie šiandieninę populiarią vizualinę kultūrą per dailės pamokas N = 125	95,2	4,8
Planuojant dailės pamokas būtina atsižvelgti į mokinių poreikius ir interesus susijusius su vizualine kultūra N = 124	95,16	4,84
Šiuolaikinė vizualinė kultūra daro žalingą poveikį mokinių meniniam išprusimui N = 124	62,1	37,9
Ugdymo plane reikėtų daugiau dėmesio skirti šiuolaikinio meno pažinimui ir raiškai. N = 124	81,97	18,55

Apibendrinant galima teigti, kad *vizualinė kultūra tampa vis aktualesnė meninio ugdymo procese*. Apžvelgus respondentų poreikius, interesus bei nuomones šiuo klausimu, galima teigti, kad šiai perspektyvai iš esmės nėra priešinamasi, tačiau dėl jos įtraukimo į ugdymo planą vis dar abejojama, kadangi pedagogams trūksta vizualinės kultūros pažinimo, metodologinio pasirengimo ją dėstyti.

Integruojamos šiuolaikinės vizualinės kultūros sritys į meninio ugdymo procesą. Respondentų buvo klausta, kokias šiuolaikinės vizualinės kultūros sritis dailės pedagogai daugiau ar mažiau integruoja į meninio ugdymo turinį. Tuo tikslu buvo apskaičiuotas populiarumo indeksas. Iš lentelėje pateikto reitingo matyti, kokie dalykai populiarūs meninio ugdymo procese.

Vizualinės kultūros sričių ugdymo turinyje populiarumo reitingas (PI)

<i>Šiuolaikinės vizualinės kultūros sritys, dailės pedagogų integruojamos į meninio ugdymo turinį</i>	PI (4+3)–(2+1)
Aplinkos menas	82,11
Daiktų dizainas	81,96
Grafinis dizainas	79,04
Knygų iliustracijos	71,20
Įvaizdžio dizainas, stilius, mada	62,90
Aprangos dizainas	59,67
Teksto maketavimas	34,40
Reklamos estetika	31,14
Fotografijos menas	25,81
Scenografija	25,8
Kompiuterinė grafika	9,67
Grafiti	0
Kūno menas	-1,64
Pramogų (šou renginių) dizainas	-6,46
Fotografijos technologijos	-19,67
Videomenas	-24,18
Kino menas	-29,03
Komiksai	-30,64
Animacinių filmų estetika	-33,33
Videotechnologijos	-41,46
Internetinis menas, <i>web</i> dizainas	-42,40
Televizijos estetika	-49,59
Kompiuterinių žaidimų estetika	-64,51

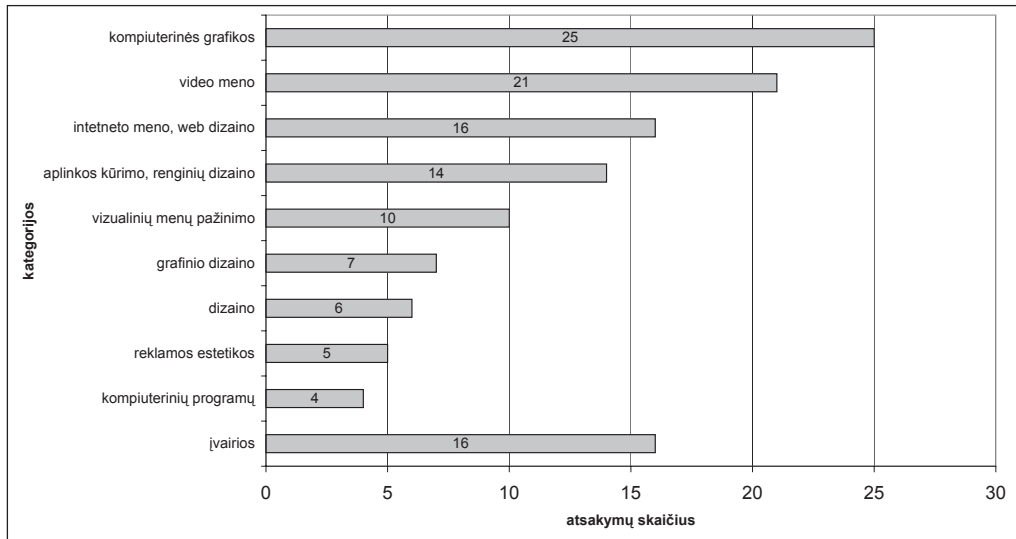
Populiariausios sritys yra aplinkos menas, daiktų dizainas, grafinis dizainas, knygų iliustracijos, įvaizdžio ir aprangos dizainas. Akivaizdu, kad tai tos sritys, kurios yra dažniausiai pritaikomos kasdieniniame gyvenime, įdomios mokiniam ir mokytojams, turi ateities profesines perspektyvas.

Tačiau beveik nenagrinėjamos populiariosios vizualinės kultūros ir medijų sritys: kompiuterinių žaidimų estetika, televizijos estetika, internetinis menas, videotechnologijos, animacinių filmų estetika, komiksai, kinas ir videomenas. Tačiau jaunimas ypač domisi šiomis sritimis ir dažnai identifikuoja su vizualine kultūra, ji tampa jaunimo subkultūros elementu (Krukauskienė ir kt., 2003). Kadangi vaikai ir jaunimas laisvalaikį praleidžia žiūrėdami televiziją, meninius ir animacinius filmus, žaisdami kompiuterinius žaidimus, pravartu būtų dailės pamokose aptarti šių dalykų estetinę ir meninę vertę, panagrinėti jų vizualiąsias reikšmes.

Neigiamas populiarumo reitingas nerodo, kad šios sritys yra nereikalingos ar nepopuliarios. Gali būti daug priežasčių, dėl kurių dailės pedagogai jas nenoriai integruoja. Šių sričių nepopuliarumą galima paaiškinti tuo, kad tai nėra tradiciškai suvokiami dailės dalyko objektai, tačiau remiantis vizualinės kultūros koncepcija šios sritys turėtų būti aktualios, nes jų vizualumas ir estetiškos intencijos priartintų jas prie meno studijų. Kita vertus, šioms sritims atskleisti prireikia tam tikrų žinių, patirties, pasirengimo, techninių priemonių ir įrangos, kurios nepakanka mokyklose. Be to, dailės pedagogai nėra tam tinkamai pasirengę,

jiems trūksta patyrimo ir didaktinių kompetencijų šiose srityse. Tai įrodo žemiau pateiktas reitingas, kokių kompetencijų poreikis dailės pedagogams yra aktualiausias.

Šešto klausimo 2-oje dalyje dailės pedagogai pažymėjo tas sritis, kur norėtų patobulinti *savo žinias, plėtoti kompetencijas*. Tai įrodo, kokių kompetencijų trūksta dailės pedagogams, atskleidžia tų dalykų poreikį, kurie galėtų būti įtraukti į dailės pedagogų rengimo ir tobulinimosi programas (žr. 3.3.4 pav.).



3.3.4 pav. Dailės pedagogų poreikiai tobulinti žinias atskirose vizualinės kultūros srityse

Daugiausia respondentų norėtų įgyti patirties kompiuterinės grafikos, videomeno bei interneto meno srityse. Galima būtų teigti, kad auga dailės pedagogų poreikis įgyti kompetencijų šiuolaikinių technologijų menų srityse. *Kompiuterinės grafikos* pritaikymas meniniame ugdyme yra ganėtinai platus. Tai kompiuteriu kuriami menai, kompozicijos mokymas, įvairios dizaino sritys, meniniai eksperimentai. Kompiuterinės grafikos įvaldymas išplečia mokytojo galimybes įvairiose vizualinių menų raiškos srityse. Kompiuterine grafika ypač domisi mokiniai, taigi, mokytojui tai yra būtina kompetencijos sritis. *Videomenas ir vaizdo technologijos* – svarbi technologinio raštingumo dalis, o videomeno vizualioji raiška ir galimybės traukia ne tik menininkų dėmesį. Buitinės filmavimo kameros prieinamos plačiam vartotojų sluoksniui ir vis dažniau taikomos kasdieninėje praktikoje. Todėl supažindinimas su videomeno formomis, žanrais, judančio vaizdo estetika ir raiškos priemonėmis, vaizdo įrašymo ir jo sutvarkymo galimybėmis – perspektyvi šiuolaikinio meninio ugdymo sritis.

Vis labiau populiarėjanti interneto sklaida skatina poreikį susipažinti su interneto tinklų vaizdo raiškos priemonėmis. Tai ne tik interneto puslapių kūrimas, bet ir sukurtų meninių projektų sklaida, populiarių judančių paveikslėlių, interaktyvių vaizdų kūryba ir kt. Įsitraukimas į tokias kūrybines praktikas reikalauja ne tik technologinių, bet ir tam tikrų estetinių, grafinės raiškos žinių, bendrų meninės raiškos principų taikymo, medijų kultūros, vizualių ženklų suvokimo. Todėl *internetu aplinkos* pažinimas ir valdymas dailės pedagogams yra reikšminga sritis, kurioje jie gali plėtoti įvairias edukacines idėjas.

Viena iš reikšmingų dailės pedagogo kompetencijos sričių yra *vizualinės aplinkos kūrimas*. Tai ne tik kabineto, mokyklos aplinkos, bet ir mokyklos renginių apipavidalinimas, scenografijų kūrimas, renginių dizainas. Kaip jau pastebėta, mokytojai dažnai pristinga naujų idėjų apipavidalindami renginius mokyklos šventėms. Todėl rengiant pedagogus svarbu atsižvelgti į aplinkos ir interjero dizaino, scenografijos bei taikomosios dekoratyvinės dailės poreikį. Šiuolaikinių vaizdo technologijų pritaikymas kuriant vizualiąją aplinką galėtų būti viena iš perspektyvių sričių.

Nagrinėjant dailės pedagogų rengimo programų turinį pastebėta, kad šie dalykai būsimiesiems pedagogams dėstomos labai siaurai arba jie neatsispindi studijų programose. Šiuolaikinėje meninio ugdymo sampratoje, pagrįstoje vizualinė kultūra, vis labiau akcentuojamos populiariojo meno studijos, kompiuteriniai žaidimai, stilius ir mada, kino menas, knygų iliustracijos, grafiti, reklama – tos sritys, su kuriomis ugdytiniai susiduria kasdieniniame gyvenime. Tačiau dailės pedagogai dar nepakankamai įvertina šių dalykų vaidmenį ugdytiniams. Taigi, rengiant dailės pedagogus pravartu būtų atkreipti dėmesį į šiuolaikinės vizualinės kultūros raišką ir tyrimo strategijas.

7-uoju tyrimo klausimu respondentų buvo paprašyta *įvertinti savo pasirengimą vizualinių menų atžvilgiu* (žr. 3.3.5 lentelę) Visiškai užtikrinti savo kompetencija buvo apie 20% apklaustųjų. Daugiau nei pusė respondentų mano, kad jiems *iš dalies* pakanka pasirengimo diskutuoti su mokiniais apie vizualinę kultūrą, vizualinės patirties, žinių ir informacijos. Tačiau daugeliui ypač trūksta praktinės bei technologinės šiuolaikinių menų raiškos patirties. Rengiant dailės pedagogus supažindinama su šiuolaikiniu menu, tačiau jo raiškai, praktinei patirčiai neskiriama pakankamai dėmesio. Kaip jau minėta, naujų technologijų įvaldymas dailės pedagogams dar yra probleminė sritis. Beveik pusei apklaustųjų trūksta šios kompetencijos.

3.3.5 lentelė

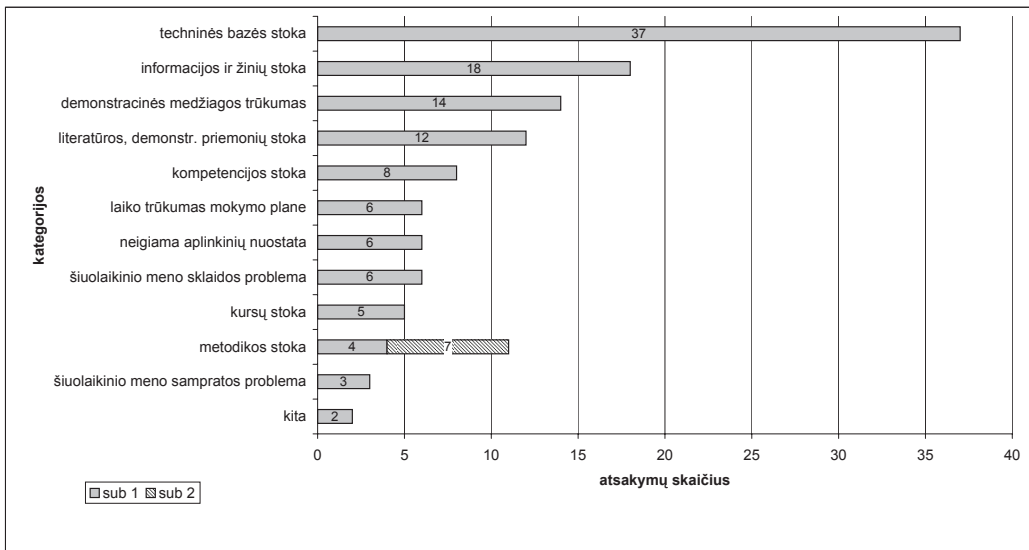
Dailės pedagogų pasirengimo vizualinių menų atžvilgiu įvertinimas

Pasirengimas šiuolaikinių vizualinių menų atžvilgiu	N	Visiškai pakanka %	Iš dalies pakanka %	Trūksta %	Labai trūksta %
Teorinis pasirengimas diskutuoti su mokiniais apie vizualinę kultūrą	124	21,77	51,61	23,39	3,23
Šiuolaikinių menų vizualinė patirtis (stebėjimo, vaizdinės informacijos)	125	21,60	51,20	23,20	4,00
Žinios ir informacija apie šiuolaikinį meną	124	19,35	45,97	29,84	4,84
Praktinė šiuolaikinių menų raiškos patirtis	124	12,9	37,10	41,94	8,06
Technologinis pasirengimas dirbti su šiuolaikinėmis technologijomis	121	9,92	23,97	49,59	16,53

Šiuolaikinių vizualinių menų mokymo problemiškasumas. Mokslininkai dažnai akcentuoja šiuolaikinio meno sampratos, suvokimo, įvairovės, sklaidos, sudėtingumo ir prieštaringumo problemas. Šiuolaikinis menas yra viena iš vizualinės kultūros sričių, kuri dažnai balansuoja ant „meno“ ir „nemeno“ ribos, „aukštosios“ ir „žemosios“ kultūros, „autentiškumo“ ir „masiškumo“, „tradiciskumo“ ir „postmodernumo“. Dažnai kyla klausimas, kas svarbiausia meniniame ugdytyme, kaip šias ribas atskirti, kaip tai formuos mokinių pasaulėžiūrą. Šiuolaikinio meno, ypač naujų technologijų menų, pristatymas mokiniams, jo pažinimas ir suvokimas tampa aktualia problema. Patiems mokytojams kartais sunku orientuotis

šiuolaikinio meno labirintuose ir neaišku, kokiais būdais sudominti mokinius, išaiškinti sudėtingas jo prasmes. Pristatant šiuolaikinį meną klasėje ne visuomet tinka tradiciniai mokymo metodai, reikia kitų strategijų, naujų metodų, specialios įrangos ir demonstravimo priemonių. Tačiau ar dailės mokytojai turi pakankamai kompetencijų šiuolaikinių menų atžvilgiu? Su kokiomis problemomis ir sunkumais jie susiduria?

Tyrimo metu dailės pedagogai paprašyti įvardyti pagrindines problemas, susijusias su šiuolaikinių menų mokymu. Į šį klausimą atsakė 82 dailės pedagogai ir pateikė iš viso 118 atsakymų.



Subkategorija 1 – teorinio pasirengimo ir vizualinės patirties stoka

Subkategorija 2 – praktinio ir technologinio pasirengimo stoka

3.3.5 pav. Sunkumai mokant šiuolaikinių vizualinių menų (N = 82)

Didžiausia problema mokant šiuolaikinių vizualinių menų yra *techninės bazės trūkumas mokyklose* (37 atsakymai). Dailės kabinetuose ypač trūksta kompiuterių, interneto, techninių priemonių (fotografijos, filmavimo kamerų ir kt.). Kaip jau minėta, techninė įranga kabinete – būtina sąlyga mokant šiuolaikinių vizualinių menų, juos demonstruojant, naudojant praktiniuose kūrybiniuose darbuose. Dauguma vizualinės kultūros formų stebimos ekranuose, kompiuteriuose, vaizdo įrašuose. Norint mokinius įtraukti į kūrybinę raišką, priemonių reikia daugiau ir įvairesnių (kompiuterių, vaizdo ir fotokamerų, specialios programinės įrangos). Šių priemonių panaudojimas reikalauja technologinės mokytojo kompetencijos, kurią įgyti – papildomas dailės pedagogo rūpestis.

Kita opi problema – *informacijos, žinių apie šiuolaikinį meną trūkumas* (18 atsakymų) *bei šiuolaikinio meno praktinės ir teorinės kompetencijos stoka* (15 atsakymų).

Kaip minėta I skyriuje, šiuolaikinis menas yra nuolat kintantis, sudėtingas, kompleksiškas, įvairus ir nepatyrusiam žmogui sudėtinga jį suprasti. Daugelis pedagogų neturėjo galimybių studijuoti šiuolaikinio meno ir jo tyrimų būdų, dabar jiems tenka domėtis ir studijuoti savarankiškai. Todėl iškyla pavojus, kad šiuolaikinio meno pristatymas dailės pamokose gali būti paviršutiniškas ir diletantiškas.

Kaip teigia K. Kaitavuori¹, šiuolaikinis menas reikalauja nemažo atvirumo ir mokytojo pasirušimo peržvelgti senas idėjas apie mokymą ir imtis nagrinėti temas, kuriose jis/ji nėra ekspertas (Kaitavuori, 2005).

D. Karatajienė taip pat akcentuoja šią problemą: kaip „atskleisti meninę įtaigą tų reiškinių, kurie neaiškūs pačiam mokytojui. Kur pačiam mokytojui rasti deramą atsakymą, jei stokojama vadovėlių ir autoritetinių meno pedagogikos tyrimų, kurie būtų mokytojui prieinami?“ (Karatajienė, 2005, p. 25). Nors kai kurie pedagogai pripažįsta, kad informacijos internete yra pakankamai daug, tačiau jos paieška, sisteminimas, suvokimas atima daug laiko. Be to, informacijos lietuvių kalba nėra užtektinga, todėl reikalingos ir užsienio kalbų žinios.

Pirminiame pedagogų rengimo procese nepakankamai užtikrinama šiuolaikinio meno pažinimo ir suvokimo kompetencija. Dailės pedagogų rengimo programose pažintis su šiuolaikiniu menu dažniausiai būna tik kaip meno istorijos dalis. Neaišku, kiek laiko ir turinio apimties skiriama šiuolaikiniam menui tiek teorinėse, tiek praktinėse dailės studijose. Kita vertus, menas nuolat kinta ir žinios sensta, todėl svarbu suteikti ne tiek žinių, bet užtikrinti gebėjimą kritiškai suvokti ir analizuoti įvairias šiuolaikinio meno praktikas. Šiuolaikinio meno studijos, kaip integrali vizualinės kultūros dalis, galėtų būti viena iš studijų alternatyvų rengiant universitetuose dailės pedagogus. Tokiose studijose didesnis dėmesys būtų skiriamas šiuolaikinio meno suvokimui, kritikai, interpretacijai bei metodologinėms žinioms (Barrett, 1994; Geahigan, 2002; Koroscik ir kt., 1988, 1992).

Provincijoje ir atokiau nuo didžiųjų miestų nėra galimybių realiai susidurti su „gyvu“ menu. Ypač aktuali *šiuolaikinio meno sklaidos problema* – meno parodos koncentruojasi didžiųjų miestų galerijose ir muziejuose. Provincijoje esančios mokyklos neturi galimybių dažnai organizuoti išvykas į meno ir kultūros centrus. Būtent šią problemą akcentuoja miestelių ir kaimų mokytojai. Užsienyje ši problema sprendžiama įvairiais būdais. Pavyzdžiui, Suomijoje didžiausias šiuolaikinio meno muziejus *Kiasma* daug dėmesio skiria meno sklaidos ir edukacinėms programoms, mokytojų ir jaunimo švietimui. Vienas iš geriausiai pavykusių edukacinių projektų – *Meno autobusas-muziejus*, važinėjantis po tolimiausias Suomijos šalies mokyklas ir pristatantis šiuolaikinį meną mokiniams ir mokytojams. Pasielkiant šiuolaikinio meno priemones mokoma įvairių dalykų: matematikos, fizikos, chemijos, geografijos ir kt. Tokiu būdu atskleidžiamas meno prasmingumas ir realiai pritaikoma dalykinė integracija, su šiuolaikiniu menu supažindinami ne tik mokiniai, bet ir visų dalykų mokytojai.

14-oje respondentų atsakymų akcentuojama tai, kad dailės pedagogams trūksta informatyvos, aiškios ir suprantamos *metodinės literatūros, vaizdinės informacijos bei demonstracinės medžiagos*. Šiuolaikiniam menui mažai dėmesio skiriama masinėse informacijos priemonėse, periodinėje spaudoje. Lietuvoje yra tik keletas informatyvių, iliustruotų leidinių: „Dailė“, „Krantai“ ir kt., išsamiau nagrinėjančių šiuolaikinį meną. Dauguma mokslinių ir profesinių leidinių skirti specialistams – menotyrininkų ir filosofų auditorijai. Tokie leidiniai sudėtingi, nelengvai skaitomi ir sunkiai pritaikomi meninio ugdymo praktikoje. Dailės pedagogams praktikams visiškai nėra periodinių leidinių, kuriuose būtų pateikiamos naujovės, „geroji patirtis“, edukaciniai patarimai. Užsienio šalyse leidžiami specialūs dailės edukacijos leidiniai mokytojams praktikams: *Art Education* (JAV), *Boeckwe* (Austrija), *Ju-*

¹ Kaija Kaitavuori, Helsinkio (Suomija) šiuolaikinio meno muziejaus Kiasma meninio ugdymo skyriaus kuratorė.

nyj Xudožnik (Rusija) ir kt., tačiau šie leidiniai sunkiai prieinami mūsų pedagogams. Lietuvoje yra išleista tik keletas dailės mokomųjų programų (ARS 1, ARS 2), vis daugiau atsiranda gerai iliustruotų vadovėlių, mokomųjų leidinių. Tačiau mokyklose aprūpinimas vizualia informacija, naujausia literatūra ir vadovėliais nepakankamas, o poreikis yra didelis.

Nors bendrojo lavinimo programose akcentuojamas dėmesys šiuolaikiniam menui, tačiau mažas dailės pamokų skaičius riboja laiką, skiriamą jo pažinimui. *Laiko trūkumą šiuolaikiniam menui mokymo plane* įvardija 7 pedagogai. Kaip jau minėta, laiko trūkumą riboja labai plati turinio apimtis, todėl reikia permąstyti ugdymo turinio planavimą naudojant menų sąveiką, integraciją, kompleksinius ir alternatyvius mokymo metodus.

Respondentai dar kartą patvirtina, kad susiduria su neigiama ir *priešiška mokinių bei aplinkinių nuostata, ypač šiuolaikinių menų atžvilgiu* (6 atsakymai). Dažnai ir patys mokytojai neslepia šios nuostatos, postmodernųjį meną įvardydami kaip „*nedvasingą ir banalų*“. Šiuolaikinio meno praktikoje gausu kontroversiškų pavyzdžių. Tačiau postmodernaus meno samprata, kokia ji buvo 7-ajame dešimtmetyje, stipriai pakito. Šiuolaikinis menas išplėtojo estetines galimybes, daugiau dėmesio suteikiama prasmei, įvairiems sociokultūriniais, ekosocialiniams, politiniams aspektams. Būtent į prasmingą turinį ir naują estetiką derėtų atsižvelgti dailės pedagogams formuojant teigiamą požiūrį į šiuolaikinius menus.

Kaip jau minėta, geriau susipažinti su šiuolaikiniu menų pedagogai neturi daug galimybių. Todėl iškyla atitinkamų kursų šia tema organizavimo problema. *Kvalifikacinių kursų* stoką šiuolaikinio meno temomis pažymėjo 5 apklaustieji. Todėl turėtų būti skatinamas dailės pedagogų bendradarbiavimas su menotyrininkais, parodų kuratoriais, dailės galerijomis, kuriant edukacines programas mokytojams ir mokiniams.

Lentelėje pateikiami dailės pedagogų teiginiai, iliustruojantys aptartas šiuolaikinių vizualinių menų mokymo problemas.

3.3.6 lentelė

Šiuolaikinio meno mokymo(si) problemos (N=82)

Kategorija	Atsakymai	Atsakymų skaičius
<i>Techinės bazės stoka</i>	„Kompiuterinės technikos ir komp. programų stoka“, „internetu stoka“, „Ribotos galimybės naudotis informacinėmis technologijomis“, „Programų nelegalumas“, „Visada konkurencija dėl skaitmeninio fotoaparato, o filmavimo aparatas prieinamas tik informatikos mokytojai, nešiojamas kompiuteris ir projektorius tik su direktoriaus leidimu ir tik ypatingomis progomis“, „šiuolaikinio meno kūrinių eksponavimui reikia erdvės, laiko ir įrangos, kurią reikia apsaugoti, prižiūrėti, o tam nėra energijos ir pajėgų mokykloje. Be to, elektroninė technika genda, ištrinama informacija, o tai stabdo projektų vystymąsi“.	37
<i>Informacijos, žinių stoka</i>	„...žinių ir informacijos apie šiuolaikinį meną“, „Trūksta informacijos lietuvių kalba apie Vakarų Europos šiuolaikinį meną“, „Šviežios“, iliustratyvios ir nesaviaveikliškos informacijos IKT bent jau apie įvairias akcijas, parodas, renginius, procesus Lietuvoje – šalia“.	18
<i>Pasirengimo, vizualinės patirties stoka</i>	„Trūksta teorinio pasirengimo“, „Trūksta technologinio pasirengimo dirbant su šiuolaikinių techn. menais“, „Praktinės šiuolaikinių menų raiškos patirties stoka“, „Interpretacijos patirties stoka“, „Trūksta vizualinės patirties“.	15
<i>Šiuolaikinio meno sklaidos problema</i>	„Mažai galimybių išvykti iš provincijos, susipažinti su ŠM vaikams iš arčiau“, „Mažame mieste nėra ŠM parodų, kuriose ugdytinais galėtų pačiuoipinėti iš arčiau. Tenkinamės 1 ekskursija per metus į kt. miestą“, „Norėtuši kontaktų, susitikimų su ŠM kūrėjais“, „Kadangi toli nuo parodų centrų, tai trūksta vizualios pažinties tiek mano, tiek mokinių“	12

3.3.6 lentelės tęsinys

<i>Demonstracinės medžiagos stoka</i>	„Trūksta priemonių literatūros, vaizdinės medžiagos mokyklose“; „Netradicinės priemonės, pasirodo, gali kainuoti“; „Trūksta pavyzdžių, mokomosios medžiagos“.	14
<i>Laiko stoka</i>	„Pagal programą nedaug galima skirti ŠM valandų, nors vaikus (ypač vyresnių klasių) ši tema ypač domina“; „Nėra numatyta pakankamai valandų“.	7
<i>Neigiama aplinkinių nuostata į šiuolaikinių meną</i>	„Nusistovėjusi neigiama nuomonė apie ŠM“; „Mokinių neįsisąmoninimas, kad ŠM – tai menas“; „Atsainus mokyklų vadovų bei vyresnio amžiaus kolegų požiūris į šiuolaikinių meną“; „ŠM banalumas, nedvasingumas“.	6
<i>Kursų stoka</i>	„Seminarų, ilgalaikių kursų stoka“; „Gabių vadovų...“.	5
<i>Šiuolaikinio meno sampratos problema</i>	„Ribos nubrėžimas tarp meno ir nemeno“; „Paprastesnių ir labiau suprantamų mokiniams paaškinimų apie šiuolaikinių meną“.	3
<i>Šiuolaikinio meno dėstymo metodika</i>	„Metodikos trūksta...“; „Sėkmingai organizuoti šiuolaikinių menų pristatymus“.	4
<i>Kita</i>	„Ir pradinukai jau naudojami videokameromis ir kompiuteriais. Dar neįtraukiau šių temų į programą. Gal pabandyt?“ „Subjektyvu tik iš savo patirties kalbėti kitiems“.	2

Audiovizualinių technologijų naudojimo galimybės. Niekas neabejoja, kad audiovizualinės technologijos – būtina šiuolaikinio ugdymo dalis, jos išplėtė taip pat ir meninio ugdymo galimybes. Kaip pastebi A. Giddens (2005), net ir labai gerai aprūpintose mokyklose kompiuterių visiems mokiniams nepakanka, galimybės jomis naudotis yra ribotos. „Mokytojams iškyla uždavinys išmokyti prasmingai ir pedagogiškai išmintingai“ integruoti audiovizualines technologijas į pamokas (p. 470).

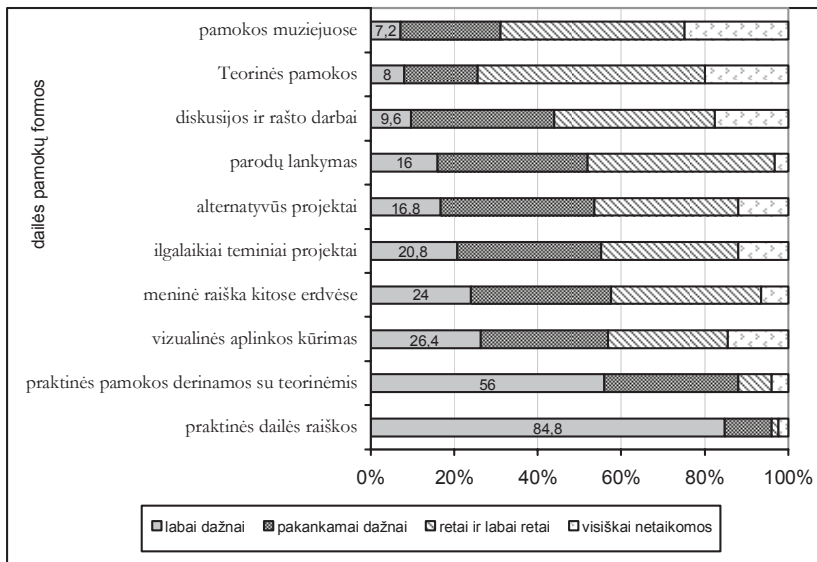
Kaip jau aptarta, technologijų ir materialinės bazės trūkumas dailės pedagogams yra ypač aktuali problema, kadangi mokytojui kiekvieną pamoką tenka vaizdžiai iliustruoti, demonstruoti įvairaus pobūdžio vizualinę produkciją. Norint su mokiniais išbandyti įvairias šiuolaikinės meninės kūrybos formas prireikia ne tik kompiuterių, bet ir skaitmeninės fotografavimo ir filmavimo technikos, programinės įrangos ir kitų priemonių.

Tačiau, nepaisant skurdžios materialinės bazės mūsų mokyklose, dailės pedagogai pripažįsta naudojantys audiovizualines technologijas (kiek tai įmanoma). Internetą naujos informacijos paieškai naudoja 85,6% mokytojų, tačiau tik nedaugelis jų (16,8%) informacines technologijas naudoja bendraudami su mokiniais, konsultuodami juos, skirdami užduotis, mokomąją medžiagą – tai, žinoma, priklauso ir nuo mokinių galimybių. Dailės pedagogai dažniausiai naudojami asmeniniais kompiuteriais ir priemonėmis, kuria užduotis ir mokyimo priemonės (58,4% apklaustųjų), rengia demonstracinę medžiagą (60,8%), fotografuoja ir filmuoja (66,4%). Mokiniai atlieka kūrybines užduotis (kuria grafinį dizainą, piešia), tačiau dažniausiai su namuose turima asmenine įranga. Gana menki technologinės įrangos ištekliai mokykloje riboja mokinių galimybes per dailės pamokas vykdyti kūrybinius projektus. Džiugina tie faktai, kad jau atsiranda interneto puslapių, kurių mokinių ir mokytojų iniciatyva, susijusių su įvairia menine mokinių veikla (8%). Tačiau tokie veiklai užtikrinti būtini tam tikri technologiniai gebėjimai ir kompiuterinių programų įvaldymas. 41,6% apklaustųjų dailės pedagogų teigė naudojantys tokias kompiuterines programas kaip *Adobe Photoshop*, *Corel Draw*, *Microsoft Word* ir kt. Dažniausiai demonstraciniais tikslais naudojama Microsoft Power Point programa. Mokytojams susirūpinimą kelia programų legalumas, ribotos galimybės jas įdiegti mokykloje. 12,61% respondentų visiškai nesinaudoja kompiuteriu, 14,4% – internetu, 58,4 % nedirba su programomis. Pedagogai pažy-

mėjo, kad šioje srityje jiems trūksta kompetencijos – jie pageidautų „geriau įsisavinti daili reikalingas kompiuterines programas“, sužinoti apie „duomenų apsaugos technologijas“ ir kitus techninius dalykus.

Įvairių vaizdo technologijų ir kompiuterinių programų įvaldymas yra aktuali dailės pedagogo kompetencijos dalis. Tačiau verta pastebėti, kad pernelyg didelis susidomėjimas kompiuterinėmis technologijomis gali atitraukti nuo vertingos kūrybinės praktikos, išivairuoti lengvas, be didelių pastangų žaidimas šablonais ir efektais, neskatinantis gilesnės minties raiškos bei originalumo. Todėl kompiuterinių technologijų naudojimas turėtų būti apgalvotas, tikslingai ir efektyviai naudojamas šalia kitų kūrybinių raiškos būdų. Dailės pamokose neturėtų būti skiriama per daug laiko techniniam raštingumui, mokoma naudotis kompiuterinėmis programomis – kompiuteris turėtų tapti tik meninės kūrybos priemone. Taigi, būtina plėtoti tarpdalykinius, pavyzdžiui, dailės ir informatikos, dailės ir technologijų dalykų, ryšius.

Dailės pamokų formos ir metodai



3.3.6 pav. Dailės pamokų formų taikymo dažnumas (N = 125)

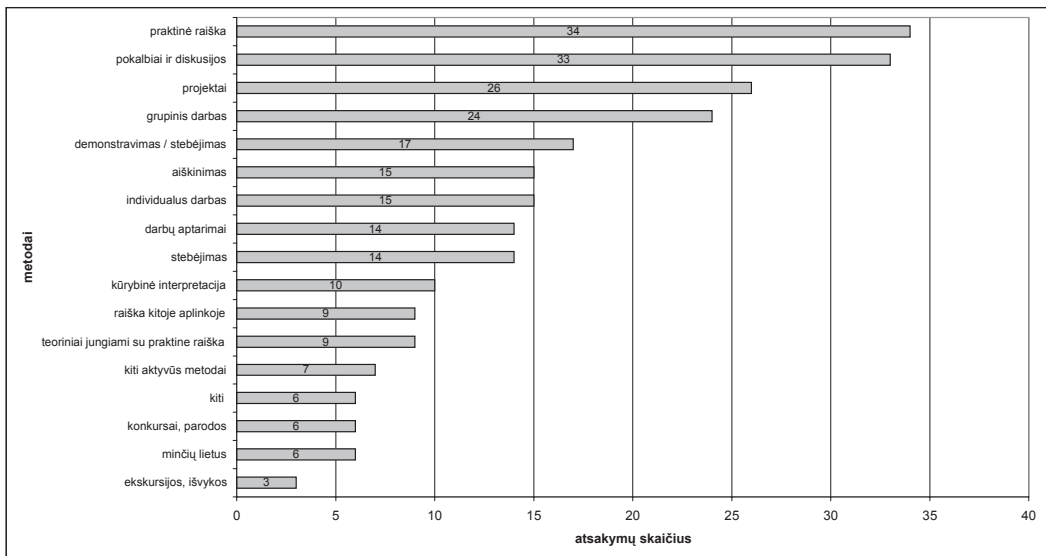
Tradicinės dailės pamokos integruoja praktinę raišką, estetikos, meno istorijos ir kritikos dalykus. Tačiau dailės mokymo praktikoje dažniausia pamokų forma yra praktinė dailės raiška. Mokslininkai teigia, kad vien tik per dailinę raišką įgyjama estetinė patirtis, estetiškas malonumas nepakankamai užtikrina intelektualinius vizualinės patirties, vizualinio raštingumo, mąstymo, suvokimo poreikius. Kita vertus, vien teorinės dailės pamokos mokiniams tampa nuobodžios, jei neparenkami įvairūs metodai. Kai kurias vizualinės kultūros formas galima pažinti per alternatyvius meninius projektus, kuriant vizualinę aplinką, tiesiogiai sąveikaujant su menu, aplinkos erdvėmis. Todėl dailės pamokos neturėtų apsiriboti vien tik darbu klasėse bei vizualine raiška, – svarbu pamatyti ir pritaikyti meninius gebėjimus bei teorines žinias kasdieninėje kūrybinėje praktikoje. Tai galima būtų įgyvendinti rengiant įvairius projektus, siejamus su nūdienos aktualijomis, dalyvaujant projek-

tuose, įgyvendinant kūrybinius sumanymus, puošiant ir formuojant aplinką. Ypač svarbus patyrimas įgyjamas mokantis įvairiose aplinkose (pvz., muziejuose, gamtoje). M. Frøyland (2004) atkreipė dėmesį į muziejus kaip mokymosi erdvę, kur gali vykti mokymo procesas, įvairiais atžvilgiais veikiantis patį išmokimą, skatinantis vidinę motyvaciją, priklausanti nuo konteksto.

Tyrimas atskleidė, kad dažniausiai taikomos dailės užsiėmimų formos yra praktinės raiškos pamokos (84,8%) arba jos dažnai derinamos su teorinėmis (56%). Grynai teorinės dailės istorijos pamokos vyrauja aukštesnėse, gimnazijų klasėse, todėl jų procentas nėra didelis. Labai retai dailės pamokos vyksta muziejuose ir galerijose, dažnai apsiribojama tik parodų aplankymu be gilesnės jų analizės. Dailės pedagogai minėjo, kad mokyklose nesudarytos sąlygos dažniau išvykti į muziejus ir galerijas, kur galima būtų vesti pamokas, diskusijas. Užsienio šalyse ši praktika skatinama, nes tiesioginis kontaktas su menu yra efektyviausias būdas jį pažinti. Muziejai ir galerijos savo iniciatyva kuria edukacinius projektus ir sudaro palankias sąlygas tokioms pamokoms vykti. Taigi, viena iš būtinų efektyvaus meninio ugdymo ir vizualinės kultūros pažinimo sąlygų yra sudaryti sąlygas tiesiogiai pažinti šiuolaikinį meną ir vizualinę kultūrą (Kaitavuori, 2005; Frøyland, 2004).

Diskusijos ir rašto darbai palyginti retai taikomi, kadangi tai nėra pagrindinė dailinio ugdymo forma. Tačiau ugdant vizualinį raštingumą ir kritinį mąstymą, analizuojant meno kūrinius, aiškinant jų reikšmes, diskusijos ir rašto darbai ugdytų ne tik vizualųjį, bet ir lingvistinį intelektą. Dažnai šiuolaikinis menas menotyrininkų aprašomas specifine profesine kalba, dailės kūriniams apibūdinti vartojami specialūs terminai, kurių supratimas palengvintų dialogą tarp meno kūrinio ir žiūrovo.

Dailės pamokose naudojami metodai



3.3.7 pav. Dažniausiai dailės pamokose naudojami metodai

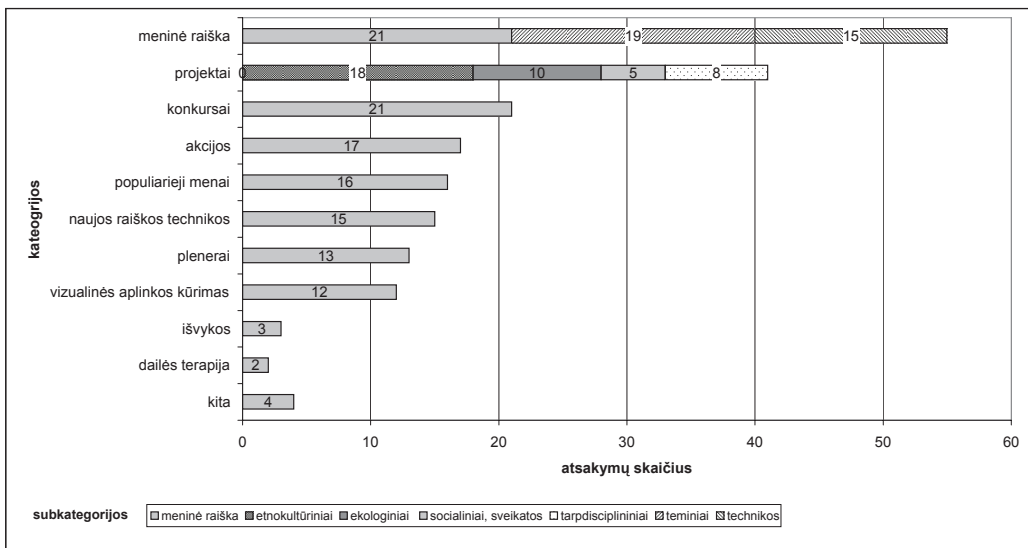
Ugdant visapusišką vizualinės kultūros pažinimą, tinkamų *metodų* parinkimas ir jų integracija yra vienas svarbiausių ugdymo aspektų. Konstruojant vizualines žinias, siejant patirtį, pažinimą, suvokimą, kritinį vertinimą ir raišką, būtina išmanyti įvairius metodus ir

prasmingai juos taikyti. Šiuolaikinėje ugdymo sampratoje akcentuojami aktyvūs mokymo metodai, kurie įtraukia mokinius į aktyvaus mąstymo ir veiklos sritis. Vizualinės kultūros kompleksiškas ir naujosios technologijos atveria galimybes dailės pamokose taikyti naujus aktyvius ir integruotus metodus.

Respondentai paminėjo daugiau kaip 20 skirtingų *metodų*, dažniausiai taikomų pamokose, tačiau neretai painiojo metodą su pamokos tema ar forma. Tai rodo, kad kai kurie mokytojai yra nepakankamai gerai susipažinę su didaktika, tam tikrais metodais. Apklausti dailės pedagogai dažniausiai taiko tradicinius dailės mokymo metodus: praktinę raišką, individualius ir grupinius darbus, diskusijas ir pokalbius, vaizdinės medžiagos demonstravimą ir stebėjimą (žr. 3.3.7 pav.).

Vis daugiau pedagogų naudoja projektų metodą, darbą grupėmis, integruotus metodus, kurie tinka vizualinei kultūrai reprezentuoti. Teoriniai metodai nėra mėgstami mokytojų ir mokinių, kadangi dažniausiai apsiribojama paskaitos forma. Mokslininkai siūlo teorines pamokas pajavairinti žaidimais, galvosūkiu, aktyvia įtraukiančia veikla, mini spektakliais, informacijos paieška internete, atlikti nesudėtingus tyrimus (Hurwitz, Day, 1995; Eaton, 2000; Addis, Erickson, 1993).

Meninės raiškos projektai. Aktualius šiandienos meninio ugdymo aspektus atspindi mokytojų vykdomi konkretūs projektai ir atliekamos konkrečios užduotys. Respondentai pažymėjo po keletą, jų manymu, labiausiai pavykusių projektų, temų – visi jie buvo suskirstyti į kategorijas, kurios leido įvertinti praktikoje vykdomos veiklos aktualumą, atskleisti tam tikras dailinio ugdymo tendencijas ir pagrįsti 1-ojo, 6-ojo, 9-ojo klausimų rezultatus (žr. 3.3.8 lentelė).



3.3.8 pav. Dažniausiai dailės pedagogų vykdomi meninės raiškos projektai

Kaip pastebėta ankstesniuose tyrimo klausimuose, vyrauja tradicinės meninės raiškos užduotys (55 atsakymai), kurias sudaro formalios kompozicijos, teminės užduotys ir dailės technikų eksperimentai. Tai dar kartą patvirtina stiprias modernistinės raiškos pozicijas dailės mokymo praktikoje. Tyrime pažymėtų temų spektras nėra platus ir įvairus. Tai

„grafiniai projektai (linija, dėmė, kompozicija)“, „abstrakcijos“, „abstrakčios gėlės“, „įvairios šrifto užduotys skirtingose klasėse“, „natiurmortų atlikimas anglimi, pieštukais, dažais“, „laisva raiška, stilizacija“, „pratimai kompozicijai“, „grafinė raiška, spalvinė raiška, plastinė raiška“. Abstraktūs, grafiniai, tapybiniai raiškos pratimai, kompozicijos mokymas bei laisvosios užduotys plačiai paplitę, tačiau jų vyravimas rodo neįprasmintus tam tikrus šiuolaikinius kontekstus. Meninėje raiškoje prasmingesnės teminės užduotys (subkategorija teminiai, 19 atsakymų). Daugiausia dėmesio skiriama knygų menui: „meniniai knygų projektai“, „mini knyga – penki žodžiai“, „savo knygelės (savo kurtų tekstų) iliustravimas ir maketas“, „knygelės kūrimas“, „Senelės pasaka“, „lino raižiniai legendų ir padavimų temomis“, ir kiti „darbų ciklai pasirinkta tema“, „gamtos menas“.

Tarp respondentų ypač populiarūs įvairūs techniniai raiškos eksperimentai, kai orientuojamasi ne į dailės darbų turinį, o į techniką ir vizualią raišką (15 atsakymų). Tai patvirtina pirmojo klausimo rezultatus. Pedagogai teigia, kad „vaikams labiau patinka, kai pradedama nauja technika, patys atranda temas“, įvairūs žaidimai ir techniniai bandymai skatina kūrybiškumą, atradimo džiaugsmą. Populiariausi išlieka įvairūs tradiciniai grafiniai eksperimentai, „monotipija“, „grotažai“, „holografija – galimybė fantazuoti“, „koliažai“, „mišrių technikų panaudojimas“, atsiranda ir naujų, netradicinių raiškos būdų: „naujų technologijų įdiegimas“, „fotomontžas“, „fotografijos pamokos“. Nors naujų technikų eksperimentai yra įdomi veikla ir skatina kūrybiškumą, tačiau didelis susižavėjimas jais, pasikliaunant atsitiktinumais, atitraukia mokinius nuo tikrojo meno turinio ir prasminių kontekstų.

Meninio ugdymo praktikoje vis labiau populiarėja *projektinė veikla*, apimanti platų aktualių temų spektrą. Darbas projektų metodu formuoja įvairesnį mokymo procesą, demokratinę kultūrą, skatina dalykinę integraciją, į ugdymo aplinką padeda įtraukti įvairius meno, kultūros reiškinius, reaguoti į visuomeninio gyvenimo aktualijas (Šiaulytienė, 2001). Šiuolaikinio meninio ugdymo teoretikai pabrėžia socialinių kultūrinio, ekologinio, politinio ugdymo aspektus, realizuojamus per meninius projektus. Tai tampa šiuolaikinio meninio ugdymo tikslu, o kartu ir pavojumi, kad dailinis ugdymas gali virsti politiniu, socialiniu ugdymu, pamirštant tiesioginę jo paskirtį (Efland, 2005). Projektinė veikla dažnai neįsitenka į tradicinius dailės pamokų rėmus, ši veikla įdomi ir prasminga tiek mokiniams, tiek mokytojams. Projektai atveria galimybes įgyvendinti kuo įvairiausią tematiką per vizualines kultūros raišką. Projektų tarpdiscipliniškumas leidžia sieti platesnius ugdymo tikslus, kartu ugdant meninę kultūrą ir meninius gebėjimus, taip pat atsiranda galimybė jungti įvairius vizualinės kultūros aspektus.

Apklaustų dailės pedagogų vykdomi projektai pasižymi įvairia tematika:

- Europinio ir tautinio identiteto projektai (18 atsakymų): „projektas skirtas Lietuvos nepriklausomybės paskelbimo dienai“, „pilietinės akcijos „Europos sostinės Šiauliuose, Esu“, „meninė akcija „Mes einame į Europą“ – piešimas ant asfalto su kreida ir akriliniais dažais“, „Europos šalys ir jų kostiumai“, „Lietuva – tai mes, 800 dalyvių“, „etnokultūriniai, susiję su kalendorinėmis šventėmis, gyvenamos vietovės pažinimu, savo siekių ieškojimu“, „Lietuvių liaudies meno tematika šventė“, „amatai“, „Užgavėnių papročiai, tradicijos kaukės“, „Gyvybės medis lietuvių liaudies mene“ – teorinis ir praktinis 2 dešimtokų projektas, pristatytas K. jaun. moksl. konf.“.
- Ekologiniai (10 atsakymų): „fotografijų paroda-proj. „Pavojingos atliekos“, „meninis ekologinis projektas „Mes čia gyvename“, „ekozona gimnazijoje“, „kolektyviniai darbai“, „Užau-

ginkime medį“; „Dzūkijos pušėlė“; „Papuškime eglutę“; meninė akcija „Sušildykime medį“ – atliekama pavasarij“.

- Integruoti tarpdisciplininiai projektai (8 atsakymai): *„integruotas dailės – biologijos projektas „Metų laikai. Augalai“; „Senovės Egiptas, drabužiai, papuošalai, muzika, šokis“; „interpretuojame M.K. Čiurlionį“; „2006 bendras projektas su lietuvių kalba“; integruotas projektas „Meno matematika“; „netradiciniai eksperimentai atradimai „Teatras ir dailė“.*
- Socialiniai, sveiko gyvenimo būdo projektai (5 atsakymai): *„projektas „Pegasas prieš AIDS“; „Saugok save ir kitus“ – Aids dienai Birštone ir m-loje“; „prieš rūkymą“; projektas „Sveikas maistas – vaikams“ Šiaulių raj. – 1 vieta už originalumą“.*

Respondentų teiginiai rodo, kad nemažai dėmesio skiriama Europinei integracijai, pilietinėms akcijoms, etnokultūrinei raiškai. Pedagogai neabejingi ekologinėms ir socialinėms problemoms. Tokie projektai skatina aktyviai išreikšti savo požiūrį į reikšmingas problemas ir kartu didina šiuolaikinio meno vaidmens sampratą.

Dailės pedagogai aktyviai dalyvauja įvairiuose *konkursuose ir parodose* (21 atsakymas). Nors kai kurie jų pažymi, kad kai kada šis dalyvavimas yra priverstinis: *„dalyvavimas įvairiuose konkursuose išmuša iš darbo ritmo. Ar dalyvauti?“; „prievartinis dalyvavimas konkursuose iš vadovų pusės“; norėtų, kad „planuojami konkursai iš anksto būtų pranešami mokyklose“.* Konkursai ir parodos meninio ugdymo procese yra reikšmingi, nes dažnai atspindi kokias nors nūdienos aktualijas, skatina aktyvumą. Pedagogui svarbu numatyti laiką, skiriamą konkursams, ir integruoti juos į programą, kuri, postmodernistiniu požiūriu, gali būti laisvai keičiama. Konkursų tematika dažnai būna paspirtis pedagogui pajavairinti mokymo procesą. Dažnai mokyklose rengiamos *„Menų dienos“*, kurios motyvuoja mokinius užsimiti įvairia kūrybine dailės raiška už klasės ribų, čia dažnai išmėginami įvairūs šiuolaikiniai menai. Rengiami teminiai šiuolaikinės meno praktikas atspindintys *„Meno festivaliai „AMŠ“; „Leda“; „Fenomenas“; „Kartu“.* Šiuolaikinio meno raiška įgyvendinama įvairių akcijų, renginių, mokyklos ir miesto švenčių metu. Tai vyksta ne pamokų metu ir mokytojai derina pamokinę veiklą su popamokine (17 atsakymų). Populiariausi yra *žemės menas* (5 atsakymai), mokinių mėgstami *„madų šou“; „avangardinė apranga“.* Dažnai tokie projektai derinami su mokyklos šventėmis – *„meninės akcijos „Šventinis mix“; „Kalėdinis vakarėlio organizavimas (šiuolaikiniu menu)“.* Yra ir konceptualių meninių akcijų, performansų: *„akcija Šiaulių miesto bulvare „Šiaulių miesto auksiniai daiktai“; „akcija performansas „Žuvies laidotuvės“; „akcija Vilniaus gatvėje „Baltas“.* Tokie projektai ne tik supažindina mokinius su šiuolaikinių menų raiška, bet ir leidžia patiems patirti ir geriau suvokti tokių menų kūrybos procesą, jų prasmingumą.

Iš *šiuolaikinių vizualinių menų* sričių daug dėmesio skiriama dizaino užduotims: *„dizainas šiandien“; „firminio stiliaus sukūrimas“; „rūbų dizaino“; „juvelyrikos projektai“; „penki asmenys – penki objektai“.* Vis aktualesnis tampa fotografijos menas: *„meninių fotografijų ciklas „Vaikystės reikalai“ kompiuterinė grafika – 2-ųjų metų projektas“; „Žemės menas (fotografija, skaitmeninė fotografijos technika)“; „Meninis surežisuotas atvirukas (fotografija, kompiuterinė grafika)“; „Vietinės aplinkos stebėjimas ir fiksavimas fotografijomis“.* Atsiranda ir populiarios bei alternatyvios kultūros tematikos: *„grafiti užduotys“; „Kičas“ – pamokos tema“; „kūno taptyba“ „šukuosenos projektas“; „animaciniai – plastilininiai filmukai“.* Tokios temos rodo, kad dailės pedagogai ieško naujų, mokiniams aktualių temų, pajavairinančių tradicinį dailės mokymą, tačiau pažymi, kad netradiciniams ir į mokymo planą neįtrauktiems projektams

trūksta laiko, kartais noro, reikia atitinkamos kompetencijos.

Vizualioji aplinka yra vienas iš vizualinės kultūros kontekstų, kuris atlieka ir edukacinę funkciją. Nors *vizualinės aplinkos kūrimo* projektų pedagogai pažymi ne itin daug (9 atsakymai), tačiau realiai jie vyksta visose mokyklose. Dažniausiai vizualinės aplinkos kūrimas – dailės darbų parodėlės mokykloje ir klasėje, renginių dizainas, mokyklos erdvės ir aplinkos puošimas. Dailės pedagogams svarbu suvokti aplinkos poveikį ir įprasminti meno vaidmenį mus supančioje aplinkoje. Tai ypač svarbi dailės pedagogo veikla – bendradarbiaujant kartu su mokiniais kurti estetišką, tvarkingą, jaukią, originalią mokyklos aplinką.

Apžvelgus dailės pedagogų dažniausiai naudojamas pamokų formas, metodus, įgyvendintus konkrečius projektus, galima dar kartą patvirtinti, kad meninio ugdymo praktikoje vyrauja stiprios modernistinės paradigmos nuostatos. Daugiausia dėmesio skiriama individualiai meninei raiškai, kūrybai, meninės išraiškos priemonėms, technikoms kūrybiškumui ugdyti. Dažnai dėl lėšų stokos sudėtinga dažnai vykdyti alternatyvius projektus, organizuoti išvykas, pamokas kitose erdvėse, muziejuose, be to dailinis ugdymas ribojamas trumpu tradicinės pamokos laiku, siauru ugdymo turiniu.

Kita vertus, matyti, kad vis daugiau dailės pedagogų įsijungia į projektinę veiklą, o tai atveria galimybių įvairesnei dailės sklaidai. Socialinių, ekologinių, tautinių aspektų akcentavimas dalinai atspindi socialinio konstruktyvizmo bei postmodernistinio meninio ugdymo teorijas. Tačiau palyginti mažai dėmesio skiriama meno ir vizualinės kultūros raiškos formų suvokimui, interpretacijoms, šiuolaikinio meno praktikai.

Dailės pedagogų rengimo turinys ir dailės ugdymo praktika. Dailės pedagogų kvalifikacija ir kompetencija didžia dalimi priklauso nuo pradinio dalykinio – profesinio pasirengimo. Dailės pedagogų rengimo programų tyrimas atskleidė, kad didžiausias dėmesys skiriamas meninei – dalykinei – būsimojo pedagogo kompetencijai. Dalykinis parengimas apima įvairias meninės praktikos ir teorijos sritis: piešimą, tapybą, skulptūrą, dizainą, meno istoriją, dailės didaktiką ir kt. Analizuojant programas pastebėta, kad dailės dalyko studijose mažai atsispindi šiuolaikinio meno praktikos, o šiuolaikinės vizualinės kultūros sričių beveik visiškai nėra. Daugiausia dėmesio ugdymo turinyje skiriama tradicinei meninei raiškai, o meno ir kultūros pažinimui, teorijai, kritikai, interpretacijai skiriama labai mažai valandų. Programos pasižymi dalykine orientacija, nėra aiškiai išreikštos tarpdisciplininės studijos.

Dailės pedagogų buvo klausta, kiek studijuoti dalykai auštojoje mokykloje reikalingi jų profesinėje praktikoje. Atsakymai taip pat leido numatyti tam tikrų sričių aktualumą, pedagogų požiūrį į teorinius, praktinius, pedagoginius bei bendruosius dalykus.

3.3.7 lentelėje demonstruojamas teorinių ir praktinių studijų dalykų populiarumo indeksų reitingai.

Teorinių ir praktinių studijų dalykų reitingai (N = 125)

Teoriniai dalykai	PI	Praktiniai dalykai	PI
Spalvininkystė (spalvotyra)	83,62	Kompozicija	91,60
Meno istorija	75,83	Tapybos technikos	90,68
Estetinis ugdymas	65,00	Piešimo technikos	88,24
Šiuolaikinio meno raida	64,41	Tapyba	87,60
Vaiko piešinys	63,87	Piešimas	85,95
Meno istorijos dėstymo metodika	61,34	Grafika, grafikos technikos	83,33
Meno teorijos pagrindai	58,82	Piešimo ir tapybos mokymas	81,67
Įvadas į meno pažinimą	55,65	Meninė kūryba	73,34
Etninė kultūra	54,24	Dekoratyvinė dailė	71,55
Dailės didaktika	51,70	Erdvinė plastika	66,10
Vizualinė komunikacija	48,74	Šriftas, kaligrafija	63,87
Meno psichologija	42,15	Popieriaus plastika	61,01
Meno terapija	40,34	Trimatė kompozicija	59,83
Dailėtyros įvadas	39,83	Mokyklinių parodų org.	58,34
Dizaino istorija	39,17	Dizainas	57,38
Dizaino didaktika	37,82	Skulptūra	54,24
Meninio ugdymo teorijos	36,14	Grafinis dizainas	53,72
Dailės kritikos pagrindai	28,33	Meninis konstravimas	52,89
Meno edukologija	27,58	Keramika	52,14
Muziejų ir galerijų veikla	25,86	Kompiuterinė grafika	50,41

Daugelis dailės pedagogų pažymėjo visus praktinius dailės dalykus kaip labai reikalingus ar dalinai reikalingus. Tačiau vis dėlto labiausiai išskiriami tradiciniai, visose dailės ugdymo programose dominuojantys praktiniai dalykai: *kompozicija, piešimas, tapyba, technikos, grafika* ir kt. Teorinių dalykų pritaikymas meninio ugdymo praktikoje dailės pedagogams yra ne toks aktualus. Pedagogai linkę teigiamai vertinti visus dalykus, kuriuos patys studijavo. Naujus dalykus, studijų programose atsiradusius palyginti neseniai, dailės pedagogai vertino atsargiai. Abejonių kėlė *meno sociologijos, meno edukologijos, muziejų ir galerijų veikla, dizaino didaktika, vizualinė komunikacija, medių pagrindai, aplinkos ir videomenas*. Tai palyginti naujos sritys ir mokytojai nėra susipažinę su jų turiniu bei praktiniu taikymu. Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijose ir vizualinės kultūros studijose šie dalykai turėtų būti ypač aktualūs. Taigi, ugdant dailės pedagogus pravartu atkreipti dėmesį į naujus vizualinės kultūros dalykus bei tarpdisciplinines sąsajas su meno filosofija, sociologija, edukologija ir kita.

Ypač reikalingos, respondentų manymu, pedagoginės ir kūrybinės praktikos, plenerai. Tačiau pažintinės muziejinės, gamtos bei etnopaveldo praktikos susilaukė mažiau pritarimo. Todėl būtina atkreipti dėmesį į šių praktikų organizavimo strategijas. Pavyzdžiui, muziejinėje praktikoje sudaryti galimybes rengti edukacinius projektus, o etnopaveldo ar gamtos – vykdyti tiriamąją veiklą. Įvairesnė praktinė patirtis įgalina būsimojus pedagogus plėsti savo profesinės veiklos spektrą neapsiribojant mokyklos aplinka.

Iš *bendrojo lavinimo* dalykų dailės pedagogams reikalingiausi buvo užsienio kalba (57,98%), kultūros istorija (57,14%), kalbos kultūra (55,37%), estetika, meno filosofija (54,7%) bei informacinės technologijos (54,17%). Pastebimos aiškios bendrųjų dalykų są-

sajos su menu bei kalbos kultūros, užsienio kalbų ir technologijų pažinimo poreikis.

Dailės pedagogai priešaringai vertino *pedagogikos dalykus*. Atsakymų svyravimai rodo (aukšti standartiniai nuokrypiai $SD > 1$), kad pedagogai praktikoje sunkiai įprasmina pedagogikos žinias, nesieja jų su meninio ugdymo specifika (žr. 4 priedą). Reikalingiausi pedagogikos ir psichologijos studijų dalykai, respondentų nuomone, yra *papildomas ugdymas, integruotas ugdymas, mokinio ir pedagoginė psichologija, psichologijos įvadas, edukologijos pagrindai, raidos ir pedagoginė psichologija* ir kt. Rezultatai rodo, kad dailės pedagogams profesinėje praktikoje ypač reikalingi psichologijos mokslai. Tai galima būtų paaiškinti dvejopai: glaudžiu psichologijos ir meno, kūrybos, meno percepcijos ir terapinės meno funkcijos sąsajomis, ir poreikiu geriau pažinti mokinių psichologiją, bendravimo aspektus (žr. 3.3.8 pav.).

Palyginti žemi *hodegetikos, didaktikos, socialinės pedagogikos, taikomųjų tyrimų* populiarumo reitingai. Dailės pedagogai skeptiškai vertina *švietimo vadybą, pedagogikos istoriją*, mažiausiai reikalingi jiems atrodo *visuomenės sveikatos pagrindai*. Šių dalykų studijos taptų prasingesnės, jei būtų glaudžiau siejamos su meniniu ugdymu, atskleidžiami tarpdisciplininiai ryšiai, nagrinėjamos aktualios šiandienos problemos. Tačiau reikėtų atkreipti dėmesį, kad dauguma respondentų studijavo ankstesniais laikais, kai buvo studijuojama tarybinė pedagogika, o šiuo metu pedagoginės studijos yra žymiai pakitusios.

3.3.8 lentelė

Pedagoginių pagrindų dalykų populiarumo reitingas (PI)

Pedagogikos, psichologijos ir sveikatos dalykai	N	PI (5+4)–(3+2)
Papildomas ugdymas	116	79,31
Integruoto mokymo pagrindai	114	77,19
Mokinio ir pedagoginė psichologija	117	74,36
Psichologijos įvadas	115	73,91
Edukologijos pagrindai	114	65,78
Raidos ir pedagoginė psichologija	115	64,35
Ugdymo sistemos	114	56,15
Didaktika	116	51,72
Specialioji pedagogika	114	49,13
Moksleivio sveikata ir ugdymo higiena	117	44,45
Bendroji ir diferencinė psichologija	114	42,10
Ekologinis ugdymas	113	41,60
Hodegetika, auklėjimo teorijos	114	37,72
Socialinė pedagogika	115	33,91
Taikomieji tyrimai	115	30,43
Švietimo vadyba	114	28,07
Pedagogikos istorija	115	15,65
Visuomenės sveikatos pagrindai	115	10,43

Analizuojant vertinimų reitingus matyti, kad teoriniai ir pedagoginiai studijų dalykai vertinami mažiau nei specialybės. Galima būtų manyti, kad dailės pedagogai nepakankamai įvertina teorinių žinių reikšmę, o jų pritaikymas praktikoje gali tapti aktualia problema. Todėl rengiant dailės pedagogus aktualu stiprinti ir plėtoti tarpdisciplinines sąsajas,

siejant pedagogikos ir meninio ugdymo, vizualinės kultūros ir meninės raiškos, teorijos ir praktikos dalykus.

Dailės pedagogų kompetencijos. Dailės pedagogų kompetencijos veiklos ir vaidmenų aspektu plačiai aptartos S. Saulėnienės (2003) tyrime. Remiantis šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijomis, dailės pedagogams svarbios pedagoginės, psichologinės, dalykinės, mokinių pažinimo, mokymo proceso valdymo, organizacinės, komunikacinės kompetencijos, taip pat kritinio mąstymo, edukacinių tyrimų, ugdymo strategijų kūrimo, projektinės veiklos, technologinio raštingumo, lankstumo, atvirumo naujovėms kompetencijos.

Apklaustieji dailės pedagogai pakankamai aukštai vertino savo kompetencijas. Daugiausia pedagogų pažymėjo *asmenybines kompetencijas*: gebėjimą bendrauti su mokiniais (72,13%), savarankiškumą (71,31%), gebėjimą kūrybiškai veikti (64,46%), lankstumą (62,81%), atvirumą pokyčiams, naujovėms (56,56%). Pedagogams pakanka ir komunikacinių gebėjimų (57,38%) bei papildomos veiklos ugdymo organizavimo (57,38%) kompetencijų.

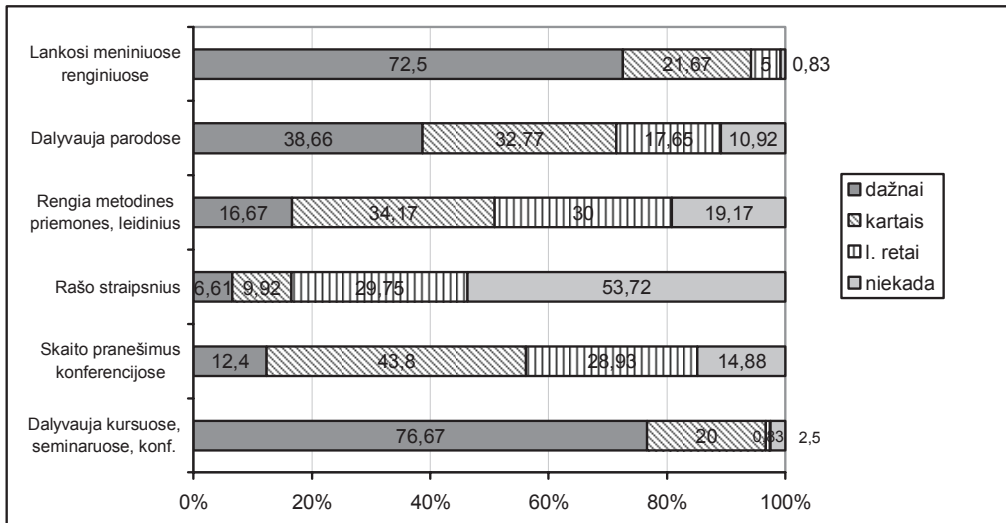
Dailės pedagogai ypač aukštai vertina savo turimas *dalykines, kūrybines kompetencijas*: praktinės raiškos (66,94%), specialybės teorinių žinių (64,75%), individualių meninių gebėjimų (82,81%), estetinės patirties (50,41%). S. Saulėnienės (2003) tyrime taip pat akcentuojama, kad dailės pedagogai savo veiklą daugiau tapatina su dailininko profesija, mažiau reikšmės suteikdami pedagoginėms kompetencijoms.

Kaip labiausiai nepakankamas kompetencijas dailės pedagogai pažymėjo užsienio kalbos (18,03%), edukacinių tyrimų (12,61%), ugdymo strategijų kūrimo (10,74%), gebėjimo naudotis informacinėmis technologijomis (10,66%) bei erudicijos vizualinių menų srityje (7,44%). Dauguma jų nebuvo tikri dėl šių kompetencijų, kadangi šios kompetencijos palyginti neseniai edukologijos moksle pradėtos akcentuoti. Taigi, rengiant dailės pedagogus būtina akcentuoti šių kompetencijų ugdymą.

Dailės pedagogų kvalifikacijos kėlimas. Augant reikalavimams naujoms mokytojo kompetencijoms, dailės pedagogas privalo dalyvauti nuolatiniame mokymosi procese. Tai apima formalų, neformalų ir savarankišką mokymąsi. Dailės pedagogų buvo klausama, kokias jie turi kvalifikacijos kėlimo galimybes, kaip dažnai jie dalyvauja kvalifikacijos kėlimo renginiuose.

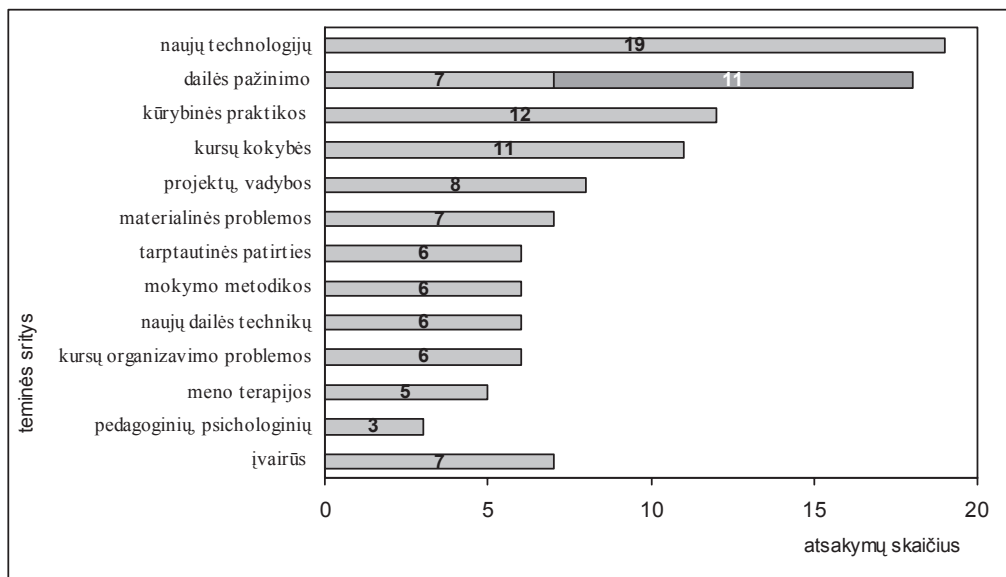
Populiariausios ir prieinamiausios dailės pedagogams kvalifikacijos kėlimo programos yra kvalifikacijos tobulinimo kursai, metodologiniai seminarai, konferencijos. Dauguma (76,67%) apklaustų pedagogų pažymi dažnai dalyvaujantys šiose programose (žr. 3.3.9 pav.). Tačiau žymiai mažiau pedagogų rengia ir skaito pranešimus konferencijose ir seminaruose, labai mažai bandančiųjų teoriškai pagrįsti savo veiklą – 53,72% pažymėjo niekada neskelbę straipsnių spaudoje. Neaktyvus dalyvavimas mokslinėse diskusijose spaudoje, ne dažnas parnešimų skaitymas, metodinių darbų rengimas rodo, kad dailės pedagogai daugiau linkę į praktinę veiklą, arba neturi poreikio ir galimybių aprašyti savo patirtį. Beje, nėra ir specializuotų meninio ugdymo leidinių praktikams, kur pedagogai galėtų dalintis idėjomis.

Dailės pedagogai vizualinės patirties įgyja muziejuose ir parodose – 72,5% respondentų teigia lankantys juose dažnai. Muziejuose ir galerijose galėtų būti daugiau organizuojama edukacinių programų dailės mokytojams ir mokiniams, kuriose jie būtų profesionalų supažindinami su šiuolaikinių menų raiška ir analize. 38,66% mokytojų dalyvauja parodose su savo kūrybos darbais, tobulindami menines kompetencijas.



3.3.9 pav. Dailės pedagogų aktyvumas keliant kvalifikaciją

Rengiant dailės pedagogus svarbu žinoti, kokie yra konkretūs dailės pedagogų *poreikiai*, kokių šiuo metu labiausiai jiems reikia kursų, seminarų ir renginių. Į šį klausimą respondentai pateikė 116 atsakymų (žr. 3.3.10 pav.).



3.3.10 pav. Dailės pedagogų kvalifikacijos kėlimo poreikiai

Respondentų kvalifikacijos kėlimo poreikiai leido patikslinti, kokių kompetencijų trūksta dailės pedagogams. Labiausiai pageidautini kvalifikaciniai kursai, susiję su naujųjų technologijų menais: „*audiovizualinio meno*“, „*kompiuterinės grafikos*“, „*multimedijos temomis*“, „*technologinių naujovių temomis*“, „*media menų*“, „*šiuolaikinių technologijų panaudojimo*“, „*informacinių technologijų taikymo dailės pamokose*“, „*suorganizuoti daugiau praktinių discip-*

linų, tokių kaip fotografija, dizainas, kino, videomenas ir pan.“; „praktiniai audiovizualinio meno kursai gali būti nuotoliniai, vykdomi internetinėje erdvėje“.

Daugeliui pedagogų aktualu plėsti akiratį meno ir kultūros srityje (18 atsakymų). Pedagogams trūksta žinių ir informacijos šiuolaikinio meno temomis, jie pageidauti tobulinti šios srities žinias. Vieni pageidautų įvairių meno istorijos ir teorijos žinių: „*kultūros disciplinų: apie kultūras*“, „*meno filosofija. Estetika*“, „*sakralioji dailė ir dabartis*“, „*meno kūrinų rinka ir galimybės*“, „*reikėtų supažindinti plačiau su meno istorija*“, „*architektūros studijavimo, ekskursijų*“ (7 atsakymai); kitiems svarbu tobulinti šiuolaikinio meno žinias ir patyrimą (11 atsakymų). Dailės pedagogus domina „*lietuvių šiuolaikinis menas pasaulio meno kontekste*“, „*ŠM pažinimo praktika*“, „*šiuolaikinių menų naudojimas pamokose*“, „*šiuolaikinis dizainas*“, mokytojai norėtų įgyti žinių „*postmoderno srity*“, daugiau sužinoti „*apie naujausias meno kryptis*“, pageidautų „*parodų aptarimo dailės mokytojams*“.

Dailės pedagogai patys noriai užsiima kūrybine praktika, todėl daugelis pageidauja tobulinti savo meninius gebėjimus įvairiose kūrybinėse stovyklose (12 atsakymų).

Tačiau ne visi pedagogai iš rajonų turi galimybę dalyvauti didesniuose miestuose rengiamuose kursuose. Kai kurie mokytojai skundžiasi nepatenkinama kursų kokybe (informacijos sklaida, organizaciniais ir finansiniais dalykais, kompetentingų dėstytojų trūkumu).

Dailės pedagogams aktualios bendrosios kompetencijos: projekcinės veiklos, vadybos (7 atsakymai), tarptautinės patirties (6), naujų mokymo metodų (6), ryškėja poreikis meno terapijos žinioms.

Nors dailės pedagogams labai trūksta pedagoginių ir ugdymo strategijų kompetencijų, tačiau matyti, kad jie pirmenybę teikia labiau dalykinės kvalifikacijos kėlimui. Pedagoginių psichologinių kursų pageidautų tik 3 respondentai.

Išanalizavus dailės pedagogų kvalifikacijos kėlimo galimybes ir poreikius matyti, kad aktualus yra šiuolaikinės vizualinės kultūros pažinimas. Tai patvirtina naujų technologijų pažinimo poreikis, kompiuterinių programų įvaldymo gebėjimų įgijimo poreikis, domėjimasis šiuolaikiniais menais.

3.3 sk. išvados

- Tyrimas patvirtino iškeltą hipotetinį teiginį, kad *dailinis ugdymas pereina nuo klasikinės prie modernistinės paradigmos, kuri šiuo metu yra vyraujanti dailinio ugdymo tendencija Lietuvoje*. Vyraujant ekspresionistinei ir formaliajai mokymo kryptims, dailės pedagogai prieštaringai vertina postmodernizmo ir naujų technologijų raišką meniniame ugdyme.
- Dailės ugdymo praktikoje vis dar sureikšminamas formalistinis mokymas, ypač techninių ir technologijų pervertinimas, atsiribojant nuo prasminio konteksto, gilesnio meno pažinimo. Daugelis dailės pedagogų laikosi tradicinio dailės mokymo modelio, negausiai naudoja aktyvius mokymo metodus, įvairesnes pamokų formas bei aplinkas.
- Vis labiau plėtojamas projektų metodas bei integruota meninė veikla atveria kelią aktualiems meninio ugdymo diskursams, todėl atsiranda galimybė integruoti ir kai kurias vizualinės kultūros sritis. Tačiau kai kuriose vizualinės kultūros srityse dailės pedagogai neturi pakankamai kompetencijų.
- Dailės pedagogai yra suinteresuoti tobulintis vizualinės kultūros srityse. Jie įvardija kai kurių kompetencijų, būtinų mokant šiuolaikinių vizualinių menų bei organizuojant ugdymo procesą, trūkumą. Ypač dailės pedagogams aktualus technologinis raštingumas, vizualinės kultūros pažinimas, metodologinės žinios.

- Išryškėjo problemos, lėtinančios dailinio ugdymo proceso dinamiką. Pagrindinės problemos siejasi su nepakankama materialine ir technologine baze, požiūriu į dailės dalyką, mokinių motyvacijos stoka bei pačių mokytojų kompetencijų trūkumu.

3.4. Ekspertų apklausa: fenomenologinis tyrimo metodikos pagrindimas

Antrajame etape atliktas tyrimas, kuriuo siekiama išsiaiškinti vizualinės kultūros ugdymo galimybes ir perspektyvas įvairiose edukacinėse praktikoje. Tyrimas remiasi meno edukacijos srities ekspertų nuomone, išvalgomis, jų patirtimi. Atliekant ekspertų apklausą buvo orientuojamasi į vizualinės kultūros reikšmę meniniame ugdyme, akcentuojamos dailės pedagogų rengimo, jų kompetencijos problemos. Tyrime naudojami kokybiniai duomenų rinkimo ir analizės metodai, apklausiant nedidelį ekspertų skaičių giluminio nestruktūruoto interviu būdu. Analizuojant duomenis buvo ieškoma prasminių vienetų, kurie atspindėtų įvairius ekspertų patirties ir požiūrių aspektus, susijusius su tyrimo objektu.

Tyrimas grindžiamas fenomenologines filosofija, remiamasi E. Husserl, M. Merleau-Ponty fenomenologijos samprata. E. Husserl fenomenologijos mokslą aiškino kaip fenomenų esmės tyrinėjimą, akcentavo, jog svarbiausia surasti mokslo netirtos, tiesioginės patirties apraiškas, atsiriboti nuo jau turimų žinių, nuostatų ar teorijų. Pasak E. Husserl pasaulis, egzistuojamas objektyviai, tam tikrą reikšmę įgauna tik per asmeninį žmogaus suvokimą.

Kokybiniuose tyrimuose socialiniai fenomenai tyrinėjami siekiant suvokti esamą situaciją, perspektyvas per kitų žmonių suvokimą, patirtį. Ieškoma atsakymų į klausimus, siekiama išsiaiškinti bei suprasti žmonių požiūrį į fenomeną, atskleisti jį įvairiais aspektais. Fenomenologinė studija pagrįsta žmonių veiklos „gyvais“ pavyzdžiais, tiesioginiu žmogaus patyrimu ir jo subjektyviu suvokimu (Leedy, Ormrod, 2005; Maruna, Butler, 2005; Kvale, 2003). Pasaulio pažinimas suvokiamas per individo patirties struktūras, per įvairių realybės aspektų refleksiją, be išankstinių sampratų, sąvokų, „kai viena iš pagrindinių formų yra diskursas, kalbėjimasis apie pasirinktą objektą“ (Juodaitytė, 2003, p. 35).

Norint suvokti vizualinės kultūros diskurso raišką meniniame ugdyme, nepakako vien teorinių koncepcijų bei moksliniuose straipsniuose išsakytų, „suredaguoatų“ minčių. Vizualinės kultūros diskursas gali būti suvokiamas subjektyviai ir įprasminamas individų patirtimi. Ši patirtis gali būti įvairi, individuali ir skirtinga. Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti meninių ir edukacinių sistemų dalyvių ekspertinių požiūrį į vizualinės kultūros ir ugdymo sąveiką įvairiuose kontekstuose. Remiantis fenomenologijos mokslo paradigma, buvo ieškoma tiesioginės patirties, tikroviškumo reikšmių, kurios išreiškiamos „giluminėmis“ mintimis, situacijomis, įvairiais požiūriais, nuomonėmis, istorinėmis ir ateities perspektyvomis. Siekiama atsiriboti nuo jau turimų teorinių konceptų, prielaidų ir interpretacijų, ieškoma „tikrų“ patirtimi grįstų pavyzdžių. Šiuo būdu nagrinėjant diskursyvas praktikas labiau aktualizuojama tyrimo problema ir atrandamos naujos išvalgos.

Fenomenologiniame tyrime plačiai pripažįstamas pokalbio prioritetas, kaip tiesioginis patirties perdavimas (Kvale, 2003). Todėl tyrimui atlikti pasirinktas kokybinio *interviu metodas*, padėjęs geriausiai atskleisti realiai funkcionuojančius vizualinės kultūros ugdymo aspektus konkrečiuose kontekstuose. Tiriamasis interviu apibrėžiamas kaip tyrėjo inicijuotas dviejų asmenų pokalbis, kurio tikslas – gauti būtiną tyrimo uždaviniams informaciją

(Kardelis, 2002, p. 195). Interviu metodas leido geriau ir kompleksiskai įvertinti situaciją ir perspektyvas, kada pokalbyje galima buvo ne tik sužinoti respondento nuomonę, bet ir sąveikauti su pašnekovu, dalijantis mintimis, o tai inspiruoja naujus, nenumatytus klausimus. Šios abipusės sąveikos dėka iš naujo permąstoma patirtis ir atskleidžiami nauji diskursai. (Kvale, 2003; Leedy, Ormrod, 2005; Fenneto, 2004).

Ekspertų apklausa. Ekspertų apklausos metu apklausama specialiai parinkta žmonių grupė, turinti tam tikros srities žinių (Kardelis, 2002). Šiuo metodu gaunamos žinios yra subjektyvios, susijusios su asmenine nuomone, vertybių, jausmų, pasaulėžiūros sritimi (Merkys, 1995). Šiame tyrime ekspertų apklausa siekiama išsiaiškinti, ką informantas mano ir žino apie tiriamą fenomeną (žinių informacija), sužinoti jo požiūrį ir vertybinę poziciją, siekta atverti platesnius, įvairiapusiųs tiriamo reiškinio aspektus.

Ekspertų atranka buvo tikslinė, t. y. kriterijumi grindžiama atrankos strategija, pagal kurią tyrimo dalyviai atrenkami apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją, kuri negali būti prieinama kitu būdu (Ramanauskaitė, 2002). Pasirenkant pokalbio dalyvius, naudojamos *patikimumo, žinomumo, veiklos krypties ir patirties* kriterijais bei pačių dalyvių *rekomendacijomis*. Taip pat naudotasi *patogumo ir prieinamumo* principu – apklausiami kelionių, studijų bei konferencijų metu sutikti tinkami tyrimui informantai, sutikę dalyvauti pokalbyje. Tokiu būdu susiformavo tarptautinė informantų grupė, padėjusi įvertinti ir suprasti fenomeno reikšmingumą, įvertinti kitų šalių patirtį, probleminius aspektus, gauti vertingų rekomendacijų. Ekspertais pasirinkti žmonės, kurių veikla ir profesija susijusi su dailės edukacija: meno mokyklų dėstytojai, tyrėjai, mokslininkai, menininkai, muziejų pedagogai, menotyrininkai, meno žurnalų redaktoriai – įvairių sričių ekspertai, galintys suteikti įvairiapusių ir įdomių žinių bei patarimų diskutuojama tema. Jie taip pat nurodė ir kitus respondentes, galinčius informuoti apie tyrinėjamą sritį. Atranka įgavo „sniego kamuolio“ pobūdį. Buvo apklausta 11 užsienio šalių ekspertų iš Suomijos, Estijos, Latvijos, Čekijos. Tarptautinė ekspertų apklausa vyko Suomijoje, studijų Helsinkio *Menų ir dizaino universitete* metu, konferencijose Rygoje bei Taline. Atrenkant ekspertus iš Suomijos buvo tikimasi vertingų rekomendacijų, kaip sėkmingai įgyvendinti vizualinės kultūros ugdymo aspektus. Ekspertai iš kaimyninių šalių padėjo geriau suvokti meninio ugdymo tendencijas ir problemas tų šalių, kurių meno edukacijos raida iki ir po Nepriklausomybės atgavimo yra panaši.

Pagal apklausos geografinį kontekstą ekspertus galima suskirstyti į tris grupes: Suomijos meno edukacijos ekspertai (6), kaimyninių šalių (Estijos, Latvijos, Čekijos) (5) bei Lietuvos (5). Pagal tyrimo sritis ekspertų grupes sudarė: menotyrininkai (2), meno edukologai, dėstytojai, tyrėjai (3), praktikai (mokytojai, dėstytojai) (3), muziejų specialistai (2), menininkai (1).

Interviu situacija. Fenomenologiniame tyrime dažnai naudojamas nestruktūruotas, neformalaus pokalbio tipo interviu, kai dalyvis ir tyrėjas dirba kartu, siekdami atskleisti fenomeno prigimtį (Leedy, Ormrod, 2005; Kvale, 2003; Pawluch, 2005). Pokalbio metu kiekvienas dalyvis galėjo laisvai išsakyti savo mintis ir požiūrius. Respondentai prieš pokalbį buvo trumpai informuoti apie atliekamo tyrimo esmę ir pagrindinius tyrimo klausimus. Pirmiausia buvo prašoma respondento pristatyti save, savo interesų lauką ir patirtį meno edukacijos srityse. Atsižvelgiant į tai buvo užduodami klausimai, susiję tiek su respondento interesais, tiek su tyrimu. Interviu trukmė buvo apibrėžiama pokalbio pradžioje, priklaus-

somai nuo informanto galimybių, tačiau dažnai pokalbiai užtrukdavo ilgiau nei tikėtasi ir vidutiniškai tęsėsi 1–2 val.

Interviu buvo atliekamas laikantis pagrindinių etikos principų. Interviu dalyvių buvo paklausta apie jų sutikimą naudoti ir skelbti duomenis bei garantuojamas dalyvių konfidencialumas.

Interviu klausimai respondentams buvo formuluojami remiantis tyrimo problema ir uždaviniais. Konkretūs klausimai buvo numatyti iš anksto, orientuojantis į žinias apie respondentą, atsižvelgiant į respondento patirtį, jo veiklą tam tikroje srityje. Interviu metu iš pokalbio konteksto kilo nauji, nenumatyti klausimai. Klausimų respondentams grupavimo sistema rėmėsi Bogdan ir Biklen (1982) siūloma kodų sistema (Piliponytė, 2005). Interviu metu buvo siekiama aptarti šiuos aspektus: 1) *veiksmo vieta ir kontekstas*, 2) *dalyvių patirtis ir veikla, jų pasaulėžiūra*, 3) *dalyvių nuomonė ir požiūris apie fenomeną*, 4) *procesai, pokyčiai*, 5) *veikla, poelgiai*, 6) *įvykiai*, 7) *strategija*, 8) *santykiai*, 9) *komentarai, rekomendacijos*.

Pagal teorinį tyrimo kontekstą buvo sugrupuotos sritys ir formuluojami interviu klausimai respondentams:

1. *Vizualinio meninio ugdymo tendencijų aptarimas*. Kokios meninio ugdymo kryptys ir tendencijos yra aktualios šiandien? Kaip jos kinta, kintant kontekstui?
2. *Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme*. Požiūris į vizualinės kultūros ir edukacijos sąsajas. Vizualinės kultūros edukacinis reikšmingumas, kontekstai, vizualinės kultūros ugdymo strategijos.
3. *Dailės pedagogų rengimas ir tęstinis mokymas(is)*. Kaip rengti dailės pedagogus postmodernios kultūros iššūkiams ir pokyčiams?
4. *Problemos ir perspektyvos*. Probleminių laukų įvardijimas, siejamų su vizualine kultūra, galimi sprendimai, rekomendacijos (žr. 6 priedą).

Šifravimas. Interviu pokalbiai buvo įrašomi į diktofoną ir saugojami skaitmeninėse laikmenose. Vėliau tiksliai iššifruojami – perrašomi.

Duomenų analizės principai. Pirminė duomenų analizės procedūra yra iššifruotų (užrašytų) interviu skaitymas ir perklausymas – *memo* užrašai ir atviras kodavimas (Pawluch, 2005). Kadangi svarbiausia buvo informantų pateikiama informacija, buvo atsiribojama nuo žmogiškųjų emocijų (nebent jos būdavo informatyvios ir išreikšdavo tam tikrą požiūrį) ir nukrypimų nuo pokalbio temos. Šifruojant šie tekstai buvo praleidžiami. Buvo remtasi fenomenologinio tyrimo duomenų analizės *eigos* metodika (Leedy, Ormrod, 2005; Kvale, 2003):

1. Duomenų skaitymas – pradinis duomenų skaitymas (klausymas), teksto visumos suvokimas.

2. Duomenų skaidymas į dalis: identifikuojami teiginiai, susiję su tyrinėjamu fenomenu. Atskiriama aktuali informacija nuo nereikšmingos, informacija suskirstoma į smulkesnius segmentus (frazės, sakiniai), atspindinčius atskirus specifinius dalykus (atviras kodavimas). Kodavimas yra duomenų masyvo išskirstymas į atskirus siužetinius probleminius segmentus.

3. Prasminių vienetų išskyrimas. Teiginiai sugrupuojami į prasmingas kategorijas, kurios, dalyvio požiūriu, atspindi skirtingus įvairius prasminius fenomeno aspektus. Prasminiai vienetai nagrinėjimi ir aprašomi, įvardijami ir pervardijami (*fokusuotas kodavimas*).

4. Interviu tekstai sisteminami, koduojami pagal tam tikrus požymius bei klasifikuojami – atskleidžiami ryšiai ir sąveika tarp grupių ir jų požymių.

5. Ieškoma skirtingų perspektyvų. Nustatomi skirtumai, kaip skirtingi dalyviai skirtingai vertina fenomeną (*lyginimas*).

6. Įvairios prasmės konstruojamos į apibendrinamąją apžvalgą ir išsiaiškinama, kaip žmonės tipiškai suvokia fenomeną (teoretizavimas ir kontekstualizavimas).

Koduojamos kategorijos pradžioje gali būti paimitos iš aprašytų teorijų, kitos analizuojant gali būti išvystytos paties tyrėjo (Leedy, Ormrod, 2005). Tyrimo metu atsiranda kategorijos, kurias pateikia patys respondentai (Ramanauskaitė, 2002, p. 68). Analizuojant duomenis fenomenologine prasme, svarbus yra aprašymas, vengiama interpretavimo, konstravimo ir aiškinimo.

Aprašant pateikiamos nuorodos į interviu tekstą (žr. 7 priedą) pažymint kiekvieno interviu kodą, cituojant – puslapį ir segmento numerį.

Duomenų analizės metodai. Analizuojant duomenis naudojami *diskurso analizės, kontent analizės, lyginamosios ir kontekstualizuojančios analizės metodai*.

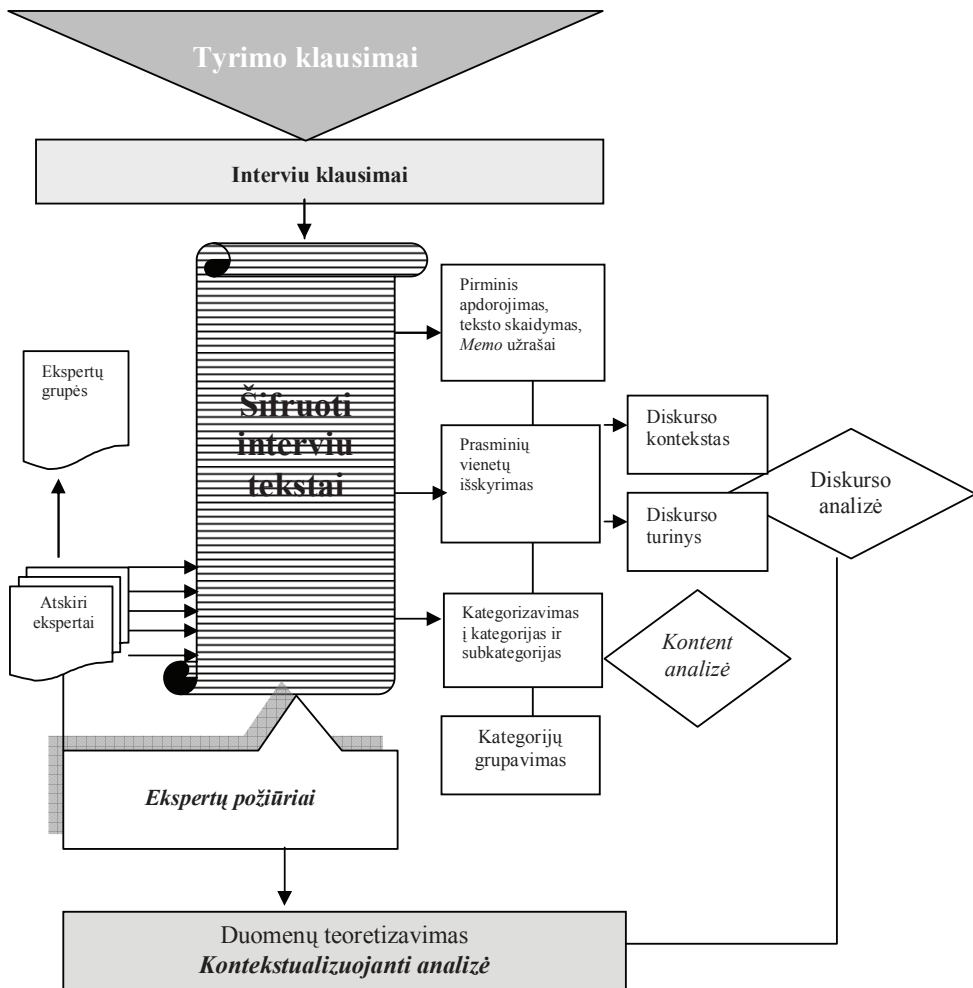
Diskurso analizė pasirinkta kaip metodologinė socialinio tyrimo strategija, tirianti pokalbių (interviu) tekstus, autorių suvokimus ir interpretacijas. Remiamasi *diskurso*, kaip *kultūros aspekto*, samprata, kuris glūdi socialinėje terpėje ir pasireiškia specialia reikšmių sistema, tam tikromis vertybėmis, mąstymo būdu, vyraujančiomis prielaidomis apie žmogaus prigimtį ir visuomenę (Poškienė, 2004). Interviu būdu gautuose tekstuose atsispindi žmonių patirtys, nuostatos, žinios, konkretizuojamas kontekstas. Diskurso analizėje akcentuojamas autorių išsakytoje kalboje pateikiamas jų sociokultūrinis pagrindas, interesai, ideologija, jų santykis su socialinėmis struktūromis, institucijomis bei įvykiais. Diskurso analize siekiama išryškinti kai kuriuos vizualinės kultūros turinio ir konteksto aspektus. *Diskurso turinys* – tai dėmesio objektas, tema ar klausimas, objektą aprašantys ar vertinantys teiginiai, kurie orientuojasi į vizualinės kultūros raišką meniniame ugdyme. Geriau suprasti ir paaiškinti vykstantį diskursą padeda nagrinėjamas kontekstas, kuris suprantamas kaip socialinės, politinės, kultūrinės ir istorinės struktūros, kuriose vyksta diskursas. Todėl išskiriami *diskursų kontekstai*, apimantys tam tikrus socialinius, kultūrinius kontekstus, institucinę sąrangą. Šiame tyrime diskursas sietas su interesų sritimis, kurias atskleidė informantai. Tai padėjo suklasifikuoti duomenis, išskirti ir suvokti informantų pateikiamas diskursyvas reikšmes.

Diskurso analizėje taikomi kokybiniai metodai: kontent analizė, interpretaciniai analizės metodai (Potter, Wetherell, 1987; Telešienė, 2005; Poškienė, 2004).

Kokybinė turinio (kontent) analizė tai detalus ir sistemiškas turinio (tekstinės išraiškos) nagrinėjimas, kurio tikslas – nustatyti medžiagos platformas, kategorijas, temas ar tendencijas. Kontent analizės esmė yra kategorijos ir subkategorijos. Interviu teksto struktūroje išskiriami ir apibrėžiami prasminiai elementai, stebėjimo vienetai arba kodai, jie skirstomi į kategorijas ir subkategorijas. Kategorijos integruojamos į analizuojamo fenomeno kontekstą ir aprašomas jų turinys. Užfiksuojamas teksto struktūrinių vienetų dažnumas ir skirtumai (Leedy, Ormrod, 2005; Žydzūnaitė, 2006; Merkys, 1999). Kontent analizės metodo procedūra buvo atliekama pagal P. D. Leedy ir J. E. Ormrod (2005) rekomendacijas: a) teksto medžiagos specifikos identifikavimas; b) charakteristikų ar savybių apibrėžimas, kurios bus tiriamos, konkrečiais terminais. Specifinių kiekvienos charakteristikos pavyzdžių identifikavimas; c) jei studijuojamą medžiagą sudaro kompleksiniai ir ilgi elementai (pokal-

bių transkripcijos), kiekvienas segmentas suskirstomas į mažesnius; d) vertinimas.

Ekspertų apklausos analizėje taikytas metodų analizės trianguliacijos principas: pirminėje teksto supratimo analizėje išskiriami prasminiai vienetai, kurie jungiami į diskursų kontekstus, o analizuojant diskurso reikšmes (*diskurso analizė*) iš jų *kontent analizės* principu išskiriamos smulkiosios kategorijos diskurso viduje, kurios vėliau jungiamos į stambesnes kategorijas. Tyrimą papildė ir kiti metodai, pasitelkiami kaip pagalbiniai. *Lyginamoji analizė* – palyginami ekspertų ir ekspertų grupių požiūrių tuo pačiu klausimu skirtumai ir panašumai. *Kontekstualizuojanti analizė* – jos tikslas yra suprasti duomenis kontekste. Ieškoma ryšių konteksto viduje ir išorėje.



3.4.1 pav. Kokybinės analizės schema

3.5. Vizualinės kultūros diskursas meniniame ugdyme ir dailės pedagogų rengimo perspektyvos ekspertų požiūriu

Pokalbių su ekspertais metu buvo aptartos įvairios vizualinės kultūros ugdymo perspektyvos, jų aktualumas ir raiška meniniame ugdyme. Ekspertai atskleidė egzistuojančias problemas ir pateikė rekomendacijas. Jie vertino vizualinės kultūros ugdymo galimybes įvairiais aspektais, dalijosi patirtimi, nuomonėmis, kurias atskleidė per įvairius veiklos kontekstus, diskursyviais praktikas.

Dažnai pateiktas klausimas apimdavo įvairias veiklos situacijas skirtinguose kontekstuose. Todėl buvo prasminga pokalbį analizuoti pirma nustatant diskurso kontekstą, kuriame atsiskleidė diskurso turinys. Diskurso kontekstai aprėpė tam tikrus socialinius, kultūrinius kontekstus, institucinę sąrangą, edukacines institucijas (pvz., vidurinė mokykla, muziejai ar galerijos, universitetai, socialinė erdvė ir kt.).

Diskurso turinys – tai dėmesio objektas, temos, apie kurias kalbėjo ekspertai, vertindami vizualinės kultūros meniniame ugdyme raišką. Diskurso turinyje buvo išskiriamos reikšmių kategorijos, kurios papildė turimą teorinę sampratą apie fenomeną.

Ekspertų apklausos analizės metu buvo išskirti tokie *diskurso kontekstai*:

- *autobiografinis* – respondentų požiūris į fenomeną atskleidžiamas per autobiografinius faktus ir patirtį. Analizuojant autobiografinio, kaip ir istorinio pasakojimo, diskursus buvo atsižvelgta, kad dalyviai pasakojo apie praeities įvykius, kurie remiasi žmogaus atmintimi, o ji gali būti subjektyvi (Leedy, Ormrod, 2005);
- *istorinis* – apibūdindami meninio ugdymo pobūdį iš istorinės perspektyvos, ekspertai atskleidė tam tikrą vizualinės kultūros ugdymo raidos dinamiką. Istorinis požiūris padėjo suvokti, kokie meninio ugdymo aspektai buvo reikšmingi, kaip jie koreliavo su kultūros kontekstu, kaip vystėsi ir keitėsi šiuolaikinis požiūris į meninį ugdymą. Skirtingose šalyse ši raida ir tendencijos vystėsi skirtingai, todėl išryškėjo ir tarptautiniai skirtumai;
- *fenomenologinis* – vizualinės kultūros fenomeno ir jo edukacinio reikšmingumo suvokimas per asmeninę patirtį. Vizualinė kultūra ir jos ugdymo aspektai gali būti suvokiami ir apibrėžiami skirtingai, todėl kiekvienas ekspertas išreiškė savo požiūrį, remdamasis asmenine patirtimi ir pavyzdžiais. Tai leido įvertinti ir geriau suprasti kai kuriuos vizualinės kultūros funkcinius ir edukacinius aspektus, tai, kas gali būti svarbu vizualiniame meniniame ugdyme;
- *teorinis* – kai kurie ekspertai akcentavo savo filosofinę poziciją, paminėjo tam tikras teorijas, kuriomis grindžia savo žinojimą ir veiklą. Teorinis požiūris formuoja atitinkamą diskursą, pavyzdžiui, feministinį, postmodernųjį ar kritinį. Todėl tai leido geriau suprasti ir įvertinti ekspertų teiginių pagrįstumą, pateikė naujų alternatyvų plėtojant vizualinės kultūros diskursą meniniame ugdyme;
- *metodologinis* – ekspertai vizualinės kultūros ugdymo strategijas aiškino remdamiesi savo patirtimi. Jie akcentavo tam tikrų metodų taikymo galimybes, jų privalumus arba pabrėžė metodologinio pagrindo aktualumą apskritai;
- *institucinis* – kadangi tyrimo dalyviai buvo iš skirtingų institucijų, jie savo patirtį reprezentavo tam tikrų institucijų – mokyklos, universiteto, muziejaus, meno centro ir kt. – veiklos kontekste. Ekspertai išreiškė nuomonę apie mokyklų reformas, problemas, ugdymo turinį, ugdymo programas, ugdymo struktūrą ir organizavimą, ugdymo pro-

gramų įgyvendinimą, valdymą ir plėtrą, edukacines technologijas, dailės pedagogų rengimą;

- *tarptautinis* – tyrime dalyvavę ekspertai buvo iš įvairių šalių: Suomijos, Estijos, Latvijos, Lietuvos ir Čekijos. Pokalbiuose ekspertai išreiškė savo požiūrį reprezentuodami savo šalies meninio ugdymo ypatumus, istorinę patirtį, lygino ją su kitų šalių patirtimi. Tai leido geriau suprasti ir įvertinti tarptautinius skirtumus bei nacionalinius savitumus.

Fenomenologinis diskursas

Ekspertų požiūris buvo svarbus aptariant įvairius vizualinės kultūros aspektus. Ekspertai išreiškė tam tikrą požiūrį, sampratą, iliustravo tai aktualiais pavyzdžiais, patirtimi, subjektyviais išgyvenimais. Tokiu būdu buvo aiškiau atskleistas *vizualinės kultūros edukacinis reikšmingumas*.

Daugelis ekspertų akcentavo vizualinės kultūros aktualumą formuojant žmogaus vertybes, požiūrį į pasaulį, tačiau pabrėžė egzistuojančią vizualinio raštingumo stoką, norint suvokti ir kritiškai vertinti vizualinės kultūros pranešimus:

„...prieš keliolika metų toj pačioj Lietuvoj ir bet kur kitur, aišku, kai vis gausėjant vizualinei informacijai, ekraninei vizualinei informacijai <...> žmogus vis sudėtingiau ją perskaito ir iškoduoja tuos pranešimus, jis vis pasyviau ją vartoja, jį šitas srautas vis sunkiau užgula. Jis viską supaprastina, schematizuoja ir <...> atrūšiuodamas tą ekraninę informaciją ima tiktai trupinius, nesuvokdamas jos esmės, juo labiau nesuvokdamas jos kritiškai (KV-11, 37, 38).

Taigi, norint suvokti vizualinę kultūrą, šiuolaikinį meną iškyla problema – *„...elementarus vizualinis raštingumas, be kurio neįmanoma suvokt šiuolaikinio meno, <...> iškoduot jo, <...> tą pranešimo, tą ženklų...“* (KV-11, 30):

„...Be tokio raštingumo tiesiog mes negalime pasinaudot produktyviom, be galo įdomiom, labai kritiškom ir naudingom ir meninėm teorijom, ir vizualinės kultūros filosofija, ir tais pačiais vizualinio meno atstovais, kurie turi labai įdomias pozicijas ir labai įdomią savo kūrybos filosofiją, bet ji gali būti įdomi tiktai tuomet, kai mums patiems tos problemos tampa aktualios. Aktualios jos gali tapt tiktai tuomet, kai mes galim elementariai jau perskaityt, tą vizualų vaizdą o ne pasyviai jį vartot...“ (ten pat, 74).

1.4 skyriuje aptarta aplinkos, medijų, virtualios aplinkos, populiariosios kultūros, meno įtaka žmogaus meninės kultūros formavimuisi. Pokalbiuose su ekspertais buvo plačiau nagrinėjamas šių kontekstų poveikis. Pabrėžiama vizualiosios aplinkos arba *viešųjų erdvių* reikšmė. *Viešosios erdvės* suprantamos kaip visa estetiškai įforminta aplinka: miestai, parkai, gatvės, skverai, aikštės, prekybos centrai ir kitos vietos:

„Su tuo susiduria kiekvienas žmogus ir, sakykime, jo bendras suvokimas apie kultūrą priklauso tiesiogiai nuo to, kaip jis supranta tai, kas yra viešoji erdvė, ir kaip tą viešąją erdvę apipavidalina, išryškina, pabrėžia menai“ (MG-10, 2).

Galima teigti, kad tai yra svarbus edukacinis kontekstas, kuriame formuojasi žmogaus meninė ir estetinė kultūra. Kitas dalykas, *„kaip tie menai gerai yra įterpiami, tai visas to meniškumo lygis priklauso nuo bendro kultūros lygio“* (ten pat, 5).

Svarstant klausimą, kokie menai lemia žmogaus kultūrą, jo išprusimą, teigiama, kad meno funkcijos gali būti įvairios: komercinis, ekskliuzyvinis, socialinis menas. Šie menai yra vizualinės kultūros dalis. Tai gali būti vaizduojamojo meno kūriniai, įvairių formų vi-

zualieji menai. *Socialinis menas, socialinė reklama* yra suprantamas kaip menas, kurio tikslas – įtaigiai atskleisti tam tikrus socialinius reiškinius, paveikti visuomenės mąstymą, elgesį (sociokultūrinis diskursas, žr. I sk. 1.3 posk.):

„Socialinės meno funkcijos <...> gali skatinti pilietiškumą, bendruomeniškumą, pažymėti vienos ar kitos bendruomenės tapatumą, identitetą, šiuo atveju susidursime su socialine reklama, pvz., „parduos tave kaip lėlę“ arba kaip kokia nors subkultūra iformina savo aplinką...“ (MG-10, 13).

Svarbi vizualinės kultūros sritis – *komercinis menas*, su kuriuo mes susiduriame kasdien. Komercinis menas yra prekė, skirta parduoti, vartoti. Komercinis menas gali būti įvairus, įvairaus meninio lygio: *„galima surasti ir teigiamų, ir neigiamų komercinės ar meninės kultūros pavyzdžių, ir šiuo atveju ta pati komercinė reklama gali būti įvairaus meniškumo lygių, be galo įvairi“*, tačiau komercinio meno populiarumas lemia ir jo poveikio įtaką, lyginant su „aukštuoju“ arba „ekskluzyviu“ menu:

„Egzistuoja menas kaip žaidimas, menas menui, bet tai jau yra ekskluzyvinis menas“, tačiau „... ekskluzyvio meno populiarumas ar nepopuliarumas yra <...> sunkiai pamatuojamas. Gali būti meninis lygis labai aukštas, o populiarumas nulinis, <...> poveikis labai nedidelis vienam kitam intelektualui ir kritikui“. „Socialinio meno <...> poveikis yra galbūt labiau aktyvus, <...> bet tariama, kad ypatingai gerai, kai socialinis menas yra integruotas į viešąsias erdves“ (MG-10, 16–20).

Taigi, manoma, kad didžiausią poveikį asmens kultūrai gali turėti jį supanti aplinka, viešoji erdvė, kuri integruoja įvairius menus: *„o viešojoje erdvėje poveikis gali būti labai didelis, santykyje su meno kultūra, tačiau ši viešoji erdvė gali būti <...> naiviai iforminta (ten pat, 18).*

Populiarioji kultūra, kaip vienas iš vizualinės kultūros aspektų, turi ypatingą galią formuojant tam tikras vertybes. Populiarioji kultūra taip pat gali būti įvairiausių meniškumo lygių ir skirta skirtingoms vartotojų grupėms. Pavyzdžiui, kuriamos aukšto meninio lygio reklamos, kurios yra ir populiaros, ir įtaigios:

„...šiuo atveju reklama pasirodo kaip vienas aukščiausių meno ir kultūros pasiekimų, bet, kaip matote, šis diapazonas gali būti be galo platus: nuo vulgarus stereotipų pavaizdavimo iki labai aukšto lygio meninės kultūros. <...> Tie, kas supranta tą diversifikacijos procesą ir gali įvertinti stilistinę populiariosios kultūros įvairovę, tie asmenys, žinoma, demonstruoja labai aukštą meninę bendrąją kultūrą, <...> tačiau drįščiau teigti, kad šiuo požiūriu Lietuvos vartotojų gebėjimai vartoti aukštąją populiariąją ir meninę kultūrą yra nedideli“ (MG-10, 30, 35).

Kultūros vartotojo santykiu su vizualine kultūra, su vizualiniais menais ypač aktuali šių menų kūrėjų ir suvokėjų sąveika: *„...ir apsisuka ratas, ir tu matai, kad ir menininką reikia ugdyt, kurio kūryba būtų adekvati šiuolaikinei vizualinės kultūros problematikai, ir suvokėją reikia ugdyt, ruoš būtent vizualinės kultūros interpretacijai“ (KV-11, 106).*

Požiūris į vizualinės kultūros koncepciją meniniame ugdyme. Vizualinė kultūra aktuali nuo pat postmodernios kultūros formavimosi pradžios (McLuhan, 2003), tačiau vizualinės kultūros koncepcija meninio ugdymo tyrimuose plėtojama tik pastarąjį dešimtmetį. Ar tai yra iš tiesų visiškai nauja tendencija meniniame ugdyme, buvo diskutuota su kitų šalių ekspertais:

„Mano pozicija yra ta, kad aš nemanau, kad tai labai naujas požiūris, tačiau požiūrio taškas, kaip mes jį tai žiūrime, yra naujas“ (MR-3, 72).

Pabrėžiamas **postmodernus** vizualinės kultūros diskursas, t. y. kitoks požiūris į meninį ugdymą nei anksčiau. Anksčiau vizualinis meninis ugdymas taip pat integruodavo įvairias vizualinės kultūros sritis, tačiau daugiau technologinių lygmeniu, o ne interpretaciniu. Dabar vizualinė kultūra ir jos ugdymas yra suvokiami platesniame postmodernios kultūros kontekste:

„Vizualinė kultūra visuomet jame (meniniame ugdyme) buvo, bet mūsų pozicija ir veikla, mūsų požiūris buvo skirtingi“ (MK-1, 73). „...Pokytis yra tame, kad dabar kalbame apie vizualinę kultūrą kaip platesnį konceptą, <...> kaip ir anksčiau vystome tas pačias idėjas, tačiau postmoderniame kontekste. <...> ...kontekstualizuojame jas kitaip, vertiname jas iš kultūros teorijos pozicijų, žiūrime į tai giliau, iš skirtingų teorinių perspektyvų...“ (MR-3, 27, 40).

Vizualinės kultūros ugdymas plačiausiai aptariamasis amerikietiškoje meno edukologijos literatūroje. Tačiau Suomijos meno ugdytojai teigia, kad ši idėja buvo sėkmingai realizuojama ir anksčiau. Vizualinės kultūros koncepcija, propaguojama amerikiečių, nepripažįsta kitų šalių patirties ir iš esmės skiriasi dėl skirtingų kultūrinių kontekstų. Tačiau edukacinėse diskusijose nėra didelio skirtumo, bet akcentuojami visiškai skirtingi dalykai (MR-3, 100). Todėl ypač svarbu atsižvelgti į tam tikros šalies kultūrinį kontekstą, jos patirtį, ir tuomet formuoti atitinkamą vizualinės kultūros diskursą. Lokalioje kultūroje būtų pravartu vadovautis *„įdomiomis įvairių Europos teoretikų studijomis apie vizualinę kultūrą“ (MK-1, 77, 76).*

Daugelis ekspertų pritarė vizualinės kultūros koncepcijos įteisinimui meniniame ugdyme, pabrėždami vizualinės kultūros plitimą ir būtinybę ją suprasti, perskaityti ir kritiškai vertinti. Manoma, kad vaikai, augantys vizualinės kultūros apsuptyje, kartais geriau orientuojasi aplinkoje, skaito ženklus nei vyresnioji karta. Todėl *„vizualinės kultūros ugdymas yra svarbus ne tik jaunajai kartai, bet ir visiems, net ir suaugusiems“ (MK-1, 12).* Vizualinės kultūros ugdymas aktualus visiems, visais ugdymo lygiais:

„... čia visiškai reiktų pasitikėt bet kokio amžiaus žmogum, tuo pačiu vaiku ir žinoma, kad visų pirma tose pačiose mokyklose, nuo pat pirmų klasių tas vizualinės kultūros raštingumas gali būti puikiausiai ugdomas, tik tai ties kuo apsistoja tie prioritetai? Kaip jie formuojami ir kaip mes juos renkames?“ (KV-11, 67).

Teoriniai meninio ugdymo diskursai

Meninio ugdymo raidoje išryškėja tam tikros ugdymo kryptys ir teorijos, lemiančios šiuolaikinį ugdymo pobūdį. Ekspertai išreiškė diskursyvų požiūrį į teorijas, taikomas meninio ugdymo procese. Tam tikromis teorijomis rėmėsi skirtingų meninio ugdymo mokyklų atstovai, vienokios ar kitokios kryptys buvo populiarios skirtingose šalyse. Čia išryškėjo ir **tarptautiniai** meninio ugdymo diskursai. Pasaulinėje vizualinio meninio ugdymo erdvėje vyrauja dvi koncepcijos, kuriomis grindžiamas ugdymas:

„Internacionalinėse konferencijose Amerikoje v yrauja du svarbūs diskursai. Tai nėra paprastai apibūdinamas modernus ar postmodernus, o tai, kad vieni meno ugdytojai labiau orientuojasi į kultūros studijas ir kiti – labiau į modernistinį požiūrį, į estetiką“ (MR-3, 101).

Vizualinis meninis ugdymas Skandinavijos šalyse formavosi tam tikrame kontekste, aktualios buvo modernistinės praktikos, meno terapija ir aplinkos ugdymas. Šie aspektai išlieka svarbūs, tačiau, kintant kultūros kontekstui, formuojasi naujas, **postmodernistinis požiūris** į šiuolaikinį meninį ugdymą.

„Pradėjome nuo modernistinių idėjų (modernistinė formalioji estetika), vėliau <...> visuomeninės ir asmeninės problemos (sociokultūrinis aspektas), kas atėjo kartu su terapiniais dalykais“. „Tai vienodai svarbu visada, bet dabar mes kontekstualizuojame jas (idėjas) kitaip, mes matome jas iš postmodernios kultūros teorijos ir žiūrime į tai giliau...“ (MR-3, 20, 27, 40).

Pabrėžiamas **konstruktyvistinis** požiūris, kai mokymasis prasideda „...ne nuo meno, ne nuo visuomenės, bet nuo vaiko, kuris yra visuomenės dalis. Ir tik po to meno studijos kaip aplinkos dalykas...“ (MR-3, 63). Dabartinėje edukacinėje literatūroje „...visi kalba apie konstruktyvizmą. <...> Aš jaučiu, kad meno mokytojai suvokia, kad tai yra nieko ypatingo... taigi, pradedama nuo vaikų ir ši patirtis jungiama su kultūros pagrindais...“ (ten pat, 144).

Meno terapijos kryptis ypač svarbi meniniame ugdyme. Meno terapija vis plačiau taikoma ne tik gydymo terapijai ar neįgaliųjų ugdymui. Plačioje visuomenėje kyla susidomėjimas meno terapija, kai meninė veikla teikia malonumą, atsipalaidavimą, padeda bendrauti:

„...buvo periodas, kai meno terapija buvo ypač aktuali. Mes, mokytojai, visi užsikrėtėme meno terapijos dalykais, <...> buvo parengta speciali sistema, kuri rėmėsi žymių psichologų ir pedagogų darbais. Meno terapija buvo dėstoma mūsų universitete (UIAH), ir visi buvo ja susidomėję, <...> aš manau, kad mokytojams būtina praeiti šį kursą“ (MHM-2).

Yra plėtojamos įvairios teorijos, kurių pagrindas – meno terapija: „...viena iš plėtojamų kryptių meniniame ugdyme yra „ARTEPHILETIC“. Tai nėra tradiciškai suprantama terapija, bet tai kryptis, pabrėžianti refleksyvią praktiką, <...> bendravimą ir savęs suvokimą per meną. Šią kryptį išplėtojo mano mokytojas Jan Slavek ir ji kai kur yra plėtojama Čekijoje“ (JG-5, 128–160).

Užsienio ekspertai pastebi, kad meninio ugdymo raida ir patirtis skirtingose šalyse formuoja tam tikrus nacionalinius meninio ugdymo bruožus, kuriuos reikėtų išsaugoti. Juos netgi žavi tam tikri sovietinės meninio ugdymo sistemos aspektai, kaip **istorinė** perspektyva, palikimas, formavęs daugelio kartų meninį supratimą:

„Būtų labai gerai, kad net iš sovietinių teorijų meniniame ugdyme liktų kažkas, nors jos ir gali būti kritiškos <...> bet Jūsų studentai neturėtų pamiršti šios patirties“ (MK-1, 78). „Mes (Suomijoje) dirbome netgi su tomis baisiomis komunistinėmis idėjomis, kurių jūs dabar taip nemėgstate, bet kalbant apie tai, kad norima pakeisti visuomenę, tai yra akcentuojamos tos pačios problemos...“ (MR-3, 32–33). „Pavyzdžiui 7 dešimtmetyje buvo dideli pokyčiai įvairiomis prasmėmis ir tuo metu, jums sunku būtų patikėti, daug gerų dalykų atėjo iš Rusijos ir Rytų Vokietijos. Mes skaitėme šių šalių teoretikų darbus ir į meninį ugdymą žiūrėjome kaip turintį galios visuomenei <...> ir tos koncepcijos, kurias mes dabar naudojame matydami kultūrinę meninio ugdymo įtaką“ (MR-14–16).

Apibendrinant ekspertų teorinius požiūrius, išryškėjo tam tikri aktualūs šiuolaikinio meninio ugdymo aspektai, aptarti teorinėje disertacijos dalyje. Ekspertai patvirtina perėjimą prie postmodernistinio mąstymo ir konstruktyvizmo paradigmos meniniame ugdyme, aktualizuoja kultūros studijų reikšmingumą, integracijos taikymą, socialinį diskursą, meno terapijos svarbą. Į šiuos aspektus ypač svarbu atkreipti dėmesį, rengiant būsimų dailės pedagogų studijų programas.

Instituciniai meninio ugdymo diskursai

Ekspertų pasakojimuose buvo galima išskirti atskirų institucijų edukacinės veiklos apibūdinimą ir vizualinės kultūros mokymo galimybes jose. Daugiausiai buvo kalbama apie

meninio ugdymo vidurinėje mokykloje ypatumus, universitetinį meninį ugdymą, muziejų, kaip atliekančių ugdymo funkcijas, veiklą. Daugelis ekspertų pabrėžė, kad institucijos turi numatyti galimybes vizualinės kultūros sklaidai savo ugdymo programose. Instituciniu lygmeniu, ar tai būtų mokykla, ar universitetas, viešoji įstaiga ar politinė organizacija, ypač svarbu lygiuotis į bendras pasaulio, visuomenės raidos tendencijas, aktualijas. Tokiu būdu gali būti užtikrinta pažanga socialinėse struktūrose ir, be abejo, ugdyme:

„Mes susiduriame su dar viena problema: <...> tai ugdymo institucijų santykis su aktualiu gyvenimu, taip galima pavadinti, su tuo kiek ... pati visa ugdymo sistema Lietuvoje (ar kitoje šalyje) atitinka naujus visuomenės iššūkius“ (GM-10, 46). „Dažnai kalbama apie grandiozinius pokyčius, šitie grandioziniai pokyčiai dar šiaip ne taip nusirita kaip aidas iki universitetų ir labai retai pasiekia pačias mokyklas, nors viskas stimuliuojama ta kryptimi <...>. Mes matome latentinį labai lėtą bandomą keistis...“ (ten pat, 58).

Taigi, galima teigti, kad švietimo politika atskirose ugdymo institucijose ne visuomet yra palanki kaitai ir aktualiems pedagogų bei ugdytinių poreikiams patenkinti.

Vizualinės kultūros aktualizavimas ir problemos mokykloje. Pabrėždami vizualinės kultūros studijų aktualumą mokykloje, ekspertai teigia, kad būtent šių studijų dėka meninis ugdymas tampa prasmingesnis, nes siejasi su ugdytinių kasdienine patirtimi ir šių dienų aktualijomis:

„...pirmiausiai su mokiniais aptariame, kad yra natūralus supantis pasaulis ir dirbtinis, <...> mus supa dirbtinė aplinka, prie jos prisideda ir visos šiuolaikinės komunikacinės priemonės, <...> visa tai bendrosiose programose fragmentiškai yra įtraukta, būtų maloniau, kad tai būtų įtraukta kaip atskiras blokas, kad vaikas kažkuriame amžiaus tarpsnyje visa tai pajustų ne tik intuityviai, bet sąmoningai“. Tačiau problema yra ta, kad „... švietimas visada atsilieka nuo gyvenimo, nuo laikmečio, visada reikia rinktis – ateitis ir dabartis ar dabartis ir istorija, nes istorija kaskart ko ne dvigubėja. Vaiką kaip kūrėją reikia ugdyti ateitimi, nes jam reikia eiti į priekį nežinant kur eini“ (RB-9, 68–72).

Tačiau dažnai mokyklose pasirenkami neaktualūs dalykai, tradiciniai, statiški dailės objektai, nieko bendra neturintys su dabartimi, su vizualia dinamiška ekranine kultūra (KV-11, 33–35). Supažindinant su menine kultūra, svarbūs ne tik istoriniai meno kūriniai, bet ir šiuolaikiniai, populiarūs, aktualūs šiuolaikinės kultūros reiškiniai:

„Manau, kad mokykloje dailės pamokų metu būtų galima daugiau dėmesio skirti ne tik asmeniniam mokinių meniniam aktyvumui, kas yra svarbiausia, <...> bet taip pat tas laikas, kuris yra skiriamas meno analizei, kažkiek jame laiko galėtų atsirasti ir kultūros analizei, susietai su populiariosios kultūros stiliais, ir įvardinti tuos stilius, pabandyti juos atpažinti“ (MG-10, 37). „Dažnai pristatomi meninio ugdymo metu pavyzdžiai, kurie nėra aktualūs, taigi yra visada svarbu išsaugoti balansą tarp istorinio ugdymo ir aktualaus ugdymo, jei tik laimi istorinis ugdymas, tokių meninių visuotinai pripažintų pavyzdžių pateikimas, tai tas ugdymas yra atitolęs nuo aktualijų, ir priešingai, jei pasineriama vien į aktualijas, tai tas žmogus gal atrodys paviršutiniškai labai išprusęs, bet negebės atlikti rimtesnės meno analizės ir bus neišsilavinęs“. „Vadinasi, labai svarbu išsaugoti balansą, tą balansą patiems nusistatyti, kokio masto jis yra, tarp šiuolaikinės populiarios kultūros ir istorinių meno dimensijų, istorinės meno raidos“ (ten pat, 41–42).

Ekspertai, pripažįsta, kad vizualinės kultūros dalykai, būtini meniniame ugdyme, išplečia meno sampratą lauką. Iškyla **turinio apimties problema:**

„... viena problema turinys – turime didelį vizualinio meno pasaulį ir turime mažai laiko. <...> Reikia ant svarstyklių padėti du dalykus – ugdymo turinį ir dailės ugdymo specialistą. Turinį mes galime menkinti, mažinti, apsiriboti „tik susipažinkime“. Tuomet iškyla pavojus igyti paviršutinišką žinojimą, kuris yra beprasmis“ (BR-9, 35). „Ir turime dailės pedagogą, ir tas visas pasaulis jam <...> neaprepiamas, jis toleruoja atskiras sritis arba specializuojasi atskirose srityse... „taigi keliamas klausimas, kaip elgtis valstybei, <...> kad būtų įgyvendintas šis platus turinys“ (ten pat, 42–44).

Ekspertas svarsto, koks turėtų būti idealus hipotetinis turinio ir pedagogo santykis, kuris išryškina dar vieną aktualią ugdymo problemą: „Jeigu būtų „šimtaprocentinis“ turinys ir „šimtaprocentinis“ pedagogas, kyla klausimas, ar tas vaikas imlus tam menui?“ (ten pat, 47). Taigi „tobulas turinys ir tobulas mokytojas dar turės ieškoti ir tobulo mokinio“ (ten pat, 50). Mokinių motyvacija ir suinteresuotumas meninio ugdymo dalykais – vienas problemišku dalyku, atsispindėjęs ir dailės pedagogų apklausoje. Sėkmingas meninis ugdymas neabejotinai priklauso nuo pedagogo, meninio ugdymo turinio, gyvenimiškosios aplinkos, supančios ugdytinį:

„Mokytojo pareiga su kiekvienu dirbti, kiekvieną uždegti kūrybos ugnele, išvesti jį į naują pasaulį, į naujas sritis, supažindinti su dabartinėmis technologijomis, internetu, bazėmis, muziejais, fondais, šiuolaikinėmis parodomis, meno rinka, <...> kad mokinys pajustų, kad menas, dailė nėra tik laisvalaikio praleidimas, kad milijonui žmonių yra tai pajamų šaltinis, kad kuriama, parduodama, eksponuojama, saugoma, kad tai būtent vizualiojo meno kūriniai“ (BR-9, 52–53).

Dailės pedagogų rengimas ir jų kompetencijos. Ugdant dailės pedagogus akcentuojamas ne tiek dalykinis ugdymas – ypatingas dėmesys skiriamas metodologijai, vadybiniam, teoriniam pasirengimui. Kaip jau minėta, rengiant dailės pedagogus gal ne tiek svarbu išmokyti juos atskirų meno sričių, kiek gerai parengti metodologiškai: „aš manau, kad ugdymas ir tyrimai – abu dalykai turėtų būti orientuoti į metakognityvinį ir mokslinių tyrimų lygį“ (MR-1, 177). Taip pat pabrėžiamas didaktinių žinių reikšmingumas: „dailės pedagogus labai svarbu mokyti didaktikos, nesvarbu, kiek jie turi gebėjimų kuriai nors dailės sričiai, tačiau didaktika, manau yra svarbiausia“ (AT-14). Labai svarbu dailės pedagogui **vadybiniai gebėjimai**. Vadybiniai gebėjimai suprantami kaip ugdymo proceso organizavimo, planavimo ir kt. pedagoginės veiklos gebėjimai. Tačiau pastebima, kad šios kompetencijos universitete nėra pakankamai išugdomos:

„Visų pirma universitete daugeliu atvejų ruošiamas ne dailės pedagogas, daugiau yra ruošiamas gal dailininkas-pedagogas, arba dailės specialistas. Pedagogas tai yra iš esmės vadybininkas, jam net nebūtina nieko mokėti <...>, jis žino, į kokį muziejų kada nuvesti, kada įsirašyti kokias laidas, kada mokiniams parodyti, kada juos pamokint lino raižinio, viskas aprašyta enciklopedijoje, viskas yra parodyta <...>, jis iš esmės yra režisierius, pamoka – tai renginys 45 min. ir tuo renginiu turi būti visi patenkinti, ypač mokiniai. <...> Šiuo atveju tie studentai tais režisieriais, tais vadybininkais neparuošiami“ (BR-9, 82–88).

Kalbant apie universitetinių programų turinį, taip pat pastebimas atitolimas nuo realiųjų, meninio ugdymo programų orientacija į įgūdžius, amatininkiškumą. Vienas svarbiausių aspektų realizuojant meninio ugdymo turinį universitetuose yra skatinti **kritinį ir kūrybinį mąstymą**:

„...didžiausiais privalumas, jeigu iš universiteto išeina žmogus, kuriame yra suformuotas kritinis ir kūrybinis mąstymas, jeigu jisai turi tokį mąstymą, jisai visada adekvačiai, kritiškai ir kūrybiškai reaguos į tam tikrus pokyčius visuomenėje, reaguos į juos savo meniniais kūriniais arba, sakykim, sukurdamas netikėtą naują edukacinę programą vaikams ar dar kažkam“ (KV-11, 92).

Taigi, universitetinių meno studijų tikslas yra rengti asmenybę, gebančią prisitaikyti prie rinkos pokyčių, o studijų programos turėtų būti parengtos taip, kad tos kompetencijos būtų ugdomos, todėl svarbu:

„... kiek toje universitetinėje programoje yra tų punktų arba yra tų principų, kurie ugdytų tą meninę, kūrybišką, kritišką asmenybę arba gebančią taip mąstyti asmenybę. Ir tikėtai esant tai asmenybei gali gimti ir naujos meno rūšys, ir naujos meno išraiškos priemonės, ir naujas koks nors kritinis diskursas“ (KV-11, 97–98).

Buvo diskutuojama, kokios teorijos ar praktinės studijos svarbiausios šiuolaikinėje meno edukologijoje:

„...savais žodžiais aš pasakyčiau, kad tai galėtų būti interdisciplininės (interdisciplinary) ir multimedinės (multimedia) studijos... prieš keletą metų mes turėjome edukacinę programą menininkams ir taikėme tas interdisciplininės studijas, ir tai pavyko labai gerai, kadangi jie turėjo jau meno pagrindus ir mes jungėme psichologiją, filosofiją, sociologiją ir kitas skirtingas teorines studijas, jungėme tas problemas kartu. Tokiu būdu rengiami dailės edukologai, o ne tik dailės mokytojai“ (MK-1, 48–50).

Taigi, pabrėžiamas dalykų tarpdiscipliniškumas, teorinių studijų reikšmė, derinant jas su praktine menine patirtimi. Rengiant dailės pedagogus orientuojamasi į platesnes kultūros studijas, akcentuojamas *socialinis požiūris*, kai ugdytinių patirtis siejama su socialiniu ir kultūriniu kontekstu ir gali būti išreiškiama per menas:

„Jie (dailės pedagogai) turi suprasti apie istorinius ir politinius pokyčius, kuriuos patiria visuomenė... Jie turi įgyti kultūrinį sąmoningumą, kur jie yra ir kodėl dalykai yra tokie, kokie atrodo“ (MK-1, 58, 59).

Ekspertai akcentuoja nepakankamą dailės pedagogų pasirengimą, tam tikrų kompetencijų trūkumą, ypač susijusių su šiuolaikinių vizualinių menų pažinimu ir jų dėstymu. Dailės pedagogai supratimas apie vizualinį meninį ugdymą kartais būna labai tradicinis ar neadekvatus ir vykstant pokyčiams jie susiduria su sunkumais:

„Jie patiria sumaištį, aš turiu omenyje, kad vyksta paradigminiai pasikeitimai ir jie neužčiuopia esmės, kas vyksta, <...> todėl vyksta debatai, ieškoma tikrosios vienintelės tiesos. <...> Aš manau, kad tiesiog yra didelis trūkumas žinių, trūkumas autoritetų...“ (HT-4, 85, 89).

Dailės pedagogams nepakanka žinių, įgytų formaliose ugdymo institucijose. Būtinai kvalifikacijos kėlimo kursai, tačiau pastebima, kad nėra pakankamai aktualių seminarų ir kursų mokytojams. Ekspertai teigia, kad dailės pedagogų rengimas labai lėtai keičiasi, dėstomi kursai yra pasenę, atitolę nuo tikrovės. Mokytojui ypač aktualu domėtis šiuolaikine vizualine kultūra. Tai padėtų geriau pažinti mokinius, kuo jie gyvena, kaip vizualinė kultūra juos veikia:

„Kai aš skaitau mokytojų straipsnius, susidaro įspūdis, kad jie turi labai idealizuotą sampratą apie mokinį. Jie turi „senamadišką“ supratimą apie šiuolaikinį vaiką. Pavyzdžiui, kad aplinkui nėra jokios pornografijos, jokių agresyvių reklamų, provokuojančių interneto puslapių. Atrodo, kad vaikas

gyvena idealiame pasaulyje ir išvaizduoja, kad vaikas – tai tuščias indas kurį reikia pripildyti ir tada jis bus pilnas žinių“ (HT-4,106-107). Ir tai yra absoliučiai neteisinga, nes dabartiniai mokiniai ta prasme (vizualinėje kultūroje) yra labiau patyrę nei mokytojai. <...> Ir mokytojas turi sekti mokinių interesus, madas, pagaliau mokytojas turi žinoti, kokią įtaką mokiniams daro filmai, pvz., Haris Poteris, jie turi nueiti į kiną ir pažiūrėti tuos filmus, pažiūrėti interneto portalus. Jie turi būti visiškai informuoti apie vizualinę kultūrą ir jos įtaką mokiniams“ (ten pat, 108–110).

Apibendrinant galima teigti, kad apklaustieji ekspertai, kalbėdami apie dailės pedagogų rengimą ir jų kompetencijas, pabrėžia metodologinių, didaktinių ir ugdymo tyrimų, vadybinių gebėjimų svarbą, išskiria šiuolaikinio meno pažinimo problemą, akcentuoja kritinio ir kūrybinio mąstymo gebėjimus. Ekspertai atskleidžia dailės pedagogų rengimo programų ir šandienos realijų neatitikimą, orientaciją į tradicinę ugdymo sampratą. Taigi, rengiant universitetuose dailės pedagogus, svarbu atsižvelgti į ekspertų aptartas aktualias kompetencijas ir ieškoti galimybių, kaip jas ugdyti realizuojant studijų programas.

Galerijų ir meno centrų edukacinių programų aktualumas. Daugelis ekspertų pabrėžė, kad dėl priešasčių mokyklos programos neužtikrina vizualinės kultūros pažinimo, vizualinio raštingumo ugdymo. Dailės galerijose, muziejuose rengiamos edukacinės programos, orientuotos į vaikų, jaunimo, šeimų meninį švietimą. Muziejuose dirba profesionalūs dailės pedagogai, atliekantys tarpininkų funkciją tarp menotyros specialistų, kuratorių, parodų rengėjų ir visuomenės.

Muziejų edukacija ypač išvystyta užsienio šalyse. Garsiose pasaulinėse šiuolaikinio meno parodose pastaruosiu metu (Dokumenta, Manifesta) atkreipiamas dėmesys į edukacines problemas, suvokiama, kad „...*negalima laukti, tiesiog negalima gaišt, tu kiekvieną akimirką turi ugdyt ir formuot meno pasaulio dalyvį ar kaip rėmėją, ar kaip suvokėją, ar kaip kūrėją...*“ (KV-11, 111).

Daugelyje dailės muziejų įsteigti edukaciniai dailės skyriai, kuriuose dirba muziejų dailės ugdytojai, pedagogai (museum educators). Pavyzdžiui, Helsinkio miesto *Tennis Palace* meno muziejuje edukaciniame skyriuje dirba 5 darbuotojai, kurie turi dailės pedagogo ir/ar menininko išsilavinimą ir vykdo įvairią veiklą:

„Mes dirbame įvairius darbus: bendraujame su grupėmis, planuojame parodas, rengiame edukacinę medžiagą, dirbame gidais, organizuojame kūrybines dirbtuves, dirbame su vaikais, rašome tekstus ir t. t. <...> mes daugiau dirbame su grupėmis, o meno istorikai daugiau rašo...“ (KK-6, 18–20, 26).

Taigi, dailės pedagogams muziejų edukacija yra perspektyvi sritis, todėl universitetuose rengiant dailės pedagogus aktualu įtraukti į programas muziejų edukacijos aspektus, galima būtų numatyti atitinkamas praktikas muziejuose, edukacinių projektų rengimą, tam tikrų kompetencijų ugdymą. Muziejų dailės pedagogai turi įgyti tam tikras kompetencijas:

„Muziejų dailės pedagogas turi turėti labai geras dalyko žinias, dalyko pagrindus: dailės muziejuje – dailės istorija labai svarbu, kitame muziejuje – kitų dalykų žinios. Taip pat, aš manau, pedagoginės žinios ir gebėjimai labai svarbu, bet vėl gi, tam nepakanka studijų, tam reikia talento. <...> Įgūdžiai ir praktiniai gebėjimai tam tikrose srityse yra svarbūs, bet menas nuolat kinta, labai greitai juda į priekį, <...> tai turėtų būti žmogus, kuris nuolat norėtų mokytis naujų dalykų. Dar vienas dalykas labai svarbus – tai projektų vadyba, kaip vykdyti projektus, bendradarbiauti, įsijungti į naujus dalykus, rašyti paraiškas pinigams gauti, kitaip tariant, – vadyba, menedžmentas“ (KK-6, 95–99).

Vizualinės kultūros diskursas aktualus ir muziejams, meno centrams. Muziejų dailės pedagogai pabrėžė šiuolaikinės vizualinės kultūros parodų ir edukacinių renginių aktualumą,

siekiant pritraukti lankytojus, ypač jaunimą į muziejus ir galerijas (KK-6). Muziejai rengia edukacines programas ne tik vaikams. Paskaitas ir kūrybinius užsiėmimus noriai lanko suaugusieji, muziejų darbuotojai pastebi dailės mokytojų edukacinių programų poreikį, jiems ypač aktualios naujos meno, vizualinės kultūros sritys:

„Mes pastebėjome ypač didelį susidomėjimą Manga¹ paroda (Helsinkis, Tennis Palace meno muziejus), pritraukėme ypač daug jaunų žmonių, tai buvo visai naujas dalykas, ir pastebėjome, kad mokytojai visiškai neturi žinių, kas tai yra Manga, ir kai kurie iš jų netgi neapkenčia to stiliaus, jie mano kad tai neskoninga, žemo meninio lygio produkcija. Ir mes pastebėjome, kad mokytojams yra didelis poreikis sužinoti daugiau apie Manga. Tai mes kvietėme juos į edukacinius užsiėmimus, parengėme šias knygeles, jos buvo ypač populiaros...“ (KK-6, 75).

Edukacinių projektų, orientuotų į šiuolaikinį meną ar vizualinę kultūrą, atsiranda ir Lietuvoje. Tačiau „galerijos kuria tokius projektus kol kas ne itin sąmoningai, gal daugiau inertiškai ir pasyvokai, nesuvokdamos, kad meno pasaulis miršta, jeigu jo pats nekuri, jeigu jo neatnaujini...“ (KV-11, 113).

Taigi, ryškėja edukacinių paslaugų poreikis, kurias galėtų teikti universitetinį išsilavinimą turintys dailės pedagogai, įgiję plačias kultūrinės ir edukacines kompetencijas. Kita vertus, muziejai ir galerijos tampa edukacinėmis institucijomis, padedančiomis ugdyti visuomenės meninį išprusimą, vizualinį raštingumą.

Metodologinis diskursas

Pokalbiuose su ekspertais išryškėjo jų metodologinės nuostatos, kuriomis jie remiasi mokydami vizualinės kultūros. Pabrėžiama, kad šiuolaikinėje vizualinės kultūros aplinkoje, kai yra daugybė sričių ir dalykų, labai svarbi yra *metodologinė ugdytojo kompetencija, didaktiniai gebėjimai* ir tyrimo metodų tinkamas taikymas (MR-3, 77, 78). Žinios tampa ne tokios svarbios, o galbūt neįmanoma aprėpti visų kultūros sričių dalykų. Todėl, pasitelkus metodologines žinias, atsiranda galimybė nagrinėti įvairiausias sritis, apie kurias turima mažai žinių, patirties. Tokiu būdu orientuojamasi į ugdytinių poreikius: jie gali pasirinkti juos dominančią sritį, o pedagogo vaidmuo – patarti ir numatyti mokymosi ir tyrinėjimų strategijas (MK-1, 16, 31, 63; RB-9). Bendradarbiaudamas su mokiniais mokytojas moko si kartu, dalijasi patirtimi. Metodologijos žinios gali padėti susidoroti su tais dalykais, apie kuriuos mokytojas išmano mažiau, nes dailės mokytojai negali būti visų vizualinės kultūros sričių ekspertai:

„aš manau, kad metodologija yra svarbiausia <...> žinoti, kaip pateikti medžiagą, kaip ją surasti, kaip reprezentuoti...“ (MK-1, 63). Būsimiesiems dailės pedagogams labai svarbu suvokti „...meną plačiau, kaip integruoti ir jungti meninę kūrybą ir kultūrinį požiūrį. <...> Labai svarbu apjungti metodus, kurie ateina iš meno (menotyros), edukacinius, psichologijos tyrimo metodus, apjungti savo asmeninę patirtį, asmeninį tapatumą, kultūrinį identitetą“ (MR-3, 77, 78).

Norint suvokti ir perskaityti vizualinės kultūros pranešimus ar ugdyti gebėjimą kritiškai juos vertinti, būtinas tam tikras metodologinis pasirengimas – kaip atrinkti, kaip sudėlioti,

¹ Manga – populiarūs japoniški komiksai (jap. *Man*- išsiblaškęs, *ga* – paveikslėlis). Dažniausiai piešiami juoda ir balta spalva, iliustruojamos ilgos istorijos, pasižymi specifiniu piešimo stiliumi. Šiuo metu Manga labai populiarūs Japonijoje ir kitose Vakarų šalyse, skirti vaikams, jaunimui, suaugusiesiems, leidžiami dideliais tiražais. Manga gali būti įvairių stilių ir žanrų. Šie stiliai darė įtaką animacijai, kur susiformavo *Anime* – animacijos rūšis su savita veikėjų ir aplinkos estetika. Iš Japonijos kilę Manga ir Anime įgavo didelį populiarumą Vakaruose, daro stiprų poveikį vaikų ir jaunimo stilium, kultūrai.

kaip perteikti tą informaciją. Tam tikslui galima pasitelkti įvairius postmodernius tyrimo metodus: dekonstrukciją, intertekstualumą, interpretaciją ir kt.:

„Reikia daryti tą patį, kaip daroma kitose šalyse, sakykim, tie specialistai ar tie meno atstovai, kurie suvokia problemą ir kurie tiesiog susikuria tam tikrą metodiką, įgalinančią tos ekraninės kultūros pranešimus perskaityti. <...> Tai taip pat bet kokią vizualinę ekraninę pranešimą, aišku, galima būtų taip išskoduoti, įdomiai perteikti, parodyti, kad tai yra tam tikras kūrybinis procesas, kad tai yra sukurta, kad tai galima išardyti ir iš naujo sudėti, kad savo mintimis galima arba kritiškai, arba kūrybiškai dalyvauti tam vizualinės kultūros procese, jį interpretuoti – tai, aš manau, būtų labai naudinga tiems patiems vaikams ir paaugliams, ir tikrai taip jie jau sąmoningam lygį, o ne kokiam latentiniam pasąmoniniam ir pasyviame atvertu sau ekraninę kultūrą, na, visą tą šiuolaikinę reginių ir vizualinę kultūrą“ (KV-11, 39–42).

Kiti ekspertai pateikia tam tikras metodologines strategijas, kuriomis remiasi savo praktikoje. Išskiriamas intertekstualumo metodas – vienas iš postmodernistinėse praktikose naudojamų metodų, kuris gali būti pritaikytas vizualinės kultūros ugdymo procese. Intertekstualumas suvokiamas kaip tekstų reikšmių kūrimas kitais tekstais, tekstų žaismas. Intertekstualumas pastebimas šiuolaikinėse populiariose medijose: televizijoje, kino filmuose, kompiuteriniuose žaidimuose. Vizualinėje kultūroje jungiasi daugybė vizualiųjų „tekstų“ ir reikšmių. Intertekstinis metodas – tai „vizualiųjų tekstų“ studijavimas, siejantis asmeninį patyrimą, istorines žinias, literatūros tekstą, populiarius vaizdus ir muziką, pasakas, socialinius vaidmenis:

„Tai metodas, kurį galima taikyti bet kurioje srityje <...>, ir tai yra puikus metodas. Jis yra subjektyvus, pradedama nuo savęs, savo atsiminimų, parenkamas meno kūrinys ir jungiamas su įvairiais sluoksniais, vizualiais tekstais, istorija, kultūra. Taigi, jūs pradedate nuo savęs, siejate save su kūriniais, pereinate prie kultūros – visos vizualinės kultūros“ (MPN-8, 19–23).

Taigi, dailės pedagogai naudodami šį metodą gali efektyviai sieti dailės ir vizualinės kultūros studijas, derinti įvairius tikslus ir mokymo būdus, skatinti mokinių vizualųjį mąstymą ir supratimą.

Tarptautinis diskursas

Kadangi ekspertai buvo parinkti iš įvairių šalių, tai kiekvienas jų išreiškė tam tikrus nacionalinius meninio ugdymo savitumus. Buvo domimasi, kokios jų šalyje plėtojamos meninio ugdymo kryptys, kaip atsispindi vizualinės kultūros diskursas, rengiami dailės pedagogai.

Suomijoje meninio ugdymo tyrimams skiriama daug dėmesio. Plėtojamas medijų meninis ugdymas, aplinkos meninis ugdymas, šalia tradicinio, modernistinio meninio ugdymo vis labiau aktualizuojamos postmodernistinės idėjos. Kalbėdami apie vizualinės kultūros diskursą meniniame ugdyme, Suomijos ekspertai pabrėžė jo aktualumą ir orientaciją į platesnes kultūros studijas.

Čekijos vizualinio meninio ugdymo teorijoje išskiriamos keturios kryptys: į dailę orientuotas ugdymas, į vaizdo technologijas orientuotas ugdymas, į sąmonę (vizualinį mąstymą) orientuotas ugdymas ir „Anima“ – į dvasingumą orientuotas ugdymas (JG-5, 72–100). Krypties pasirinkimas priklauso nuo mokytojo pasirengimo ir jo orientacijos. Tačiau nėra ištirta, kiek ir kokios kryptys vyrauja Čekijos meninio ugdymo praktikoje, manoma, kad dominuoja į dailės dalykus ir technologijas orientuotas ugdymas.

Estijos meno ugdytojai pabrėžė šiuolaikinio meno dėstymo problematiką ir mokytojų kompetencijų trūkumą. Estijos meninio ugdymo ekspertai pabrėžė, jų nuomone, aktualių ugdymo siekius: tai dailės didaktikos aktualumas, nepakankamas šiuolaikinio meno, vizualinės kultūros sričių, pvz., fotografijos, vertinimas (EK-15; HT-4). Estijoje egzistuoja alternatyvūs dailės mokyklas, kuriose plėtojamos įvairios šiuolaikinio meno praktikos. Tačiau oficialūs dailės pedagogų rengimas universitetuose vis dar laikosi tradicijų (HT-4). Pastaruoju metu skiriamas didelis dėmesys dailės pedagogų rengimo kaitai, kuriamos naujos programos, orientuojamos į šiuolaikinio meninio ugdymo tendencijas.

Lietuvos, Latvijos ir Estijos vizualinio meninio ugdymo raida yra panaši – ekspertų nuomonės daugeliu klausimų sutampa, numatomos panašios tendencijos. Teorinėje plotmėje atsiranda straipsnių, akcentuojančių vizualinės kultūros diskursą, tačiau praktikoje, kaip pastebi ekspertai, vyrauja tradicinė raiška. Tai aiškinama tuo, kad modernizmas ir postmodernizmas šiose šalyse pradėjo reikštis kartu, įnešė tam tikrą sąmyšį į kultūrinę visuomenės orientaciją ir ypač į meninį ugdymą. Postmodernus meninio ugdymo diskursas dailės edukacijoje ryškėja nežymiai, meninio ugdymo vystymąsi lėtina ugdymo politikos, strategijų, universitetų stagnacija, pedagogų pasirengimo problemos.

3.5 skyriaus išvados

- Pokalbiai su meno edukacijos ekspertais patvirtino darbe iškeltą hipotezę, kad *vizualinis meninis ugdymas gali tapti efektyvesnis, jeigu dailės pedagogų kompetencijos atspindėtų šiuolaikinio ugdymo paradigmas ir būtų plėtojamos atsižvelgiant į vizualinės kultūros pokyčius*.
- Ekspertai patvirtino vizualinės kultūros studijų aktualumą visais meninio ugdymo lygmenimis. Išskiriami tam tikri meninio ugdymo turinio aspektai: *kultūros studijų, socialiniai, meno terapijos, aplinkos meno* ir įvairūs *vizualinės kultūros* dalykai. Pabrėžiamas *vizualinio raštingumo* ugdymo būtinumas, kuris orientuojasi ne tik į statišką dailės pasaulį, bet į vizualiąją aplinką, ekraninę kultūrą, išsaugant balansą tarp istorinio ir aktualaus ugdymo.
- Įvairiose šalyse meno ugdytojai susiduria su šiuolaikinio meno sampratos ir sklaidos problema. Ekspertai atkreipia dėmesį į dailės pedagogų vizualinės kultūrinės kompetencijos stoką, akcentuoja šiuolaikinių vizualinių menų pažinimo ir suvokimo aktualumą.
- Meniniam ugdymui svarbi kultūros studijų, postmodernizmo diskursų ir teorijų įtaka. Taigi, rengiant dailės pedagogus, ypač aktualu ugdyti teorinę kompetenciją, ugdyti gebėjimą grįsti praktiką tam tikromis teorinėmis koncepcijomis, supažindinti su postmoderniais tyrinėjimų metodais.
- Ekspertai pabrėžia socialinio konstruktyvizmo ir kontekstinio mokymo(si) privalumus. Pabrėžiama būtinybė atsižvelgti į ugdytinių poreikius, siejamus su vizualine kultūra.
- Ekspertai pabrėžė vadybinio, metodologinio ir didaktinio pasirengimo reikšmingumą rengiant dailės pedagogus. Geras metodologinis ir didaktinis dailės pedagogų pasirengimas, apimantis mokslo ir meno tyrimų pažinimą ir įvaldymą, ugdymo tyrimų praktinį pažinimą, didaktikos dalykus ir kt., padėtų išspręsti kai kurias išskylančias vizualinės kultūros pažinimo, dėstymo, turinio apimties ir ugdymo proceso organizavimo problemas.
- Ekspertai pastebėjo, kad meninio ugdymo politika atskirose ugdymo institucijose ne visuomet yra palanki kaitai ir aktualiems pedagogų bei ugdytinių poreikiams patenkinti.

IŠVADOS

1. Paradigminio požiūrio į meninį ugdymą reikšmingumas.

- Globalizacijos procesai ir kultūros kaita iš esmės keičia požiūrį į ugdymą ir skatina naujos edukacinės paradigmos formavimąsi, kuri jungia ugdymo teorijų patirtį bei orientuojasi į aktualius postmodernizmo diskursus. Šiuolaikinis ugdymas remiasi *socialinio konstruktyvizmo* teorija bei *kontekstiniu mokymusi*. Žinios yra įgyjamos iš įvairių šaltinių: formalių, neformalių, atsitiktinių, individualių. Mokymo strategijos orientuojasi į naujus mokymo metodus, šiuolaikinių technologijų naudojimą, aktyvius ir interaktyvius mokymosi būdus.
- Šiuolaikinis kultūros kontekstas ir vizualinės kultūros sklaida lemia meninio ugdymo kaitos prielaidas. Vizualinis meninis ugdymas įgauna postmodernistinį pobūdį, neneigiantį istoriškai susiformavusių klasikinių bei modernistinių tendencijų, aktualizuojai kai kuriuos postmodernizmo diskursus. Meninis (dailinis) ugdymas laipsniškai tampa *vizualiniu kultūriniu ugdymu*, kuris pagrįstas vizualinės kultūros studijomis ir pasižymi tarpdiscipliniškumu.
- Vizualinė kultūra – sudėtingas daugialypis postmodernizmo diskursas, kuriantis naują požiūrį į meną, kultūrą ir vaizdą. Ji apima visus *vaizduojamuosius menus, vizualiąją aplinką: viešąsias ir privačiąsias erdves, daiktinę aplinką, medių vizualiąją raišką, virtualią aplinką, kitus populiarius reiškinius*. Didėjantis susidomėjimas vizualinės kultūros studijomis skatina ne tik naujų disciplinų formavimąsi, bet ir tarpdisciplinines sąsajas, praplečia meninio ugdymo suvokimo ribas ir skatina pliuralistinį jo pobūdį.
- Ištirti kultūros konteksto formuojami vizualinio meninio ugdymo paradigmų bruožai atsispindi Lietuvos meninio ugdymo sistemose. Lietuvos meninio ugdymo procese dominuojanti klasikinės bei modernistinės paradigmos raiška veikiant globalioms tendencijoms tampa ribota, o sparčiai kintantis kultūrinis kontekstas išryškina postmodernios paradigmos sklaidos prielaidas.

2. Vizualinės kultūros edukacinis reikšmingumas meniniame ugdyme.

- Kasdieniniame gyvenime ir socialinėje veikloje žmogus yra daugiau ar mažiau veikiamas *vizualiosios aplinkos, medių aplinkos, populiariosios kultūros, sąveikauja virtualioje aplinkoje, gėrisi vaizduojamaisiais menais*, atranda individualius interesus ir poreikius. Todėl galima teigti, kad vizualinė kultūra, priklausomai nuo individo sąveikos su ja, formuoja jo pasaulėžiūrą, stiliaus suvokimą, skonį, požiūrius ir vertybes.
- Pripažįstant, kad vizualinė kultūra yra reikšmingas edukacinis veiksnys, pedagogams ji gali tapti veiksminga priemone, padedančia pasiekti įvairius socialinius, kultūrinius, politinius bei edukacinius tikslus. Kita vertus, šiuolaikiniam žmogui, gyvenančiam dabarties socialinėje kultūrinėje aplinkoje, yra būtinas vizualinis išprusimas, padedantis geriau orientuotis aplinkoje. Todėl vizualinė kultūra tampa reikšmingu meninio ugdymo objektu.
- Vizualinės kultūros diskurso tyrimai parodė, kad meninis ugdymas, susietas su vizualinės kultūros patirtimi, gali padėti ugdytiniams geriau suprasti visuminį vizualinių menų vaizdą, ugdo vizualinį raštingumą, moko suprasti įvairius postmodernius reiškinius bei meno prasmingumą vaizdinių kultūros kontekste.

3. Meninio ugdymo turinio pertvarkymo prielaidos, atsižvelgiant į vizualinės kultūros edukacinį reikšmingumą.

- Kadangi Lietuvos kultūrinis kontekstas greitai kinta ir yra veikiamas globalių tendencijų, Vakarų kultūros įtakų bei technologinės pažangos, vizualinė kultūra vaidina vis svarbesnį vaidmenį kasdieniniame gyvenime. Atsižvelgiant į Lietuvos kultūrinį ir tautinį savitumą, globalių ir lokalių vizualinės kultūros tendencijų sąveika turėtų atsispindėti ir meninio ugdymo turinyje. Taigi, svarbiausi šiandienos vizualinio meninio ugdymo programų siekiai – *kultūriškai orientuotas turinys, kritiškai reaguojantis į šiuolaikinę vizualinę kultūrą ir pagrįstas šiuolaikiniais pedagoginiais tikslais ir uždaviniais*.
- Šiuolaikinio meninio ugdymo turinį sudaro diskursų visuma, kuri sieja *socialiai reikšmingą turinį, vizualinę kultūrą, estetinį patyrimą ir meninę raišką, naująsias vaizdo technologijas bei kultūrinio tapatumo sampratą multikultūriniame kontekste*. Toks meninio ugdymo turinys gali būti įgyvendintas *kontekstinio ir konstruktyvaus mokymosi* procese. Šio proceso tikslas – ugdyti *konceptualių supratimą ir kritinį požiūrį* į vizualinę kultūrą, *vertybines orientacijas, kūrybiškumą ir interpretacinius gebėjimus bei gebėjimą valdyti informaciją*, skleidžiamą šiuolaikinių komunikacinių technologijų.
- Įgyvendinant vizualinės kultūros projekciją į meninį ugdymą, visų pirma meninis ugdymas turėtų remtis į aiškius konceptualius pamatus, padedančius numatyti aiškius meninio ugdymo programų tikslus ir uždavinius įvairiose edukacinėse sistemose. Todėl šiandien aktualus naujų meninio ugdymo programų kūrimas, turinio rekonstravimas ir naujų ugdymo strategijų kūrimas, atitinkantis šiuolaikinės visuomenės poreikius. Meninio ugdymo programos turėtų orientuotis į kritinę vizualinės kultūros analizę, kūrybinės raiškos ir interpretacijos skatinimą.

4. Dailės pedagogų naujų kompetencijų plėtojimo poreikis.

- Realizuojant meninio ugdymo turinio kaitą, ypač svarbus kokybiškai naujas dailės pedagogų pasirengimas ir jų kompetencijų plėtojimas, atliepantis šiuolaikinės vizualinės kultūros iššūkius. Šiuolaikinę dailės pedagogo kompetenciją galima apibūdinti kaip *gebėjimą veikti* kintančios vizualinės kultūros sąlygomis, *žinių, mokėjimų ir įgūdžių* visumą, *gebėjimą vertinti ir analizuoti* šiuolaikinės kultūros reiškinius.
- Dailės pedagogui svarbu ugdyti *bendrakultūrinės, edukacinės, turinines kompetencijas, metodologines, vadybinės veiklos, informacijos valdymo, technologinių gebėjimų, vizualinės aplinkos kūrimo, komunikacines kompetencijas*. Šių kompetencijų įgijimą sąlygoja asmeninės vizijos, filosofinė pozicija, tinkamos ugdymo krypties pasirinkimas, interesai, vizualinė patirtis, nuolatinis informacijos ir žinių atnaujinimas bei tikslingas jos naudojimas veikloje.
- Meninio ugdymo kaita reikalauja dailės pedagogų rengimo turinio rekonstrukcijos. Būtinai universitetinių dailės pedagogų rengimo programų atnaujinimas, naujų kvalifikacijos kėlimo programų rengimas, grindžiamas postmodernia edukacine samprata. Ugdymo turinyje ypač svarbus visų struktūrinių komponentų ryšys, *edukologijos ir dailės dalykų tarpdiscipliniškumas*. Dailės pedagogų rengimą prasminga būtų grįsti *holistine kompetencijos samprata* bei *modernistine ir postmodernistine meninio ugdymo sąveika*.

5. Lietuvos meninio ugdymo problemos ir perspektyvos dailės pedagogų požiūriu.

- Tyrimas patvirtino iškeltą hipotetinį teiginį, kad vizualinis meninis ugdymas pereina nuo klasikinės prie modernistinės paradigmos, kuri šiuo metu vyrauja Lietuvos meniniame ugdyme. Postmodernistinės ir vizualinės kultūros tendencijos vystosi gana lėtai, trūksta vizualinio meninio ugdymo tyrimų ir praktinių pavyzdžių. Meniniame ugdyme vyraujančios modernistinės praktikos netenkina mokinių poreikių, nepajėgia aprėpti augančio vizualinių menų turinio ir įvairovės, todėl dailės pedagogai susiduria su tam tikrais sunkumais.
- Dailės pedagogų apklausos tyrimas atskleidė, kad vizualinio meninio ugdymo efektyvumą ir šiuolaikinių vizualinių menų sklaidą neigiamai veikia materialinės techninės bazės stoka, nepalankus aplinkinių požiūris į dailės dalyką, mokinių motyvacijos stoka bei pačių mokytojų kompetencijų trūkumas.
- Tyrimas išryškino dailės pedagogų kompetencijų plėtojimo poreikius. Dailės pedagogams ypač aktualus technologinio raštingumo, žinių apie šiuolaikinį meną, vizualinės patirties įgijimas, metodologinių žinių bei vadybinės projektinės veiklos kompetencijų poreikis.
- Dailės pedagogai priešaringai vertina postmodernistines praktikas ir vizualinės kultūros diskursą meniniame ugdyme, kadangi stokojamiems stinga atitinkamo pasirengimo. Tačiau didėjantis susidomėjimas aktualia socialine tematika, šiuolaikiniais menais bei projektine veikla rodo teigiamas kaitos perspektyvas.

6. Vizualinės kultūros ugdymo perspektyvos ekspertų požiūriu.

- Ekspertai vieningai pripažino vizualinės kultūros studijų aktualumą visuose meninio ugdymo lygmenyse ir patvirtino darbe iškeltą hipotetinį teiginį, kad vizualinis meninis ugdymas gali būti efektyvesnis, jeigu būtų pereinama prie postmodernaus meninio ugdymo, pagrįsto vizualinės kultūros koncepcija. Ekspertai pritaria postmodernios edukacinės paradigmos sklaidai, pabrėždami socialinio konstruktyvizmo ir kontekstinio mokymo(si) privalumus.
- Europos šalyse vizualinė kultūra jau keletą dešimtmečių įvairiomis formomis integruojama į meninį ugdymą. Išryškėjo, kad Lietuvoje ir kaimyninėse šalyse atsirado naujos paradigmos sklaidos poreikis, tačiau meninio ugdymo politika atskirose ugdymo institucijose ne visuomet yra palanki kaitai ir aktualiems būsimų pedagogų bei ugdytinių poreikiams patenkinti.
- Ekspertai išskyrė tam tikrus svarbius meninio ugdymo turinio aspektus: kultūros studijų, šiuolaikinio meno pažinimo ir suvokimo problemą, meno terapijos aktualumą, aplinkos meno, populiarios kultūros medijų studijų poreikį.
- Šiuolaikinių ugdymo paradigmų erdvėje aktualus dailės pedagogų rengimo turinio rekonceptualizavimas, pasižymintis įvairių meno sričių tarpdiscipliniškumu. Ekspertai akcentavo, kad rengiant dailės pedagogus ypač svarbi kultūros studijų, postmodernizmo diskursų ir teorijų įtaka, formuojanti pedagogų pasaulėžiūrą ir pagrindžianti jų kompetencijas. Dailės pedagogams ypač aktualios ne tik praktinės meninės kompetencijos, bet taip pat geras teorinis, metodologinis ir didaktinis pasirengimas, edukacinių ir meno tyrimų kompetencija – tai galėtų išspręsti išskylančias vizualinės kultūros pažinimo, dėstymo ir turinio apimties problemas.

7. Dailės pedagogų poreikis įvairioms kultūros ir meno bei ugdymo sistemoms.

- Kadangi vizualinės kultūros raiška kūrybinėse industrijose praplečia meno edukacijos ribas, iškyla poreikis rengti dailės pedagogus ne tik profesinės krypties mokymo institucijoms, bet ir kaip kultūrinio švietimo, edukacinių paslaugų teikėjus, informacinės, komunikacinės kultūros vartotojus ir švietėjus. Vienas iš aukštosios mokyklos meno studijų tikslų būtų formuoti šiandienos aktualijas atitinkančią dailės pedagogų mentalinę kultūrą ir pasaulėžiūrą – nuo to priklausytų nūdienos kultūrinis ugdymas. Dailės pedagogo kompetencijas plėtojančio turinio formavimas, vizualinės kultūros integravimas, ugdymo programų modernizavimas atsižvelgiant į postmodernios edukacinės paradigmos diskursus turėtų suteikti kokybiškesnį pagrindą ir didesnes galimybes dailės pedagogų profesinei veiklai įvairiose ugdymo sistemose ir kultūros srityse.

REKOMENDACIJOS

Remiantis disertacinio tyrimo išvadamis teikiamos šios rekomendacijos dailės pedagogų rengiančioms ir jų kvalifikacijos kėlimą organizuojančioms institucijoms:

- dailės pedagogų ugdymo proceso metu stiprinti dailės pedagogų meninio ugdymo filosofinę sampratą, atitinkančią postmodernios edukacinės paradigmos aspektus;
- formuojant šiuolaikišką meninio ugdymo turinį, dailės pedagogams ir juos rengiančioms institucijoms, siūloma atkreipti dėmesį į esminius postmodernizmo iškeltus meninio ugdymo diskursus, vizualinės kultūros fenomeną bei alternatyvias mokymo(si) teorijas;
- rengiant dailės pedagogus siūloma atkreipti dėmesį ne tik į dalykines ir siauros specializacijos profesines žinias bei gebėjimus, bet taip pat siekti dalykų tarpdiscipliniškumo, teorinių ir praktinių žinių sąsajų, stengtis aprėpti platesnį vizualinių menų kontekstą, suteikti bendrąsias asmenybės kultūrinės kompetencijas;
- dailės pedagogams ir juos rengiančioms institucijoms siūloma į mokymo turinį įtraukti įvairias alternatyvias ir populiarias vizualinės kultūros formas, derinti klasikinius, modernistinius ir postmodernistinius mokymo metodus;
- rengiant studijų ir dailės pedagogų kvalifikacijos kėlimo programas pravartu atsižvelgti į tyrime atskleistus dailės pedagogų poreikius tobulintis vizualinės kultūros srityse;
- būsimiems dailės mokytojams reikėtų sudaryti sąlygas specializuotis atskirose meno ir vizualinės kultūros srityse, pateikiant platų pasirinkimo spektrą. Tai sudarytų prielaidas ir sąlygas ugdyti atskirų sričių profesionalus, plėtoti šių sričių tyrimus meno edukacijoje, organizuoti papildomą ugdymą bei vykdyti edukacinius projektus visuomenėje;
- mokykloms ir meninio ugdymo institucijoms siūloma atsižvelgti į tyrime dalyvavusių mokytojų nuomonę tobulinant meninio ugdymo organizavimą bei resursus mokyklose;
- dailės pedagogus rengiančioms institucijoms ir mokykloms siūloma atkreipti dėmesį į ekspertų išsakytas mintis, toliau plėtoti diskusijas apie vizualinės kultūros ugdymo perspektyvas, rengiant šia tema konferencijas ir publikacijas. Disertacinės studijos pagrindu siūloma toliau vykdyti ir plėtoti vizualinės kultūros ugdymo tyrimus bei praktinius eksperimentus.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adams L. A. (1999). *Art across time*. Vol. I, II. New York: McGraw-Hill College.
2. Addis S., Erickson M. (1993). *Art History and Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
3. Adorno T. W. (2001). *Эстетическая теория*. Москва: Республика.
4. Andrijauskas A. (1990). *Meno filosofija. XVIII–XX a. koncepcijų analizė*. Vilnius: Mintis.
5. Andrijauskas A. (1994). Herberto Reado meno filosofija. *Trumpa moderniosios tapybos istorija*. Vilnius: Vaga, p. 131–140.
6. Andrijauskas A. (1996). *Grožis ir menas. Estetikos ir meno filosofijos idėjų istorija*. Vilnius: VDA leidykla.
7. Andrijauskas A. (2000). Kultūros universumas: morfologinės analizės prolegomenai. *Kultūrologija* 6. Vilnius: Gervelė, p. 12–165.
8. Andrijauskas A. (2002). Erwino Panofsky's meno teorijos principai. *Prasmė vizualiniuose menuose*. Vilnius: Baltos lankos, p. 340–363.
9. Andrijauskas A. (2003). *Kultūrologijos istorija ir teorija: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: VDA leidykla.
10. Andrijauskas A. (2004). Metacivilizacijos kontūrai ir kultūrinis pliuralizmas. *Kultūrologija. Kultūros savitumas ir universalumas*. 11 t. Sud. S. Juknevičius. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, p. 96–123.
11. Andrijauskas A. (2006). Postmodernaus mąstymo poveikis estetikos ir meno filosofijos teritorijų kaitai. *Estetikos ir meno filosofijos teritorijų kaita*. Sud. A. Andrijauskas. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, p. 12–87.
12. Appignanesi R., Garratt C. (1999). *Introducing Postmodernism*. Icon Books, Cambridge.
13. Arnheim R. (1966). *Art and visual perception*. CA.
14. Arnowitz S., Giroux H. A. (1991). *Postmodern education*. Westport. CT.
15. Atkinson D. (2002). *Art in Education: Identity and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
16. Ballengee-Morris C., Stuhr. P. L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*. Jul. 2001. Vol. 54, Iss. 4, Reston, p. 6–14.
17. Baran St. J. (2006). *Introduction to Mass Communication: Media literacy and Culture*. NY: McGraw-Hill.
18. Barkan M. (1955). *A foundations for art education*. London, NY.
19. Barnard M. (1998). *Art, design and Visual Culture*. London: Macmillan press ltd.
20. Barrett T. (1994). *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. CA: Mayfield Publishing Company.
21. Baudrillard J. (2002). *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.
22. Bauerlein M. (2004). The Burdens of Visual Culture Studies. *Arts Education Policy Review*, Vol. 106 (Iss. 1), p. 5–12.
23. Bauman Z. (2002). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.
24. Behar-Horenstein L. S. (2000). Can the Modern View of Curriculum Be refined by Postmodern Criticism? *Paradigm debates in Curriculum and Supervision: modern and postmodern perspectives*. Ed. J. Glanz, L. S. Behar-Horenstein. London: Bergin & Garvey.
25. Beyer L. E. (2000). *The arts, popular culture, and social change*. New York: P. Lang.
26. Belting H. (2002). *Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren*. Munchen: C. H. Beck Verlag.
27. Belting H., Dilly H., Kemp W. (Eds.). (2002). *Meno istorijos įvadas*. Vilnius: Alma litera.
28. Berger P., Luckmann T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.

29. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
30. Bitinas B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius.
31. Bitinas B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje. *Pedagogika*. T. 79. Vilnius: VPU leidykla, p. 5–10.
32. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
33. Bydam J. (2000). *Pedagogika*. Vilnius: Charibdė.
34. Byrne D. (2005). Role of Theory. *Encyclopedia of Social Measurement*. Ed. K. Kempf-Leonard. Vol. 3. USA: Elsevier Inc.
35. Blase J. R., Blase J. (2004). *Handbook of instructional leadership: how successful principals promote teaching and learning*. CA, Thousand Oaks: Corwin Press.
36. Blyth A. (1984). *Development, experience and curriculum in primary education*. London: Croom Helm.
37. Boughton D. (2004). The Problem of Seduction: Assessing Visual Culture. *Studies in Art Education*, Vol. 45, Iss. 3, p. 265–269.
38. Boughton D., Eisner E. W., Ligtoet J. (Ed.). (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: international perspectives*. Columbia University. New York and London: Teachers College Press.
39. Brookfield S. (1989). Facilitating adult learning. *Handbook of adult and continuing education*. SF, p. 201–210.
40. Bruzgelevičienė R. (2001). *Lietuvos švietimo kaita: švietimo reformos darbai tūkstantmečių sandūroje: tendencijos, lūkesčiai*. Vilnius: Garnelis.
41. Būdienė V. (2004). Mokytojų rengimas Lietuvoje. *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos, pastangos*. Sud. R. Totoraitis ir kt. Vilnius: Danieliaus leidykla, p. 9–37.
42. Buhl M. (2005). Visual culture as a strategic approach to art production in education. *International journal of education through art*. Vol. 1 (1). London: Intellect Ltd., p. 103–114.
43. Burkhart A. (2006). Object Lessons: Thinking About Material Culture. *Art Education*. Mar. 2006. Vol. 59, Iss 2, Reston, p. 33–39.
44. Burton D. (2001). How Do We Teach? Results of National Survey of Instruction in Secondary Art Education. *Studies in Art Education*. Vol 42(2), p. 131–145.
45. Butkienė O. G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams*. Vilnius: Margi raštai.
46. Cahan S., Kocur Z. (Ed.). (1996). *Contemporary art and multicultural education*. New York: Routledge.
47. Camp J. C. V. (2004). Visual Culture and Aesthetics: Everything Old is New Again. Or is It? *Arts Education Policy Review*, Vol. 106, Iss. 1, p. 33–37.
48. Cary R. (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education*. New York and London: Garland publishing.
49. Chalmers G. F. (1979). Teaching and Studying Art History: Some Anthropological and Sociological Considerations. *Studies in Art Education*. Vol. 20 (1), p. 18–25.
50. Chalmers G. F. (1996). *Celebrating Pluralism: Art, Education, and cultural diversity*. CA: The J. Paul Getty Trust.
51. Chalmers G. F. (2005). Visual culture Education in the 1960s. *Art Education*. Nov 2005, Vol. 58, Iss 6. Reston, p. 6–11.
52. Charles C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma litera.
53. Citvarienė D. (2001). Identiteto paieškos šiuolaikiniame mene. *Darbai ir dienos*, (26). Kaunas: VDU leidykla, p. 199–218.
54. Citvarienė D. (2004). Menas, politika ir naujoji paradigma. *Dailė*, 2004-1. Vilnius: LDS, p. 4–5.

55. Clark G. A., Day W. M., Greer D. (1987). Discipline-based Art Education: Becoming Students of Art. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 21. No. 2, Summer 1987, p. 130–257.
56. Constructivist Pedagogy. (1999). *Online Conference on Teaching Online in Higher Education*. <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html> [žiūrėta 2005 11 12].
57. Cornet C. E. (1999). *The Arts as Meaning Makers. Integrating Literature and the Arts Throughout the Curriculum*. New Jersey.
58. *Dailės ir technologijų mokytojo rengimo standartas*. (2003). V profesinio išsilavinimo lygis. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius. Patvirtinta LR ŠMM ministro, 2003 m. vasario mėn. 25 d. įsakymu Nr. 256.
59. *Dailės ir technologijų pedagogo kompetencijos kultūros kontekste*. (2005). Konferencijos straipsnių rinkinys. Vilnius: Vilniaus kolegija.
60. *Dailės pedagogo kompetencijos plėtra: teorija, praktika, inovacijos*. (2005). Respublikinės mokslinės konferencijos medžiaga. Kaunas: Kauno kolegija.
61. *Dailės žodynas*. (1999). Vilnius: VDA leidykla.
62. Day M. (1997). Preparing Teachers of Art for 2000 and Beyond. *Preparing Teachers of Art*. Ed. M. Day. Virginia: NAEA, Reston, p. 3–25.
63. Day M. (Ed.). (1997). *Preparing Teachers of Art*. NAEA, Virginia: Reston.
64. Darts D. (2006). Art education for a change: contemporary issues and visual arts. *Art Education*. Sep 2006. Vol. 59, Iss 6. Reston, p. 6–12.
65. Darwin P. (2001). Arts Education and the American Campus: the Leadership Factor. *Arts Education Policy Review*, Vol. 102 (4), p. 35–39.
66. DeCoster J. (2005). Meta-Analysis. *Encyclopedia of Social Measurement*. Ed. K. Kempf-Leonard. Vol. 2. USA: Elsevier Inc., p. 683–688.
67. Delacruz E. M. (2002). *Design for Inquiry. Instructional Theory Research and Practice in Art Education*. Virginija: NAEA. Reston.
68. Dempsey A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys: enciklopedinis moderniojo meno vadovas*. Vilnius: Presvika.
69. Derry G. N. (1999). *What science is and how it works*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
70. Dewey J. (1958). *Art as experience*. New York.
71. Doll R. C. (1996). *Curriculum improvement: decision making and process*. MA: Nodham Heights.
72. Dorn Ch. M. (1994). *Thinking in Art*. VA: Reston, NAEA.
73. Dorn Ch. M. (2005). The end of Art Education. *Art Education*. Nov 2005, Vol. 58, Iss 6. Reston, p. 47–51.
74. Duncum P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*. Vol 42(2), 2001, p. 101–112.
75. Duncum P. (2002). Clarifying Visual Culture. *Art Education*. May 2002, Vol. 55, Iss. 3. Reston, p. 6–12.
76. Duncum P. (2003). The Theories and Practices of Visual Culture in Art Education. *Arts Education Policy Review*, Vol. 105 (Iss. 2), p. 19.
77. Duncum P. (2003). Visual culture in the classroom. *Art Education*, Vol. 56, Iss. 2, p. 25.
78. Duncum P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. Spring 2004, Vol. 45, Iss. 3. Reston, p. 252–265.
79. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto Alba.
80. Eaton M. M. (2000). Meninis ugdymas galvosūkiu. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Sud. V. Matonis. Vilnius: Enciklopedija, p. 77–90.

81. Edwards S. (Ed). (1999). *Art and its Histories: a reader*. London: Yale university press.
82. Edwards R., Usher R. (1996). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
83. Edwards R., Usher R. (2000). *Globalization and Pedagogy: Space, place and identity*. London: Routledge.
84. Efland A. D. (1990). *A History of Art Education*. NY and London: Teachers College Press.
85. Efland A. D. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. Ed. R. W. Neperud. Teachers College press, Columbia University. p. 25–40.
86. Efland A. D. (2004). The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*. Vol. 45, Iss. 3, p. 234–251.
87. Efland A. D. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*. Nov 2005, Vol. 58, Iss. 6. Reston, p. 35–40.
88. Efland D. A., Freedman K., Stuhr P. (1996). *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*. Virginija: NAEA, Reston.
89. Eisenhower J. F. (2006). Beyond Bombardment: Subjectivity, visual culture and art education. *Studies in Art Education*. Winter 2006, Vol 47(2), Reston, p. 155–169.
90. Eisner E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enchancement of educational practice*. New York: Macmillan.
91. *Encyclopedia of Social Measurement*. (2005). Ed. K. Kempf-Leonard. Vol. 1, 2, 3. USA: Elsevier Inc. [elektroninis išteklius].
92. Erickson M. (1994). Evidence for Art Historical Interpretation Referred to by Young People and Adults. *Studies in Art Education*. Vol 35(2), p. 71–78.
93. Fehr D. E. (1994). Promise and Paradox: Art education in the postmodern arena. *Studies in Art Education*. Vol 35(4), p. 209–217.
94. Feldman E. (1970). *Becoming human through art*. NY.
95. Fiske J. (1998). *Ivadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: Baltos lankos.
96. Fiske J. (2001). *Understanding Popular Culture*. London: Routledge.
97. Flood J., Heath S. B., Lapp D. (Ed). (1997). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan Library Reference.
98. Foucault M (1998). *Diskurso tvarka: inauguracinė paskaita Cololege de France, perskaityta 1970 metų gruodžio 2 d.* Vilnius: Baltos lankos.
99. Freedman K. (1994). The Social Reconstruction of Art Education. *Studies in Art Education*. Vol. 35 (3).
100. Freedman K. (1995). Educational change within structures of history, culture and discourse. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. Ed. R. W. Neperud. Teachers College press, Columbia University, p. 87–107.
101. Freedman K. (2000). Social perspectives on Art Education in U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*. Summer 2000, Vol 41(4), Reston, p. 314–330.
102. Freedman K. (2003). *Teaching Visual Culture*. New York, VA: NAEA, Reston.
103. Freedman K. (2003). The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, Vol. 56 (Iss. 2), p. 38.
104. Freedman K., Stuhr P. (2004). Curriculum Change for the 21st. Century: Visual Culture in Art Education. *Handbook of research and policy in art education*. Ed. by E. W. Eisner, M. D. Day. NAEA, London, p. 815–828.
105. Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto Alba.
106. Gadamer H. G. (1997). *Grožio aktualumas. Menas kaip žaidimas, simbolis ir šventė*. Vilnius: Baltos lankos.
107. Gadamer. H. G. (1999). *Istorija Menas Kalba*. Sud. A. Sverdiolas. Vilnius: Baltos lankos.
108. Gaižutis A. (1988). *Vaikystė ir grožis*. Kaunas: Šviesa.

109. Gaižutis A. (1993). *Kultūros vertybės ir erzacai*. Vilnius: Academia.
110. Gaižutis A. (1998). *Meno sociologija*. Vilnius: Enciklopedija.
111. Gaižutis A. (1998). *Menų giminystė*. Kaunas: Šviesa.
112. Gaižutis A. (2004). *Eстетika: tarp tobulumo ir mirties*. Vilnius: VDA leidykla.
113. Gaižutis A. Kultūra – simbolinių formų vienis. *Kultūrologija* 6. Vilnius: Gerelė, p. 166–190.
114. Galbraith L. (Ed.). (1995). *Preservice Art Education: Issues and Practice*. NAEA, Virginia: Reston.
115. Gardner H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*. Vol. 30 (2), p. 71–83.
116. Gaudelius Y., Speirs P. (Ed.). (2002). *Contemporary issues in art education*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
117. Geahigan G. (2002). Art Criticism: Reflections on the Evolution of an Educational Concept. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 36 (2), p. 84–95.
118. Giddens A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius: Prada.
119. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: UAB Poligrafija ir informatika.
120. Giroux, H. A., Shannon P. (1997). *Education and cultural studies: toward a performative practice*. New York: Routledge.
121. Glanz, J., Behar-Horenstein L. S. (Eds.). (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
122. Gombrich E. H. (2000). *Dailė ir iliuzija*. Vilnius: Alma littera.
123. Goodall P. (1995). *High culture, popular culture: the long debate*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
124. Goodwin A. (1997). The National Board for Professional Teaching Standards: Implication for Art Teacher Preparation. *Preparing Teachers of Art*. ed. M. Day. Virginia: NAEA, Reston, p. 101–137.
125. Grigaliūnaitė G. (2004). *Paauglių estetiškos refleksijos ugdymas dizainu*. Daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai: ŠU leidykla.
126. Grosenick U., Riemschneider B., Bell K. (2002). *Art now: 137 artists at the rise of the new millennium = 138 Künstler zu Beginn des 21. Jahrhunderts = 138 artistes au commencement du 21eme siecle*. Köln: Taschen.
127. *Grožio kontūrai: iš XX amžiaus užsienio estetikos*. (1980). Sud. B. Kuzmickas. Vilnius: Mintis.
128. Habermas J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beaton.
129. Habermas J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma litera.
130. Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto Alba.
131. Harris J. (2002) *The new art history: a critical introduction*. London and New York: Routledge.
132. Henderson J. G. (2000). Informing curriculum and teaching transformation through postmodern studies. *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport, Conn: Bergin & Garvey, p. 152–169.
133. Hermann R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*. Nov 2005, Vol. 58, Iss 6. Reston, p. 41–46.
134. Hickisch G. (2005). Transfairness. (e)Pedagogy – Visual Knowledge Building. *Rethinking Art and New Media Education*. Bern: Pieter Lang AG, p. 9–56.
135. Holt D. K. (2001). *The research for aesthetic meaning in the visual arts the need for the aesthetic tradition in contemporary art theory and education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
136. Howells R. (2003). *Visual culture*. Cambridge, UK: Polity press.
137. Hurwitz A., Day M. (1995). *Children and their art. Methods for the elementary school*. Orlando: Harcourt Brace & Company.

138. Husserl E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
139. *Interleksis: kompiuterinis tarptautinių žodžių žodynas*. (2003). [elektroninis išteklius] UAB Fotonija. Vilnius: Alma littera.
140. Jackūnas Ž. (2003). Šiuolaikinė ugdymo turinio kaita prof. J. Laužiko integracijos idėjų atžvilgiu. *Pedagogika*. 2003 (68). Vilnius: VPU leidykla, p. 19–23.
141. Jagodzinski J. (1997). *Postmodern Dilemmas: outrageous essays in art and art education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
142. Jameson F. (1995). Postmodernizmas ir vartotojų visuomenė. *Miestelėnai*. Vilnius: Taura, p. 55–71.
143. Jameson F. (2002). *Kultūros posūkis. Rinktiniai darbai apie postmodernizmą (1983–1998)*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
144. Janson H. W. (1995). *History of Art*. Vol I, II. New York: Abrams.
145. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU, Švietimo studijų centras.
146. Jeffery R. (2004). Pedagogų rengimo koncepcijos projekto analizė ES kontekste. *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos, pastangos*. Sud. R. Totoraitis ir kt. Vilnius: Danieliaus leidykla, p. 38–46.
147. Jeffers C. S. (2002). Tools of exploring Social Issues and Visual Culture. *Contemporary issues in art education*. Ed. Y.Gaudelius, P. Speirs. New Jersey: Pearson Education, Inc., p. 157–169.
148. Jenks Ch. (1996). *What is postmodernism?* London: Academy edition.
149. Jucevičienė P. (1997). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
150. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22). p. 44–49.
151. Juodaitytė A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
152. Kaitavuori K. (2003). Šiuolaikinis menas ir edukacija – Kiasmos šiuolaikinio meno muziejaus patirtis. <http://www.europosparkas.lt/edukacija/kaija.htm>. (žiūrėta 2006 02 09).
153. Karatajienė D. (2000). Dailės istorijos mokymas JAV mokyklose: modernizmo ir postmodernizmo koncepcijos. *Pedagogika*. Vilnius, p. 94–102.
154. Karatajienė D. (2001). *JAV modernistinio ir postmodernistinio dailės istorijos mokymo koncepcijų analizė*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: edukologija. Vilnius.
155. Karatajienė D. (2001). Žinoviškumo ir interpretacijos sklaida modernistinėje ir postmodernistinėje dailės istorijos mokymo sampratoje. *Naujos dimensijos*. Meno edukacijos žurnalas internete <http://www.menas.lt> (žiūrėta 2004 05 06).
156. Karatajienė D. (2005). Dailės mokytojų kompetencijos ir šiuolaikinio kultūros konteksto sąveika istorinėje perspektyvoje. *Dailės ir technologijų pedagogo kompetencijos kultūros kontekste*. Konferencijos straipsnių rinkinys. Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 24–27.
157. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis*. Kaunas: Judex.
158. Katalynas A. (2003). *Eстетinis suvokimas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
159. Kavolis V. (1996). *Kultūros dirbtuvė*. Vilnius: Baltos lankos.
160. Kearney R. (1988). *The Wake of Imagination: Toward a Postmodern Culture*. Minneapolis.
161. Kincheloe J. L., Steinberg S. R. (1998). *Unauthorized methods: strategies for critical teaching*. New York: Routledge.
162. Kinčinėnaitis V. (2001). *Interpretacijos: Postmodernizmas, vizualinė kultūra, dailė*. Šiauliai: Saulės delta.
163. Kinčinėnaitis V. (2001). Vizualumo transgresijos. *Dailė*, 2001-2. Vilnius: LDS, p. 5–8.
164. Knight P., Yorke M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: Routledge Falmer.

165. Kobeckaitė H. (Sud.). (1989). *Menas ir estetinis auklėjimas* (estetinė kultūra). Vilnius: Mintis.
166. Konickis A. (2002). Informacinė visuomenė ir postmodernistinė kūryba. *Naujoji Romuva*. Nr. 2 (539), p. 74–77.
167. Koroscik J. S., Osman A. H., DeSouza I. (1988). The Function of Verbal Meditation in Comprehending Works of Art: A Comparison of Three Cultures. *Studies in Art Education*. Vol. 29 (2), p. 91–102.
168. Krug D. H. (2004). Leadership and Research: Reimagining Electronic Technologies for Supporting Learning through the Visual Arts. *Studies in Art Education*, Vol. 46, Iss. 1, p. 3–5.
169. Krukauskienė E., Trinkūnienė I., Žilinskaitė V. (2003). *Jaunimo kultūrinis identitetas: Prioritetai, nuostatos, etninė kultūra*. Vilnius: Eugrimas.
170. Kuhn T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
171. Kukla A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
172. *Kūrybos erdvės*. (2002). Tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: ŠU leidykla.
173. Kvale S. (2003). *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл.
174. Langer S. (1953). *Feeling and form*. NY.
175. Lankford E. L. and K. A. Scheffer. (2004). On Knowing: Art and Visual Culture. *Studies in Art Education*, Vol. 45 (Iss. 3), p. 274–279.
176. Lapham L. H. (2003). Įžanga „Mit Press“ leidimui: Amžina dabartis. *Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai*. Vilnius: Baltos lankos, p. 7–20.
177. Laužackas R. (2000). *Mokymo turinio projektavimas. Standartai ir programos profesiniame rengime*. Kaunas: VDU leidykla.
178. Laužackas R., Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: Samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU, p. 10–17.
179. Laužackas R., Teresevičienė M., Stasiūnaitienė E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU leidykla.
180. Lechte J. (2001). *Penkiasdešimt pagrindinių šiuolaikinių mąstytojų: nuo struktūralizmo iki postmodernizmo*. Vilnius: Charibdė.
181. Leedy P. D., Ormrod J. E. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
182. Lepaitė D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.
183. Lėpešienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius, Valstybinis leidybos centras.
184. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. (1997). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
185. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (1998). Nauja įstatymo redakcija nuo 2003 m. birželio 28 d.: Nr. IX-1630, 2003-06-17, Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28)
186. *Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
187. *Lietuvos švietimo plėtotes strateginės gairės*. (2003). Projektas. Vilnius.
188. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir bendrojo išsilavinimo standartai. XI–XII klasės*. (2002). Vilnius: Švietimo plėtotes centras. Patvirtinta Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2002 m. rugpjūčio 21 d. įsakymu Nr. 1465.
189. Lindstrom L. (1998). Beyond child psychology v.c. picture analysis. *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Ed. L. Lindstrom. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, p. 119–139.
190. Lindstrom L. (Ed.). (1998). *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
191. Lipman M. (1994). *Thinking in Education*. NY: Cambridge University Press.

192. Lyotard J.-F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius : Baltos lankos.
193. Lowenfeld V. (1950). *Creative and mental growth*. NY: Macmillan.
194. Lubyte E., Melnikas B. (2001). *Šiuolaikinės dailės sistema ir jos vadyba*. Vilnius.
195. May W. T. (1995). Teachers as Curriculum Developers. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. Ed. R. W. Neperud. Teachers College press, Columbia University, p. 53–86.
196. Mayring Ph. (2000). Forum: Qualitative Content Analysis. *Qualitative social research*. No. 2 (1) <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm> (žiūrėta 2003 09 16)
197. Marion J.-L. (2002). *Atvaizdo dovana: žiūrėjimo meno metmenys*. Vilnius: Aidai.
198. Martišius V. (1999). *Psichologijos metodai*. Vilnius: Egalda.
199. Maruna S., Butler M. (2005). Phenomenology. *Encyclopedia of Social Measurement*. Ed. K. Kempf-Leonard. Vol. 3. USA: Elsevier Inc. p. 49–52.
200. Maslow A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
201. Matijkienė D. (2002). *Dailės dalykų integracija: meninio simbolio vaidmuo paauglių ugdymo turinio struktūroje*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: edukologija. Vilnius.
202. Matijkienė D. (2002). Mokinių integruotos meninės veiklos vertinimo principai ir kriterijai: teorinis modelis. *Pedagogika (58)*. Vilnius. p. 104–110.
203. Matonis V. (2000). Meninis ugdymas nūdienėje kultūroje. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.
204. Matonis V. (2005 a). Meno dalykų pedagogo kompetencijos plėtra konteksto išmanumu. *Dailės pedagogo kompetencijos plėtra: teorija, praktika, inovacijos*. Kaunas: Vienožinskio menų fakultetas, p. 19–23.
205. Matonis V. (2005 b). Dailės ir technologijų pedagogų kompetencijų sąsajos su meninio mąstymo formomis. *Dailės ir technologijų pedagogo kompetencijos kultūros kontekste*. Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 43–49.
206. Matonis V. (2006). Art Teacher Qualification Model: Multicompetence Perspective. *Teachers and Their Educators – Standards for Development*. Proceedings of the 30th Annual Conference ATEE, Amsterdam 22–26, October 2005. Eds. Snoek, M., Swennen, A., Valk, J. de, Amsterdam: Association of Teacher Education in Europe. On-line version see: http://www.atee2005.nl/download/papers/65_ac.pdf
207. Matonis V. (Sud.). (2000). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos: meninio ugdymo teorija JAV*. Vilnius: Enciklopedija.
208. Mckeon P. (2002). The Sense of Art History in Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36 (2), p. 98–107.
209. McLaughlin T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.
210. McLuhan M. (2003). *Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai*. Vilnius: Baltos lankos.
211. McMahon M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web – A Paradigm for Learning. Paper presented at the ASCILITE conference. Perth, Australia. (<http://www.curtin.edu.au/conference/ASCILITE97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>).
212. *Meninio ugdymo plėtotės nuostatos ir jų įgyvendinimo priemonės*. (2002). Projektas. Vilnius.
213. *Meninis moksleivių ugdymas: Grupinio darbo ir projektų metodai taikant kompiuterines technologijas*. (2003). Mokslinės metodinės konferencijos pranešimų medžiaga. Vilnius 2002 04 18–19). Sud. A. Piličiauskas. Vilnius: Lietuvos alternatyvaus meninio ugdymo centras.
214. Meninis ugdymas XI–XII klasėms. (2001). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
215. *Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika*. (2004). Konferencijos straipsniai. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.

216. Merkys V. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradžmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
217. Merleau-Ponty M. (1996). *Phenomenology of perception*. London, NY: Routledge.
218. Merleau-Ponty M. (2005). *Akis ir dvasia*. Vilnius: Baltos lankos.
219. *Miestelėnai. Miestas ir postmodernioji kultūra*. (1995). Kultūrologinis almanachas. Sud. E. Ališanka. Vilnius: Taura.
220. *Miestelėnai. Tyla ir postmodernioji kultūra*. (1999). Kultūrologinis almanachas. Sud. E. Ališanka. Vilnius: Gervė.
221. Mirzoeff N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London and New York: Routledge.
222. Mirzoeff N. (2002). The subject of visual culture. *The visual culture reader*. Ed. N. Mirzoeff. London and New York: Routledge, p. 3–23.
223. Mitchell W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago and London: The university of Chicago press.
224. Mitchell W. J. T. (2002). Showing Seeing. A Critique of Visual Culture. *The Visual Culture Reader*. Ed. by N. Mirzoeff. London and New York: Routledge, p. 86–101.
225. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*. (2004). Vad. M. Teresevičienė. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
226. Moore R. (2004). Aesthetic Experience in the World of Visual Culture. *Arts Education Policy Review*, Vol. 105, Iss. 6, p. 15–22.
227. Morkūnienė J. (2002). *Socialinė filosofija. Šiuolaikinė mąstymo paradigma*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
228. Moustakas C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
229. Mulevičienė J. (2005). *Vizualioji aplinka – mokinių estetinių nuostatų formavimosi veiksnys*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU leidykla.
230. Mureika J. (2006). *Pajaustos mintys: Estetikos virsmas estetologija*. Vilnius: J. Mureika.
231. Neperud R. W. (1995). Transitions in Art Education: A Search for Meaning. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. Ed. R. W. Neperud. Teachers College press, Columbia University, p. 1–22.
232. Neperud R. W. (Ed.). (1995). *Context, Content, and Community in Art Education: Beyond Postmodernism*. Columbia University: Teachers College Press.
233. *New Media Culture in Europe: art, research, innovation, participation, public domain, learning, education, policy*. (1999). Ed. F. Boyd, C. Brickwood, A. Broeckmann, L. Haskel, E. Kluitenberg, M. Stikker. Amsterdam.
234. Nordstrom G. Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet – den polariserande pedagogikens grunder*. (Creativity and consciousness: Foundations of the teaching by polarisation). Stokholm: Gidlunds.
235. O'Shaughnessy M., Stadler J. (2005). *Media and Society: an introduction*. Australia: Oxford University Press.
236. Oliva P. F. (1997). *Developing the curriculum*. NY.
237. Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
238. Ortega y Gasset J. (1999). *Mūsų laikų tema ir kitos esė*. Sud. A. Andrijauskas. Vilnius: Vaga.
239. Paatela-Nieminen M. (1998). Intertextuality and Multimedia in visual arts research. *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Ed. L. Lindstrom. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, p. 56–62.
240. Panofsky E. (2002). *Prasmė vizualiniuose menuose*. Vilnius: Baltos lankos.
241. Parker S. (1997). *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Buckingham: Open University Press.
242. Parsons M. J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account on Aesthetic Experience*. England: Cambridge University Press.

-
243. Parsons M. J. (2002). Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36 (2), p. 24–37.
244. Paul R. (1993). *Critical thinking*. CA: Rohnert Park.
245. Pauly N. (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teaching education. *Studies in Art Education*, Vol. 44, Iss. 3, p. 264–284.
246. Pawluch D. (2005). Qualitative analysis, Sociology. *Encyclopedia of Social Measurement*. Ed. K. Kempf-Leonard. Vol. 3. USA: Elsevier Inc., p. 231–236.
247. Pearce H. (1992). Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World. *Studies in Art Education*. Vol 33(4), p. 244–252.
248. *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos, pastangos*. (2004). Sud. R. Totoraitis ir kt. Vilnius. Danieliaus l-kla. 131 p.
249. *Pedagogų rengimo koncepcija*. (2004). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, patvirtintas 2004 m. rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441 Vilnius
250. Pedersen K. (1998). Art education in a critical-constructive perspective. *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Ed. L. Lindstrom. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, p. 81–91.
251. Penkauskienė D. (Sud.). (2001). *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Vilnius: Garnelis.
252. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
253. Philips D. (1995). The good, bad and the ugly: the many faces of konstruktyvizm. *Educational researcher*, p. 5–12.
254. Piličiauskas A. (2003). Meninio ugdymo mokytojų asociacija: veiklos tikslai ir uždaviniai. *Meninis moksleivių ugdymas: Grupinio darbo ir projektų metodai taikant kompiuterines technologijas*. Mokslinės metodinės konferencijos pranešimų medžiaga (Vilnius 2002 04 18–19). Sud. A. Piličiauskas. Vilnius: Lietuvos alternatyvaus meninio ugdymo centras, p. 55–61.
255. Piliponytė J. (2005). *Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
256. Pinar W. F. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: P. Lang.
257. Pinar W. F. (1999). *Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT*. New York: P. Lang.
258. Pinar W. F. (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
259. Pointon M. (1997). *History of art: a students' handbook*. London and New York: Routledge.
260. Pollard A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
261. Posner G. J., Rudnitsky A. N. (2001). *Course design: a guide to curriculum development for teachers*. New York: Longman.
262. Post/modernizmas. (2006). Sud. A. Žukauskaitė. Kitos knygos. Kaunas: Meno parkas.
263. Postmodernizmo landsaftai. (1993). G. Jankauskas, G. Mažeikis, V. Kinčinitis, H. Kunčius. Šiauliai: Repriza.
264. Poškienė A. (2004). *Kas yra diskursas: mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
265. Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
266. Pukelis K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos arba raktas nuo antrųjų ugdymo reformos durų*. Kaunas: Versmė.
267. Pukelis K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU.
268. Pukelis K., Laužackas R. ir kt. (Sud.). (2003). *Mentoriaus knyga. Mokytojų rengimas*. Kaunas: VDU.
-

269. Račiūnaitė. T. (2006). Reprezentacija ir meno istorijos pabaiga. *Lietuvos tarpdisciplininio meno kūrėjų sąjunga*. <http://www.letmekoo.lt/index.php/pageid/202/articlepage/2/articleid/108> (žiūrėta 2006 05 04).
270. Ramanauskaitė E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: VDU leidykla.
271. Ramsden P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
272. Räsänen M. (2005). Multi-rolled and skilled teachers of art. *International journal of education through art*. Vol. 1 (1). London: Intellect Ltd., p. 53–63.
273. Read H. (1958). *Education Through Art*. London: Faber and Faber.
274. Reimann D. (2006). *Ästhetisch-informatische Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Szenarien und Empfehlungen für Gestaltungsprozesse in Mixed Reality-Lernräumen*. (Integrated arts and computer education). Artificium – Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung, herausgegeben von Kunibert Bering, vol. 23. Oberhausen: Athena-verlag.
275. Richardson J. A. (2004). Visual Culture versus Counterculture: The Sixties Redux. *Arts Education Policy Review*, Vol.106, Iss. 1, p. 13–17.
276. Ricoeur P. (2000). *Interpretacijos teorija: diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
277. Rogers. C. R. (2002). *Свобода учиться*. МОСКВА: СМЫСЛ.
278. Rogoff I. (2002). Studying visual culture. *The visual culture reader*. Ed. N. Mirzoeff. London and New York: Routledge, p. 24–36.
279. Roy G. L. (1999). Art Education as Cultural Practice. *Art Journal*, Vol. 58 (1), p. 16–21.
280. Rubavičius V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
281. Rubavičius V. (2004). Populiarioji kultūra ir reklama: subjekto fragmentacija vartojimo kapitalizmo sąlygomis. *Kultūrologija. Kultūros savitumas ir universalumas*. 11 t. sud. S. Juknevičius. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, p. 24–41.
282. Samalavičius A. (2004). Masinė kultūra ir kultūros kritika. *Filosofija. Sociologija*. 2004, Nr. 3. Vilnius: LMA leidykla, p. 33–38.
283. Saugėnienė N. (2003). *Ugdymo programų planavimas ir realizavimas. Mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
284. Saulėnienė S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: edukologija. Kaunas.
285. Sava I. (1998). The art educator as researcher. *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Ed. L. Lindstrom. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, p. 33–42.
286. Siemens G. (2004). Connectivism: Learning theory for the Digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (žiūrėta 2005 10 25)
287. Silverman D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
288. Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
289. Silverman R. H. (2001). *Learning about art. A multicultural approach*. Los Angeles: California State University.
290. Silvers A. (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to Teach Visual Culture? *Arts Education Policy Review*, Vol. 106, Iss. 1, p. 19–23.
291. Slattery P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Pub.
292. Smith E-L. (1996). *Meno kryptys nuo 1945-ųjų. Temos ir koncepcijos*. Vilnius: R. Paknio leidykla.
293. Smith R. A. (1992). Building a Sense of Art in Today's World. *Studies in Art Education*. Vol. 33 (2), p. 71–85.
294. Smith R. A. (2004). Introduction: Visual Culture Studies, Part Two. *Arts Education Policy Review*, Vol. 106, Iss. 1 and Vol. 105, Iss. 6, p. 3–4.

295. Sonvilla-Weiss S. (Ed.). (2005). *(e)Pedagogy – Visual Knowledge Building: Rethinking Art and New Media in Education*. Bern: Peter Lang AG.
296. *Standards for Art Teacher preparation programs*. (1999). NAEA, Reston, VA.
297. Staniszewski M. A. (1995). *Believing is seeing: creating the culture of art*. New York: Penguin books.
298. Stankiewicz M. A. (2001). *Roots of Art Education Practice*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications, Inc.
299. Stankiewicz M. A. (2004). A Dangerous Business: Visual Culture Theory and Education Policy. *Arts Education Policy Review*, Vol. 105, Iss. 6, p. 5–13.
300. Stankiewicz M. A. (2004). Notions of Technology and Visual Literacy. *Studies in Art Education*, Vol. 46, Iss. 1, p. 88–91.
301. Stevenson N. (2002). *Understanding Media Cultures*. London: Sage Publications.
302. Strate L. (1999). The varieties of Cyberspace: Problems in Definition and Delimitation. *Western Journal of Communication*, Vol. 63, Iss. 3, p. 383–404.
303. *Studijų programos 2004–2005 m. m.* (2004). Šiauliai: ŠU leidykla.
304. *Study Guide, Degree requirements 2005–2007*. UIAH. (*Opinto – opas, Tutkinto – vaatimukset 2005–2007*). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
305. Stuhr P. L. (1995). Social Reconstructionist Multicultural Art Curriculum Design: Using the Powwow as an Example. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. Ed. R. W. Neperud. Columbia University: Teachers College press, p. 193–221.
306. Sweeny R. W. (2004). Lines of Sight in the “Network Society”: Simulation, Art Education, and a Digital Visual Culture. *Studies in Art Education*, Vol. 46, Iss. 1, p. 74–87.
307. Šiaulytienė D. (2000). *Projektų metodas meniniame ugdyme*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: edukologija. Vilnius.
308. Šiaulytienė D. (2003). Meninis ir kultūrinis ugdymas: naujos tendencijos. http://www.museums.lt/Lietuvos_muziejai_2003_nr3/Siaulytiene.htm (žiūrėta 2004 12 15).
309. Šiaulytienė D. (2004). Lithuania. Arts Education. UNESCO. http://portal.unesco.org/culture/es/file_download.php/bd4afb8b5652d17203e440c472c428f8Lithuania.+Arts+education.pdf (žiūrėta 2006 07 01).
310. Šliogeris A. (2005). Meno likimas technologinėje visuomenėje. Iš *Metai* [interaktyvus] <http://www.tekstai.lt/metai/20050506/menotech.htm> (žiūrėta 2006 02 15).
311. Šukaitytė R. (2006). Estetinės situacijos kaita elektroninių medijų mene. *Estetikos ir meno filosofijos teorijų kaita*. Sud. A. Andrijauskas. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, p. 406–418.
312. Tamošiūnas T. (1999). *Projektų metodas ugdymo praktikoje*. Šiauliai: ŠU leidykla.
313. Tanner D., Tanner L. (1995). *Curriculum development: theory into practice*. New York.
314. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (2003). Vilnius: Alma littera.
315. Tavin K. M. (2003). Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education*. Vol 44(3), p. 197–213.
316. Tavin K. M. (2005). Hauntological Shifts: Fear and Loathing of Popular (Visual) Culture. *Studies in Art Education*. Winter 2005, Vol.46, Iss. 2, Reston, p. 101–118.
317. Tavin K. M. (2005). Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*. Fall 2005. Vol. 47, Iss. 1, Reston, p. 5–23.
318. Tavin K. M., Anderson D. (2003). Teaching (popular) visual culture: Deconstructing Disney in the elementary art classroom. *Art Education*, Vol. 56, Iss. 3, p. 21.
319. Tavin K. M., Hausman J. (2004). Art Education and Visual Culture in the Age of Globalization. *Art Education*, Vol. 57, Iss. 5, p. 47–52.
320. *The Postmodern Educator: Arts-based inquires and teacher development*. (1999). Coedited by C. T. Patrick Diamond and C. A. Mullen. NY: Peter Lang publishing.

321. *The visual culture reader*. (2002). Ed. by N. Mirzoeff. London and New York: Routledge.
322. Tyler R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.
323. *Trends in Art Education from Diverse Cultures*. (1995). Ed. H. Kauppinen, R. Diket. NAEA, Reston, VA.
324. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2004). Pedagogų veiklos pokyčiai pasaulio ir Europos švietimo kontekste. *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos, pastangos*. Sud. R. Totoraitis ir kt. Vilnius: Danieliaus leidykla.
325. Uždavinsys A. (2003). Dailės istorijos ir kritikos svarba kultūroje. *Dailė* 2003/1, Vilnius: LDS.
326. *Vaiždas ir pasakojimas*. (2002). Vilniaus dailės akademijos darbai. Dailė 27. Red. E. Aleksandravičius ir kt. Vilnius: VDA I-kl.
327. Valantiejus A. (2004). Kritinis sociologijos diskursas: tarp pozityvizmo ir postmodernizmo. Vilnius: VU leidykla.
328. *Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa*. (2006). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2006 m. gegužės 25 d. nutarimu Nr. 468.
329. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. Patvirtinta LRS, 2003 liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700, Vilnius.
330. Vismantienė R. (2003). *Dailės mokymo Lietuvos pradinėje ir pagrindinėje mokyklose tobulinimas: programinių siekių aspektas*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: edukologija. Klaipėda.
331. Vyšniauskas A. (2002). *Istorijos studijų modernizavimas informacijos amžiuje. Naujoji paradigma praktikams*. Vilnius, VU leidykla.
332. Walker J. A., Chaplin S. (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester et New York: Manchester University Press.
333. Warnke M. (2002). Meno istorijos objekto sritis. *Meno istorijos įvadas*. Sud. H. Belting, H. Dilly, W. Kemp. Vilnius: Alma littera, p. 19–44.
334. Welsch W. (2004). *Mūsų postmodernioji modernybė*. Vilnius: Alma littera.
335. Wilson B. (1998). From Formalist to Pragmatic Forms if Art Education. *Nordic Visual Art Research: a theoretical and methodological review*. Ed. L. Lindstrom. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, p. 17–30.
336. Wilson B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*. Vol 44 (3), p. 214–229.
337. Wolfflin H. (2000). *Pamatinės meno istorijos sąvokos*. Vilnius: Pradai.
338. Zimmerman E. (1994). Current Research and Practice About Pre-Service Visual Art Specialist Teacher Education. *Studies in Art Education*. Vol 35(2), p. 79–89.
339. Žukauskienė O. (2001). Meno istorijos metodų kaita. *Darbai ir dienos*, 2001 (26). Kaunas: VDU leidykla, p. 259–268.
340. Бычков В. В. (2002). *Эстетика*. Учебник. Москва: Гардарики.
341. Власов В., Лукина Н. (2005). *Авангардизм. Модернизм. Постмодернизм: Терминологический словарь*. СПб.: Азбука-классика.
342. Маньковская Н. (2000). *Эстетика постмодернизма*. СПб.: Алетейя.
343. Феннето Э. (2004). Интервью и опросник: формы, процедуры, результаты. СПб.: Питер.

Informacijos šaltiniai internete

1. ArtsEdNet URL: <http://www.artsednet.getty.edu/> Getty Education Institute for the Arts.
2. Meno edukacijos žurnalas internete: <http://www.menas.lt>
3. <http://www.visual-literacy.org>).
4. <http://www.aikos.lt>
5. <http://smm.lt>
6. <http://www.culture.lt>
7. <http://www.naea-reston.org>
8. <http://www.sanford-artedventures.com>
9. <http://www.artslynx.org/artsed/>
10. <http://www.ed.gov/pubs/ArtsStandards.html>
11. http://www.universities.com/Search/Degrees/Masters_degree/Art_Teacher_Education
12. <http://www.tes.co.uk/>
13. <http://www.education-world.com/>
14. Cultural arts resources for teachers and students <http://www.carts.org>
15. PROQUEST <http://proquest.umi.com/>
16. LEAonline <http://www.leaonline.com/>
17. <http://www.qualitative-research.net/>
18. <http://www.insea.org>
19. <http://www.insea.europe.ufg.ac.at>
20. <http://www.emitto.net/visualculturegender>
21. <http://daniela-reimann.de/media-arts-education>

Edita Musneckienė

**VIZUALINĖS KULTŪROS DISKURSAS
RENGIANT DAILĖS PEDAGOGUS
POSTMODERNIOS EDUKACINĖS
PARADIGMOS KONTEKSTE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2007-10-08. 13,5 leidyb. apsk. l. Tiražas 20.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 - 41) 59 57 90, faks. (8 - 41) 52 09 80.
Interneto svetainė <http://leidykla.su.lt/>
Spausdino UAB „Šiaulių knygriškla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.