

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Asta Vaitkevičienė

VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO JAUNUOLIŲ *AŠ*
VEIKSMINGUMO LAVINIMAS EDUKACINĖMIS SITUACIJOMIS
SKATINANT DAILINĘ RAIŠKĄ

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2006

Disertacija rengta 1998–2006 metais Šiaulių universitete.
Disertacija ginama eksternu.

Mokslinis konsultantas:

Prof. dr. Jonas Ruškus (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S).

Mokslinė vadovė:

1998–2002 m. doc. dr. Liudvika Kaukėnaitė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S).

Turinys

Ivadas	5
1. <i>Aš veiksmingumo</i> koncepto operacionalizacija sutrikusio intelekto asmenų ugdymo aspektu	15
1.1. Sutrikusio intelekto asmenų ugdymo paradigmos, praktikos, nuostatos	15
1.1.1. Klinikinė ir socialinė ugdymo paradigmos: skirtingi tikslai, prioritetai, praktikos	15
1.1.2. Ugdymo veiksmingumas <i>versus</i> rezultatyvumas	25
1.1.3. Specialusis ugdymas kaip socialinis konstravimas: nuostatų aspektas	29
1.2. <i>Aš veiksmingumo</i> koncepto taikymo galimybės sutrikusio intelekto asmenų ugdymo praktikoje	34
1.2.1. <i>Aš veiksmingumas</i> – kompleksinis konceptas (bazinis apibrėžimas, teorinė-metodologinė kilmė, šiuolaikinės interpretacijos, tyrimai)	34
1.2.2. Pragmatinis <i>Aš veiksmingumo</i> aspektas	37
1.2.3. <i>Aš veiksmingumas</i> – sprendimų priėmimo apraiška	44
1.2.4. Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybės	46
1.2.5. Vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo prielaidos	50
1.3. Edukacinės sąlygos (situacijų organizavimas, pedagogo veikla), kaip ugdymo procesą ir rezultatus determinuojantis veiksnys	52
1.3.1. Sprendimų priėmimą įgalinančių edukacinių situacijų organizavimas	52
1.3.2. Dailinė raiška kaip potenciali <i>Aš veiksmingumo</i> skatinimo prielaida	57
1.3.3. Kriterijai, atskleidžiantys vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens <i>Aš veiksmingumą</i> dailinėje raiškoje	61
1.3.4. Pedagogo kompetencijos ir vaidmenys skatinant <i>Aš veiksmingumą</i> dailine raiška	63
1.3.5. <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo edukacinėmis situacijomis skatinant dailinę raišką teorinis-hipotetinis modelis	66
2. Tyrimo metodologija, metodai, instrumentai	68
2.1. <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo, modeliuojant edukacines situacijas, metodologija	68
2.2. Edukacinių situacijų stebėjimo instrumento konstravimas	72
2.3. Asmenybės savybių per piešinį analizę taikant <i>pagrįstosios teorijos</i> ir <i>H-T-P</i> projekcinės metodikos elementus	79
2.4. Fenomenologinė atvejo analizė – adekvatus metodas asmenybės veiksmams suprasti	81
3. Tyrimo procedūra ir rezultatai	85
3.1. Naujai sukonstruota edukacinė aplinka (<i>Credo</i> studijos aprašymas)	85
3.2. Ugdytojo ir ugdytinių sąveikos <i>Credo</i> studijoje struktūra ir dinamika	93
3.2.1. Pedagoginės sąveikos tyrimo rezultatų analizė: struktūrinis aspektas	93
3.2.2. Pedagoginės sąveikos tyrimo rezultatų analizė: dinaminis aspektas	98
3.3. <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo prielaidų atskleidimas remiantis piešinio analize	108
3.3.1. Tiriamųjų charakteristika ir jų kūrinių ypatybės	108
3.3.2. Litos piešinių analizė	109
3.3.3. Simo piešinių analizė	120
3.4. <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo ir sprendimų priėmimo bei veiksmų sąryšis: atvejų analizės	127
3.4.1. Oros atvejis	128
3.4.1.1. Oros veiksmas ir dailinė raiška	128
3.4.1.2. Oros veiksmų, liudijančių <i>Aš veiksmingumą</i> , analizė	128
3.4.2. Simo atvejis	132
3.4.2.1. Simo veiksmas ir meninė raiška	132
3.4.2.2. Simo veiksmų, liudijančių <i>Aš veiksmingumą</i> , analizė	133
3.4.3. Litos atvejis	139
3.4.3.1. Litos veiksmas ir dailinė raiška	139
3.4.3.2. Litos veiksmų, liudijančių <i>Aš veiksmingumą</i> , analizė	140
3.5. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių atvejo analizių apibendrinimas	147
Išvados	150
Rekomendacijos	152
Diskusija	154
Literatūra	158
Priedai	166
1. Socialinės interakcinės ir klinikinės didaktinės paradigmos palyginimas	166
2. Socialinio konstravimo sudėtinės dalys	167
3. Bendravimo partnerio savianalizės klausimai	168
4. Neįgalųjų meninio ugdymo strateginės nuostatos	169

5. Universitetinės dailės studijos <i>Credo</i> dalyvautų parodų sąrašas:	170
6. Simo piešinių katalogas	171
7. Simo piešinių turinio analizės duomenys.....	179
8. Simo kūrinių semantinių grupių sklaida.....	189
9. Litos piešinių katalogas.....	190
10. Litos piešinių turinio analizė	194
11. Dienoraščio santrauka (Lita)	197
12. Dienoraščio santrauka (Simas).....	198
13. Simo pasakojimo stenograma.....	200
14. Vaizdajuosčių sąrašas	204
15. Stebėjimo protokolai.....	206
16. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrinių pavyzdžiai	207
17. Vaiko piešinio raidos stadijos.....	218

Įvadas

Aktualumas. Atkūrus valstybingumą, svarbiausiu Lietuvos nacionalinės strategijos tikslu tapo prisijungimas „prie išsivysčiusių ir demokratiškesnių šalių, aukštai vertinančių kiekvieną savo šalies pilietį ir jo gyvenimo kokybę“ (Pranešimas apie žmogaus socialinę raidą Lietuvoje, 2000, p. 7). Šis tikslas sąlygoja „orientaciją į modernią Vakarų pedagogiką, kurios tikslas yra vaiko galimybių pažinimas ir mokymas sąmoningai apsispręsti“ (Merkys, 2000).

Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1989 m. lapkričio 20 d.) ir Salamankos deklaracija (1994 m. birželio 7–10 d.) skelbia neįgaliųjų asmenų (tarp jų ir vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų) integraciją į visuomenę. Invalidų socialinės integracijos įstatymas (1991 m. lapkričio 28 d.), Lietuvoje ratifikuota Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1995 m. liepos 3 d.), šalies švietimo reformos principai, Specialiojo ugdymo įstatymas (1998 m. gruodžio 31 d.) įpareigoja specialiųjų poreikių vaikams suteikti lygiavertes, atliepančias šių vaikų psichofizinių gebėjimų lygį, ugdymosi sąlygas.

Šie dokumentai bei sutrikusio intelekto žmonių globos bendrijos „Viltis“ iniciatyva vaikams, turintiems sunkią fizinę ar psichinę negalę, atvėrė galimybę lankyti ugdymo įstaigas. Prasidėjo integracijos periodas, susilaukęs šalininkų (Pūras, 1997; Piličiauskas, 1997; Galkienė, 2001) ir atsargių skeptikų (Elijošienė, 1998). Šiuo metu specialiųjų poreikių vaikų integracija į ugdymo sistemą nuėjo daugiau kaip dešimties metų kelią. Buvo įvardyti sveikatos apsaugos, švietimo sistemos, socialinės apsaugos prioritetai, kuriant ir vystant integracijos politiką (Piličiauskas, 1997), nurodyti neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmu bruožai (Ruškus, 2001), apibrėžtas integracijos terminas¹, išskirti įvairūs integracijos aspektai (Muceniekas, 1997), sukurtas tarnybų, besirūpinančių raidos sutrikimų turinčių žmonių integracija, modelis (Pūras, 1997a), veikia pirmoji šalyje integruoto ugdymo mokykla, priimanti tiek sveikus, tiek įvairiausių negalių turinčius ugdytinius (Galkienė, 2001), svarstoma, kaip tarpusavyje turi bendradarbiauti įvairių specialybių ir profesijų atstovai, spręsdami neįgaliųjų vaikų problemas (Pūras, 1997). Pirminiame integracijos etape (1989–1994 m.) buvo daugiau kalbama apie tradicinių įstaigų sutrikimų turintiems asmenims reorganizavimą, lėšų paskirstymą, naujo tipo įstaigų ir tarnybų kūrimą, akcentuojama aiškios valstybinės programos sutrikusio elgesio ir psichikos ligomis sergantiems asmenims stoka (Pūras, 1997). Pats etapas įvertinamas, kaip įtvirtinantis „kokybiškai naują požiūrį į proto negalės vaiką ir suaugusįjį“ (Pūras, 1997, p. 70). Svarbiausiu pirmojo etapo integracijos momentu Pūras mini persilaužimą integruojant į švietimo sistemą vidutinio ir žybaus intelekto sutrikimo vaikus². Vėliau, 1997–2001 m. sukūrus ir įgyvendinant Lietuvos Respublikos valstybinę sutrikusio vystymosi vaikų sveikatos programą, nurodomas svarbiausias momentas – naujo tipo įstaigų ir tarnybų kryptis – bendruomenė. Pabrėžiama, kad integracija nevyksta savaime, kad iš esmės ji vyksta per visuomenės „mąstysenos evoliuciją“ (Bonneton, 1997, p. 18), skirtumų pripažinimą ir vietos kitam asmeniui suteikimą (Negalės informacijos ir konsultavimo biuras, 1997). Ir nors autoriai (Chanoit, 1986, Skjorten, 1997, Galkienė, 2001), rašantys apie integraciją, akcentuoja vieną iš svarbiausių jos faktorių – žmonių bendravimą su neįgaliauoju, neįgaliojo gebėjimus, bet ne jo negalę,

¹ Integracijos terminas apibrėžiamas leidinyje: *Integracija: ar tai išeitis vaikams su negalia?*: tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga (1997, p. 61). Vilnius.

² Iki 1991 m. birželio 25 d. įstatymo, medicininei komisijai konstatavus vidutiniškai sutrikusio intelekto sutrikimą, vaikai buvo atleidžiami nuo mokymosi ir paliekami tėvų priežiūrai. Jei tėvai atsisako savo pareigų ir vaikai lieka našlaičiai, iki 18 metų jie būdavo globojami Socialinės apsaugos ministerijos išlaikomuose pensionatuose (Elijošienė, 1993).

Valstybinėje sutrikusio vystymosi vaikų sveikatos programoje³ tarp artimiausių tikslų vėl numatomi moksliniai tyrimai „vystymosi, psichikos ir neurologinių sutrikimų srityje“ (Pūras, 1997, p. 76), nukreipti į negalės diagnostiką, kurioje ir toliau paskęsta neįgaliojo reabilitacijai reikalingas pamatas – asmenybės, turinčios negalę, unikalumo ir jos santykių su aplinka tyrimai.

Taigi darbo aktualumą socialiniu aspektu sąlygoja visuomeninės sąmonės pokytis nuo žmogaus-objekto prie žmogaus-individualybės ir pirmieji realūs integracijos proceso žingsniai. Šie veiksniai iškelia sąlygą: norint tobulinti ir vystyti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų integracijos į visuomenę procesą, ugdytojui būtina atsigrežti į ugdytinį, pažinti vidinį ugdytinio asmenybės fenomeną – patį giliausią intrapersonalinį ugdymo realybės lygmenį⁴ (Bitinas, 2000).

Temos aktualumas moksliniu aspektu. Lietuvos specialusis ugdymas ilgą laiką buvo susijęs su „TSRS visuotinai propagauta teorine defektologijos mokykla“ (Ruškus, 2001, p. 65), kuri tyrė asmenį, turintį negalę, įvairiais aspektais: medicininis, psichologinis, pedagoginis, sociologinis (Vitkauskaitė, 1998). Mokykla tęsė L. Vygotskio kultūrinės-istorinės teorijos tradicijas. Aukštųjų psichikos funkcijų formavimasis per interiorizacijos procesą naudojantis psichologiniu įrankiu ir artimiausia vystymosi zona kultūrinėje-istorinėje teorijoje yra centrinė ašis, kuri sudarė tiek pedagogikos, tiek specialiosios pedagogikos metodinės sistemos pagrindą. Tačiau dėl ankstyvos L. Vygotskio mirties, neišvystytos iki galo teorijos bei marksizmo-leninizmo ideologijos sąlygotų kultūrinės-istorinės teorijos transformacijų⁵ „asmenybės problema yra viena mažiausiai atskleistų L. Vygotskio teorijos problemų“ (Alifanovienė, 1999, p. 12). Tarybų Sąjungoje asmenybės unifیکavimo politikos dėka ši problema lėmė „bevaikę“ pedagogiką ir suaugusiojo autoritarizmo įtvirtinimą, o pedagoginėje praktikoje empatijos, pasitikėjimo eliminavimą, formalų vaidmenų atlikimą, žinių dominavimą, daugybinių bendravimo prasmų redukavimą į informacinį pranešimą (Занадворов, 1989), mokymo-auklėjimo atotrūkį ir emocinio vaiko gyvenimo, t. y. intrapersonalinio ugdymo realybės lygmens, nepažinimą (Кравцов, 1996).

Defektologijoje⁶ asmenybės problemos tyrimo trukdžiai lėmė sutrikusio intelekto asmens emocinių ir pažintinių procesų atskyrimą, kuris moksliniuose tyrimuose pasireiškė didesniu dėmesiu pažintinių procesų tyrinėjimams (pavyzdžiui, Grigonis, 1973; Певзнер, Явкин 1974; Соловьев, Сумарокова, 1974; Kaffemanas, 1976; Juodraitis, 1981; Morozova, 1988 ir kt.) ir mokslinių žinių trūkumu apie sutrikusio intelekto individo asmenybės formavimąsi⁷ ugdymo praktikoje. Iš mokslinių darbų, kuriuose anuomet buvo analizuojami sutrikusio intelekto asmenybės savęs vertinimo klausimai, būtų galima paminėti tik kelių autorių pavardes (Пинский, 1962, 1968; Зейгарник, 1968; Дульнев, 1968, 1971; Viarianen, 1971; Коломинский, 1972, 1978; Намазбаева, 1971, 1986; Dargevičienė, 1972; Чубаров, 1987 ir kt.). Šiuose darbuose buvo konstatuota sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo priklausomybė nuo amžiaus, nuo normalaus intelekto asmens (suaugusiojo pedagogo, gamybos meistro ir t. t.) vertinimo, pasiektų praktinės

³ Ši programa pateikiama D. Pūro redaguotame leidinyje: Pūras, D. (Red.). (1997). *Negalės žmonės sugrįžta į visuomenę*. Vilnius: Viltis, p. 75–80.

⁴ Intrapersonalinį ugdymo realybės lygmenį B. Bitinas apibrėžia kaip vidinį individo asmenybės fenomeną, „kurio esmė – šio individo tobulinimasis“ (Bitinas, 2000, p. 121). Bitino nuomone, šis lygmuo apibūdina visų ugdymo realybės lygmenų rezultatyvumą.

⁵ Prielaidos, sąlygojusios transformacijų realizavimą, atskleidžiamos straipsniuose: Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2001). Marksistinės lenininės estetikos įtaka Rusijos defektologijos mokyklos nuostatai į sutrikusio intelekto vaiko piešinį. *Tiltai*, 2(19), 39–55; Vaitkevičienė, A. (2004). Vygotskij defekto kompensacijos teorija: ištakos ir sąsajos su Adler individualiaja psichologija. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 52–63.

⁶ Tarybų Sąjungoje defektologijos terminu vadinta mokslo sritis, apimanti negalių turinčių vaikų tyrimus ir mokymą. Lietuvai atgavus Nepriklausomybę, defektologijos terminas pakeistas specialiosios pedagogikos terminu.

⁷ Mokslinių žinių apie sutrikusio intelekto individų asmenybės trūkumą S. Rubinšteinas pastebėjo jau seniai. Jis teigė, kad protiškai atsilikusio vaiko asmenybės formavimasis yra mažiausiai tyrinėta defektologijos sritis (Рубинштейн, 1986, p. 150).

veiklos rezultatų. Tačiau vidinis asmenybės savireguliacijos mechanizmas, sujungiantis afektyvius ir kognityvius psichinius procesus bei lemiantis asmens elgesio priklausomybę nuo savęs vertinimo, liko neaiškus. Dėl šios priežasties lieka beveik nežinomi sutrikusio intelekto žmonių išgyvenimai, potencinės galimybės (Mental Retardation: Meeting the Challenge, 1986). Taip pat yra sunku konstruoti socialinę aplinką, skatinančią sutrikusio intelekto asmenybės raidą ir plečiančią intelektinių operacijų galimybes, nors sąlyginė socialinės aplinkos, tarpasmeninės sąveikos ir intelekto priklausomybė pastebėta jau prieš dešimtmetį (Перре-Клермон, 1991).

Lietuvai išsivadavus iš totalitarinės sistemos, defektologijos palikimas yra reformuojamas: diegiamos humanistinės psichologijos vertybės, perimamos socialinės-interakcinės specialiojo ugdymo paradigmos idėjos. Tuo tikslu tiriamos visuomenės nuostatų neįgaliųjų atžvilgiu ypatybės (Gudonis, 1996; Ruškus, 2000, 2002; Ališauskas, 2002; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003), adaptuojami metodai⁸ sutrikusio intelekto asmenų ugdymui (Vilkelienė, 2000; Aleksienė, 2001), ieškoma integracijos potencinių galimybių naujai interpretuojant muzikinį (Vilkelienė, 2000; Aleksienė, 2001), dailinį (Brazauskaitė, 2001) ugdymą⁹, konstruojami ir tikrinami nauji specialiojo ugdymo modeliai (Aleksienė, 2001; Ališauskienė, 2002; Baranauskienė, 2003; Miltenienė, 2005).

Tačiau iš minėtų autorių tik A. Vilkelienės, V. Aleksienės, A. Brazauskaitės darbuose kreipiamas dėmesys į sutrikusio intelekto ugdytinių emocijas ir jų raiškos reikšmę ugdymo praktikai, nors savireguliacijos mechanizmo funkcionavimas ir šiuose darbuose išlieka neaiškus. Čia išryškėja paradoksali situacija: viena vertus, specialusis ugdymas Lietuvoje orientuojasi į socialinę paradigmą, kurioje intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo (socialinėje paradigmoje svarbu vaiko asmenybė, jo emocijos, motyvai, lemiantys sutrikusio intelekto ugdytinio sprendimus ir veiksmus, sąveikaujant su socialine aplinka) yra labai svarbus. Kita vertus, būtent tokio pobūdžio tyrimų Lietuvoje iki šiol stokojama.

Naujausioje asmenybės socialinėje-kognityvinėje teorijoje jau pateikiama savireguliacijos mechanizmo struktūra (Бандура, 2000), kurioje atskleidžiama emocijų ir kognityvinių procesų sąveika, nurodoma reguliacinė emocijų funkcija savęs vertinimui ir *Aš koncepcijos* susiformavimui. Tačiau nei A. Bandura, nei jo bendradarbiai, prieinamų šaltinių duomenimis, netyrė, kiek bendra savireguliacijos mechanizmo schema gali padėti paaiškinti sutrikusio intelekto asmenų elgesį.

Bandymą perkelti normalaus intelekto asmenų savireguliacijos mechanizmo schemą į specialiojo ugdymo sritį ir ja aiškinti sutrikusio intelekto asmenų elgesio priklausomybę nuo socialinės aplinkos stimulinių veiksnių lemia kelių mokslininkų teiginiai:

1. Sutrikusio intelekto asmens psichika vystosi pagal tuos pačius psichikos raidos dėsnius kaip ir normalaus intelekto asmens (Рубинштейн, 1986). Tai reiškia, kad daugelio iš pirmo žvilgsnio paradoksalių sutrikusio intelekto asmenų poelgių priežastis pedagoginėje sąveikoje pagal savireguliacijos mechanizmo schemą galima nustatyti ir paaiškinti intelektinių operacijų funkcionavimu, atskleidžiančiu subjektyvų sutrikusio intelekto asmens socialinės aplinkos supratimą, kuris gali būti sąlygojamas jų praeities patyrimo.

⁸ P. Nordoff-C. Robbins muzikos terapijos improvizavimo technika (1971, 1977, 1981); A. Piličiausko (1998) intonavimo prasmės ir asmeninės prasmės metodai.

⁹ Čia turima omenyje ugdomosios muzikos terapijos terminas, vartojamas Aleksienės (2001), ir raidos dailės terapijos terminas, vartojamas Brazauskaitės (2001) darbuose.

2. Žemesnių psichinių struktūrų funkcionavimas gali būti paaiškintas aukštesnėmis (Ясперс, 1994). Tai reiškia, kad, remiantis savireguliacijos mechanizmo schema, atskleidžiamas sutrikusio intelekto asmens emocijų ir veiksmų ryšys, leidžiantis suprasti sutrikusio intelekto asmens subjektyvų socialinės aplinkos įvertinimą. Nustatytas ryšys sudarytų galimybę suprasti sutrikusio intelekto asmens subjektyvius išgyvenimus, emocijas. Dėl atskleisto ryšio sutrikusio intelekto asmuo galėtų tapti artimas, pažįstamas. Tokiu būdu būtų ardomas socialinis vaizdinys apie sutrikusio intelekto asmens emocinio pasaulio skurdumą.
3. Aukštesniasias psichines funkcijas sąlygoja realūs socialiniai vaiko ir suaugusiojo santykiai, kurie bendravimo metu interiorizuojami (Выготский, 2000). Tai reiškia, kad pedagoginėje praktikoje pedagogo ir ugdytinio sąveika analizuojama holistiniu lavinimo-auklėjimo-mokymo aspektu, o sutrikusio intelekto ugdytinio emocijos ir juos lydintys veiksmai gali būti traktuojami kaip atsakomoji reakcija pedagogo pasirenkamų ugdomųjų priemonių, metodų atžvilgiu, t. y. analizuojant sutrikusio intelekto ugdytinio veiksmus, remiantis savireguliacijos mechanizmo schema, galima atrasti ugdytinio priimtą sprendimą pedagogo veiksmų ar išsakytų frazių atžvilgiu.

Sutrikusio intelekto asmens savireguliacijos mechanizmo funkcionavimą dailinės veiklos srityje patogu analizuoti dėl šių priežasčių:

1. Mokslininkų nuomone (Lowenfeld, 1964; Выготский, 1985; Widlocher, 1998; Pikūnas, 1998; Šteiner, 1998), piešimas vaikystės amžiaus tarpsnyje yra viena labiausiai vaiką dominančių veiklų. Tikėtina, kad ši veikla bus įdomi bei maloni taip pat ir sutrikusio intelekto ugdytiniams.
2. Meninė kūryba yra „grindžiama intencijomis ir savarankišku apsisprendimu“ (Csikzentmihalyi, Schiefele, 2000, p. 93), todėl ji padeda išlaikyti savojo *Aš* kognityvinę struktūrą. Tikėtina, kad sukūrus tinkamas dailinei raiškai sąlygas ir tiriant sutrikusio intelekto asmenų kūrybos rezultatus, pavyks aptikti ir atskleisti sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* apraiškas.

Aš veiksmingumas Banduros (Бандура, 2000) asmenybės teorijoje yra pagrindinė sąvoka, vienijanti afektyvių ir kognityvių psichinių procesų funkcionavimą. *Aš veiksmingumo* sampratos ir fenomeno perkėlimas į specialųjį ugdymą suponuoja tokius **probleminius** klausimus:

1. Kokios edukacinės paradigmos ir edukacinio stimuliavimo priemonės sudaro prielaidas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* pasireiškimui?
2. Kokius vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* požymius galima sužadinti humanistiniais principais grįstomis edukacinėmis situacijomis?
3. Ar ir kaip dailinės raiškos priemonės ir veiklos produktų, kūrinių, fenomenologinės interpretacijos turi galių veikti intrapersonaliniame vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių ugdymo lygmenyje ir atskleisti jų *Aš veiksmingumą*?
4. Kokios edukacinio stimuliavimo priemonės ir situacijos yra palankios vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimui?

Siekiant atsakyti į probleminius klausimus buvo atliktas disertacinis tyrimas. Tyrimo struktūriniai komponentai, objektas ir dalykas, apibūrinami taip:

Tyrimo objektas – vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumas*.

Tyrimo dalykas – edukacinės situacijos, nukreiptos skatinti vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių dailinę raišką.

Sąlygiškai, dėl tyrimo atlikimo struktūros aiškumo, tyrimo objektas galėtų būti traktuojamas kaip priklausomas kintamasis, kadangi šiame tyrime būtent *Aš veiksmingumas* yra tyrimo metu sukurto edukacinio poveikio objektas. Vadinasi, tyrimo metu taikytos edukacinio stimuliavimo priemonės sąlygiškai traktuotinos kaip nepriklausomas kintamasis. Priklausomo ir nepriklausomo kintamųjų sąvokų vartojimas čia yra sąlyginis, kadangi disertacinis tyrimas buvo konstruojamas ne tiek kaip klasikinis eksperimentinis, o labiau kaip netiesioginis edukacinis stimuliavimas, sukuriantis tikslų dermę ir lygiavertę sąveiką grįstą edukacinę aplinką. Naujai sukonstruotoje edukacinėje aplinkoje buvo stebimas jos poveikis ugdytinių elgesiui, dailinei raiškai.

Disertaciniame tyrime keliami **hipotezė**: tikėtina, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumas* bus lavinamas:

1. Jei edukacinės situacijos:

§ bus grįstos ugdymo tikslų dermę, t. y. ugdytinių dailinės raiškos rezultatai bus vertinami pagal jų kognityvinę brandą atitinkančios piešinio raidos stadijos požymius;

§ bus grįstos lygiavertę sąveiką, kur pedagogas keičiasi su ugdytiniu vaidmenimis, tokiu būdu sudaromos galimybės suprasti ugdytinio išgyvenimų ypatybes;

2. Jei vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis:

§ galės laisvai, spontaniškai dailinės raiškos priemonėmis išreikšti savo išgyvenimus, vaizdinius ir juos įkūnyti materialioje formoje – dailės kūrinys;

§ galės laisvai, spontaniškai pedagoginės sąveikos metu išsakyti pedagogui savo nuomones, lūkesčius.

3. Jei pedagogas:

§ yra aktyvus kurdamas dailinei raiškai sąlygas ir ieškodamas socialinių paskatinimo būdų, bet išlieka pasyvus ugdytinių kūrybos proceso metu tam, kad galėtų pasireikšti ugdytinių aktyvumas;

§ analizuoja vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrinių tematikos ir grafinių šablonų pokytį, liudijantį apie įvykusį sprendimą ugdytinio sąmonėje.

Aukščiau paminėtos tyrimo objekto ir dalyko formuluotės bei traktuotės suponuoja tokį disertacijos **tyrimo tikslą**: vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* lavinimas edukacinėmis situacijomis skatinant dailinę raišką.

Disertacinio tyrimo tikslas sąlygojo tokius pagrindinius **tyrimo uždavinius**:

1. Atliekant socialinės ir klinikinės paradigmu bei *Aš veiksmingumo* operacionalizaciją, nustatyti svarbiausius veiksnius, lemiančius vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* pedagoginėje sąveikoje.

2. Remiantis moksline literatūra apie nežymiai ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimo ir kūrybinės veiklos rezultatų ypatybes, nustatyti vidutiniškai sutrikusio intelekto

ugdytinių *Aš veiksmingumo* analizės ir vertinimo kriterijus dailinėje raiškoje ir pedagoginėje sąveikoje.

3. Specialiojo ugdymo įstaigoje sukurti naują, lygiavertę sąveiką ir tikslų derme grįstą edukacinę aplinką (pavadintą studija *Credo*) vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinei raiškai skatinti.
4. Atlikti studijos *Credo* ugdytinių ir ugdytojo elgesio standartizuotą stebėjimą ir įvertinti pedagoginės sąveikos pobūdį.
5. Atlikti studijos *Credo* ugdytinių kūrinų analizę taikant *Grounded Theory* strategijos ir *H-T-P* metodikos elementus ir įvertinti *Aš veiksmingumo* požymius ugdytinių kūrinuose.
6. Atlikti kelias vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių atvejų analizes taikant fenomenologinį metodą ir atskleisti vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* apraiškas dailinėje raiškoje ir pedagoginėje sąveikoje.
7. Apibendrinus tyrimo rezultatus atskleisti edukacinio stimuliavimo priemonės ir situacijas, palankias vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimui.

Tyrimo metodai. Tyrimas atliktas pagal trianguliacijos principą, derinant kokybinius ir kiekybinius metodus (Merkys, 1999; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002). Tokį sprendimą lėmė disertacinio tyrimo objekto apraiškos sąlygos (vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumas* pasireiškia realizuojant lygiavertę sąveiką tarp ugdytinių ir ugdytojo).

Aš veiksmingumo ypatybių, lavinimo sąlygų ir priemonių, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių poreikių pedagoginėje sąveikoje operacionalizacija atlikta naudojantis *literatūros analize*. Tiriant pedagoginės sąveikos pobūdį naudotasi *stebėjimo* metodu, *aprašomosios matematinės statistikos duomenų grupavimo* ir *grafiniais duomenų vaizdavimo* metodais. Analizuojant ugdytinių piešinius naudotasi *pagrįstosios teorijos (Grounded theory)* ir projekcinės *namo, medžio, žmogaus (H-T-P)* metodikos elementais.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* apraiškos interpersonaliniame lygmenyje atskleidžiamos pasinaudojus *fenomenologiniu metodu*. Gauti intrapersonalinio ugdymo realybės lygmens duomenys pateikiami *atvejo analizėse*.

Tyrimo metodologijos pagrindą sudaro:

1. *Interakcionizmo paradigma*, kurioje simbolinio interakcionizmo atstovai akcentuoja:
 - § Objektų reikšmių kilmę iš socialinės sąveikos, šių reikšmių įtaką žmonių santykiams ir jų dinamiką, žmogui tyrinėjant daiktus (Blumer, 1998). Reikšmių kilme, įtaka ir dinamika šioje disertacijoje grindžiamas specialiojo ugdymo klinikinės ir socialinės paradigmu kaitoje atsiradęs sampratų (pavyzdžiui, kognityvinių ir emocinių procesų atskirtis ir vienybė), kriterijų (pavyzdžiui, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinės raiškos ir piešimo iš natūros kriterijai) pokytis.
 - § Individą kaip racionalią ir aktyvią būtybę, kurio savimonė atsiranda dėl asmens aktyvumo ir sąveikos su aplinkos objektais (Mead, 1998). Šia samprata grindžiama vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* lavinimo idėja.
 - § Individo emocijas ir išgyvenimus, kylančius iš individo sąveikos su aplinkos objektais ir atliekančius tarpininkavimo funkciją tarp jo sąmonės ir savimonės (Mead, 1998; Magnusson ir

Stattin, 1998; Изард, 1999). Šia samprata grindžiama afektyvių ir kognityvių procesų vienybė, kurioje psichiniai procesai funkcionuoja kaip sistema.

2. *Socialinė neįgalųjų ugdymo paradigma*, kurios atstovai akcentuoja:

§ Negalę kaip situacinį dalyką, priklausomą nuo individualių sutrikimų veiklos apribojimo ir aplinkos kokybės, kuriančios psichosocialines kultūrinės ir fizinės kliūtis (Ruškus, 2002). Remiantis šiuo teiginiu konstruojama edukacinė realybė, sudaranti galimybę suardyti negalės kliūtis.

§ Integracijos sėkmės didesnę priklausomybę nuo socialinių normų ir nuostatų valentingumo ir lankstumo, nei nuo sutrikusio intelekto asmens intelekto nepakankamumo (Ruškus, 2002) bei sveikosios visuomenės ir specialiojo pedagogo nuostatos įtaką neįgaliojo asmens ir socialinės aplinkos interakcijos procesui (Ruškus, 2000, 2002; Ališauskienė, 2002; Baranauskienė, 2003; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Miltenienė, 2005). Šiais teiginiais grindžiama specialiojo pedagogo, konstruojančio naują edukacinę realybę, savianalizė ir kognityvinis restruktūrizavimas.

3. *Socialinės-kognityvinės teorijos* baziniai postulatai, kuriuose:

§ Asmenybės kaip funkcionuojančios *afektyvios-kognityvios* sistemos (Mischel ir Shoda, 1995, 1998; Mischel, 1999; Каппара, Сервон, 2003) traktuotė leidžia edukacinių situacijų sekoje per savireguliacijos mechanizmą tirti ugdytinių veiksmus ir išgyvenimus kaip visybišką srautą (Servone ir Shoda, 1999).

§ Kognityvinių procesų, socialinės aplinkos apribojimų ir teikiamų galimybių švytuoklinio pobūdžio judėjimu (Каппара, Сервон, 2003) grindžiama vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo idėja ir konstruojama edukacinių situacijų seka.

§ Normalaus intelekto asmenybei pripažįstamas gebėjimas kurti ateities projektus, kelti tikslus, numatyti veiksmų rezultatus ir paskui juos vertinti (Carré, 2003) kaip tikimybę perkeliamas vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų populiacijai.

4. *Socialinio išmokimo teorija* (Bandura 2000, 2003), kurios:

§ Trijų veiksmų (fizinės ir socialinės aplinkos, afektyvių ir kognityvių sistemų, žmogaus elgesio) švytuojančiu determinizmu remiamasi konstruojant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo teorinį hipotetinį modelį.

§ Individo kognityvinių mechanizmų, leidžiančių jam pažinti pasaulį, save patį postulato dėka tikimasi sulaukti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių atsakomosios reakcijos į ugdytojo veiksmus.

§ 5 baziniai žmogaus gebėjimai (simbolizacija, mokymasis, ateities numatymas, savireguliacija, savianalizė) pripažįstami vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams; tikima, kad šie gebėjimai pasireiškia ugdytiniui sąveikaujant su socialine aplinka.

§ *Aš veiksmingumo* sąlyginis aspektas leidžia ugdytinio veiksmus suprasti ir analizuoti kaip *afektyvios-kognityvios* sistemos funkcionavimo pasekmę pedagoginėje sąveikoje.

- § Savo gebėjimų ir įgūdžių, atitinkančių aplinkos reikalavimus, vertinimu sąlygojama *Aš veiksmingumo* vaizdinio kilmė, lemianti ugdytinio atsakomąją reakciją į pedagogo ir socialinės aplinkos siunčiamus stimulus.
5. *Humanistinė psichologija*, kurioje:
- § Kiekvienam žmogui pripažįstamu augimo impulsu, asmeniška potencialo realizacija (Маслоу, 1999) ir svarbiausiu pedagogikos tikslu, pagalba ugdytiniui tapti asmenybe, (Роджерс, 2002) grindžiamas disertacijos temos pasirinkimas.
- § Nurodomais asmenybės augimui būtinais terapinio klimato požymiais: kongruentiškumu¹⁰, besąlygišku pozityviu vertinimu¹¹ ir empatiniu supratimu¹² (Первин, Джон, 2001, p.253) remiamasi kuriant lygiavertę sąveiką tarp ugdytinio ir ugdytojo, ieškant, kuriant ir taikant pastiprinimo priemones.
- § Tyrimo organizavimas grindžiamas nurodomais ugdytojui uždaviniais: suprasti, bet ne vertinti asmenybę; kreipti dėmesį į ugdytinio, bet ne į savo problemas ir jausmus; suprasti, kad ugdytinis yra konstruktyvių ir aktyvių jėgų šaltinis (Роджерс, 2002).
6. *Neįgaliųjų meninio ugdymo programos* (Piličiauskas, 1998) nuostatos ir principai, kuriais remiantis siekiama sukurti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelio veiklos formas.
7. *Fenomenologinis metodas*, kurio panaudojimas tyrėjui leido atmesti bet kokias išankstines nuostatas, prietarus, mitus (Міккūнас, Stewart, 1994; Прехтль, 1999; Кучинский, Михайлов, 2001) apie vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiką ir remtis asmenišku, betarpišku tyrimo autorės patyrimu, įgytu sąveikos su ugdytiniais kontekste ir išgrynintu sąmonėje. Pasinaudojus fenomenologiniu metodu tyrimo autorės patyrimas buvo aprašytas *kito* patyrimo¹³ aspektu.

Teorinis naujumas. Teoriniu naujumu pasižymi disertaciniame darbe iškelta sutrikusio intelekto vaikų neigiamo asmenybės ir psichinių procesų vaizdinio įveikos problema. Ją siūloma spręsti analizuojant sutrikusio intelekto ugdytinių ir socialinės aplinkos sąveiką asmeninio determinizmo aspektu.

Pagal Banduros (Бандура, 2000) socialinio išmokymo teoriją yra sukonstruotas ir išbandytas vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* lavinimo daile modelis. Šis modelis grindžiamas vaiko dailinės raiškos dėsniais.

Pirmą kartą Lietuvos specialiajame ugdyme analizuojamas ir atskleidžiamas vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių funkcionavimas socialinėje aplinkoje asmeninio determinizmo aspektu. Tiriamųjų ypatybės lėmė savitą *Aš veiksmingumo* lavinimo procesą, besiskiriantį nuo normalaus intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo proceso. Šis skirtumas socialinėje kognityvinėje teorijoje, priskiriamoje neobihevizmui, leido išlaikyti pedocentrinę tyrėjo poziciją tiriamųjų atžvilgiu.

Pirmą kartą tiek Lietuvos, tiek pasaulio (turimais duomenimis) mokslinėje praktikoje atliekama longitudinė vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų dailinės raiškos studija. Surinkti piešiniai analizuojami

¹⁰ Kongruentiškumas – konflikto tarp realios, subjektyvios patirties ir savęs suvokimo nebuvimas (Первин, Джон, 2001, p. 253).

¹¹ Besąlygiškas pozityvus vertinimas – visybiškas *kito* žmogaus priėmimas be jokių sąlygų (Первин, Джон, 2001, p. 253).

¹² Empatinis supratimas – žmogaus gebėjimas suprasti patirtį, jausmus ir jų reikšmę iš kito žmogaus pozicijos (Первин, Джон, 2001, p. 253).

¹³ *Kito* patyrimas – yra kito asmens kūno ir aktyvaus santykio su pasauliu patyrimas. Apie kito asmens aktyvumą ir buvimą mano sąmonėje liudija ne mano mintys, nuomonės, spėlionės esančios mano sąmonėje. Kito asmens patyrimas galimas tik per įsijautimą (Шпарага, 2001).

taikant *pagrįstosios teorijos* ir *H-T-P* metodikos elementus. Tai leido išskirti semantines kūrinių temų grupes ir įvardyti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių aktualiausius išgyvenimus.

Pirmą kartą Lietuvoje tiriant vidutinio intelekto sutrikimo asmenų raiškos fenomenus taikomas fenomenologinės analizės metodas.

Praktinis rezultatų reikšmingumas ir taikymo perspektyvos. Teoriniai tyrimo apibendrinimai, aprašomos fenomenologinio tyrimo taikymo ypatybės gali būti panaudoti kitų mokslininkų, atliekančių panašaus pobūdžio tyrimus, darbe. Tai leistų disertacijos autorės atlikto tyrimo išvadų patikrinimą (disertacijos tyrimo pagrindą sudaro atvejų tyrimo metodai, o jų patikrinimą sąlygoja laikas, detalus tyrimo aprašymas bei tyrimo autoriaus sukauptos medžiagos prieinamumas kitiems tyrėjams (Creswell, 1998), suponuotų diskusiją apie vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko galimybes, optimalias raidos sąlygas bei specialiojo ugdymo raidą.

Disertacijoje pateiktas studijos *Credo* veiklos modelis gali būti adaptuotas ir taikomas bet kurioje sutrikusio intelekto asmenų bendruomenėje. Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko piešinių kaupimo ir piešinių analizės patirtis gali būti panaudota psichologinio konsultavimo praktikoje bei sprendžiant vaiko asmenybės problemas.

Fenomenologinės atvejo analizės gali būti naudojamos pavyzdžiu kitiems, panašaus pobūdžio moksliniams tyrimams (jų detali eiga aprašoma 3.2.3 skyriuje). Disertacijoje atliktos atvejo analizės gali būti naudojamos kaip iliustracinė medžiaga specialiųjų pedagogų rengimo procese, gali paveikti specialiųjų pedagogų praktikų, dirbančių su vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikais, santykių su šiais vaikais kritinę analizę.

Tyrimo rezultatų mokslinis aprobavimas. Pagrindiniai tyrimo teiginiai, empirinio tyrimo rezultatai buvo pristatyti Lietuvos mokslinėse praktinėse konferencijose „Neįgaliųjų meninis ugdymas: psichologinės reabilitacijos ir socializacijos galimybės“ (Šiauliai, 1999), „III Lietuvos edukologijos doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencijoje“ (Šiauliai, 1999), „Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos“ (Šiauliai, 1999), Lietuvos Individualiosios psichologijos draugijos konferencijoje (Vilnius, 2002), tarptautiniame seminare (Rumunija, 2000), Prancūzijos „Raiškos studijų centre“ (Paryžius, 2000), Šiaulių universiteto Socialinių tyrimų mokslinio centro seminare (Šiauliai, 2001), tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Meninio ir dvasinio ugdymo paralelės“ (Šiauliai, 2004) bei pristatomi **moksliniuose straipsniuose**:

1. Vaitkevičienė, A. (2001). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko dailinės raiškos galimybės. *Specialusis ugdymas*, 1(4), p.56 – 63.
2. Ruškus, J., Vaitkevičienė, A. (2002). Sutrikusio intelekto vaiko elgsenos prasmės beiškant. Kokybinio tyrimo taikomumo negalės srityje galimybės. *Specialusis ugdymas*, 2(7), p.75 - 86.
3. Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2001). Marksistinės lenininės estetikos įtaka Rusijos defektologijos mokyklos nuostatai į sutrikusio intelekto vaiko piešinį. *Tiltai*, 2(19), 39 - 55.
4. Vaitkevičienė, A. (2003). Įgalinimo strategijos taikymas ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinius *Credo* dailės studijoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 84 – 95.
5. Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2004). Interaktyvaus ugdymo daile teorinis modelis. *Pedagogika*, 72, 63 – 71.

6. Vaitkevičienė, A. (2004). Vygotskij defekto kompensacijos teorija: ištakos ir sąsajos su Adler individualiaja psichologija. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 52 – 63.
7. Vaitkevičienė, A. (2005). Sutrikusio intelekto jaunuolių dailinio ugdymo metodika: netiesioginis pedagoginis poveikis (p.43 – 67). Kn: Piličiauskas, A. (2005). *Meninis neįgaliųjų ugdymas*. Vilnius: Kronta.
8. Dailės terapija Lietuvoje: pradžia ir raida (p.68 – 77). Kn: Piličiauskas, A. (2005). *Meninis neįgaliųjų ugdymas*. Vilnius: Kronta.

Kitos reikšmingos publikacijos disertacijos tema:

9. Vaitkevičienė, A. (1999). Dailės terapijos objektai ir jų tarpusavio sąveika. *Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 100–102). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
10. Vaitkevičienė, A. (2000). Le changement de mon attitude à l'égard des handicapes mentaux. *L'école danubienne: tarptautinio seminario biuletėnis* (p. 4). Drobeta-Turnu-Severin: La maison des enseignants Mehedinti – Roumanie.
11. Vaitkevičienė, A. (2002). Egotranscendencijos galimybė dailės pamokoje. *Neįgaliųjų meninis ugdymas: mokslinės praktinės konferencijos pranešimų medžiaga* (p. 96–97). Vilnius: LAMUC.
12. Vaitkevičienė, A. (2002). A. Adlerio individualiosios psichologijos ir L. Vygotskio defekto kompensacijos teorijos panašumai bei skirtumai. *Lietuvos individualiosios psichologijos draugijos konferencijos medžiaga* (p. 4–7). Alytus: Alytaus spaustuvė.

Disertacinio darbo apimtis. Disertaciją sudaro įvadas, trys dalys, išvados, diskusija, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Pirmoje dalyje iškeliami ir pagrindžiami intrapersonalinio ugdymo realybės lygmens pažinimo būtinybė vykstant paradigmų virsmui specialiajame ugdyme, operacionalizuojamas *Aš veiksmingumo* konceptas, pateikiami literatūros šaltiniuose aptikti duomenys apie sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybes, sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo priklausomybę nuo socialinės aplinkos veiksnių. Skyriaus pabaigoje nurodomos prielaidos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimui ir pristatomas teorinis-hipotetinis *Aš veiksmingumo* lavinimo modelis, nurodomi šio modelio skirtumai nuo tradicinių *Aš veiksmingumo* lavinimo grupių.

Antroje dalyje pateikiama tyrimo schema, aprašomos pedagoginės sąveikos pobūdžio diagnostinio instrumento konstravimo, *pagrįstosios teorijos (Grounded theory)*, *H-T-P*, fenomenologinio metodo taikymo ypatybės.

Trečioje dalyje pateikiami tyrimo rezultatai, atskleidžiantys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelio veiklos formas, pedagoginės sąveikos pobūdį, aprašomi išryškėję ugdytinių kūriniuose aktualiausi išgyvenimai, pateikiami jų psichologiniai portretai, analizuojamos *Aš veiksmingumo* apraiškos piešiniuose ir veiksmuose.

Disertacijoje pateikta 43 lentelės, 24 paveikslai, 1 stenogramos fragmentas (antras pateikiamas prieduose), 17 priedų. Literatūros sąrašė panaudoti 233 šaltiniai.

1. Aš veiksmingumo koncepto operacionalizacija sutrikusio intelekto asmenų ugdymo aspektu

1.1. Sutrikusio intelekto asmenų ugdymo paradigmos, praktikos, nuostatos.

1.1.1. Klinikinė ir socialinė ugdymo paradigmos: skirtingi tikslai, prioritetai, praktikos.

“Poveikį neigaliųjų ugdymui daro dvi ugdymo paradigmos: klinikinė <...>¹⁴ ir socialinė <...>¹⁵” (Baranauskienė, 2003, p.20–21). Sugretindamas dviejų paradigmu modelius, Ruškus (2002) išryškino jų skirtumus (žr. 1 priedą). Tačiau tik skirtumų išryškinimas paslepia kai kuriuos panašumus, kurie gali būti aktualūs tobulinant specialiojo ugdymo sistemą. Todėl šiame darbe klinikinė ir socialinė specialiojo ugdymo paradigmos bus analizuojamos ugdymo realybės lygmenų aspektu (Bitinas, 2000).

B.Bitinas išskyrė penkis ugdymo lygmenis: *societarinį, socialinį pedagoginį, institucinį, interpersonalinį* ir *intrapersonalinį* (Bitinas, 2000, p.120). Šių lygmenų ypatybės pateikiamos 1 lentelėje:

1 lentelė

Ugdymo realybės lygmenys ir jų ypatybės (Bitinas, 2000, p.120–121)

Ugdymo realybės lygmenys	Ugdymo realybės lygmenų ypatybės
Societarinis	Nusako visuomenės narių ugdymo sąlygas, kurias apibūdina ugdymo teisinis reguliavimas, bendra filosofinė vertybių sistema.
Socialinis pedagoginis	Apima institucijų, skirtų ugdymui, funkcionavimą. Šiuo lygmeniu nagrinėjami institucijų tarpusavio ryšiai, konstruojama ugdymo sistema, apibrėžiamos kiekvienos iš institucijų funkcijos, vertinamas institucijų veiklos rezultatyvumas.
Institucinis	Apima vienos, konkrečios institucijos funkcionavimą. Šiame lygmenyje institucija, pagal B.Bitiną, traktuojama kaip mikrobendruomenė, kurios paskirtis kaip ir bet kurios bendruomenės – optimizuoti savo narių veiklą. B.Bitinas pabrėžia, kad institucinio lygmens nesėkmės ir problemos visada atspindi visuomenės problemas.
Interpersonalinis	Yra ugdytojo ir ugdytinių sąveika. Šiame lygmenyje sąveika traktuojama kaip informacijos mainų procesas, kuriame ugdytiniams perteikiama žmonijos patirtis, o iš jų gaunama informacija, kaip ji įsisavinama. Per grįžtamąjį ryšį, gaunama iš ugdytinio, atsiranda sąlygos tobulėti paties ugdytojo asmenybei.
Intrapersonalinis	Apima individo asmenybės saviraidos fenomeną, jo tobulinimąsi. Bendruoju atveju šis lygmuo apima visų ugdymo lygmenų rezultatyvumą.

Societarinis ugdymo realybės lygmuo yra ugdymo filosofijos objektas, socialinis pedagoginis bei institucinis lygmenys yra labiau sociologijos tyrimų objektai. Interpersonalinis lygmuo apima tai, kas, anot Bitino (2000), yra grynai pedagogikos objektas – tai ugdytojo ir ugdytinių sąveika. Intrapersonalinis lygmuo – pedagoginės psichologijos objektas.

Naujos sąvokos – edukologijos – atsiradimas ugdymo moksle ir praktikoje, kurios apimtis dar tebediskutuojama (Pukelis, 1999), leidžia manyti, kad į edukologijos tyrimų akiratį patenka visi ugdymo realybės lygmenys.

Atskirai būtina išryškinti latentiskai egzistuojančią įtampą interpersonaliniame lygmenyje, nes šio lygmens problema persikelia į intrapersonalinį lygmenį. Pats B.Bitinas šią problemą taktiškai perkelia iki visuomenės lygmens: visuomenei menkai rūpi atskiro individo raida. Šią problemą grąžinant į interpersonalinį lygmenį išryškėja gana aštri ugdymo praktikos problema: nors formaliai deklaruojamas ugdomosios sąveikos lygiavertiškumas, atseit ugdytojui atsiranda galimybė pagal atgalinį ryšį tobulinti savo paties asmenybę, tačiau iš esmės ugdytinio asmenybės individuali saviraida menkai rūpi ugdytojui, o ugdytojo asmenybės tobulinimosi galimybė yra jo akistatos su savo sąžine ir pačiu savimi reikalas.

¹⁴Intarpas iš citatos: (dar kitaip: medicininė, klinikinė-didaktinė, funkcijas ribojanti, tradicinė, klasikinė ir kt.).

¹⁵Intarpas iš citatos: (socialinė-interakcinė, psichosocialinė-teisinė, laisvojo ugdymo ir pan.).

Nors B.Bitinas akcentuoja, kad intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo įprasmina egzistencinę ugdytinio asmenybės saviraidos problemą, bei pabrėžia šios problemos reikšmę kitiems ugdymo realybės lygmenims, įvardydamas intrapersonalinį lygmenį kaip bendrą ugdymo lygmenims kokybės matmenį, tačiau iš tikrųjų šio lygmens edukologiniai tyrimai dėl vyraujančių kiekybinių tyrimo metodų ir skepticizmo kokybinių tyrimo metodų atžvilgiu yra labai reti.

Societariniam lygmenyje, kuris nusako visuomenės narių ugdymo sąlygas, klinikinėje paradigmoje deklaruojama, kad visuotinis ugdymas apima ir sergančius vaikus. Be to, pabrėžiama, kad “visuotinio ugdymo principas ne tik formaliai deklaruojamas, bet ir faktiškai realizuojamas” (Рубинштейн¹⁶, 1986, p.152). Tačiau principo realizavimas tebuvo dalinis, nes “vidutinio, žymaus ir labai žymaus intelekto sutrikimų vaikai visame pasaulyje buvo laikomi nemokytiniais, todėl jiems buvo uždarytos visų ugdymo įstaigų durys” (Elijošienė, 1998, p.6).

Socialinėje paradigmoje reikalaujama, kad “kiekvienas neįgalus vaikas būtų ugdomas mažiausiai varžančioje aplinkoje, kad ugdymo intervencija atitiktų individo poreikius ir neribotų jo laisvės bei vystymosi galimybių” (Hallahan, Kauffman, 2003, p.42).

Autorių teiginiai rodo, kad societariniam lygmenyje tiek klinikinėje, tiek socialinėje paradigmos pabrėžiamas ugdymo prieinamumas visiems protiškai atsilikusiems vaikams. Tarp paradigmu išryškėjantis skirtumas tas, kad klinikinėje paradigmoje šis siekis nebuvo visiškai realizuotas, o socialinėje paradigmoje akcentuojama ypatingojo moksleivio laisvė bei ugdymo intervencijos atitikimas mokinio poreikiams.

Socialinės paradigmos siekis societariniam lygmenyje jau yra įgyvendinamas Lietuvoje. Šiuo metu daugiau kaip dešimtmetį veikia *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003 06 28, Nr. IX-1630), suteikęs teisę mokytis visiems vaikams, *Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998 12 15 Nr. VIII-970), reglamentuojantis specialiojo ugdymo pagalbą, poįstatyminiai teisės aktai (pavyzdžiui, *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka*, *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka*, *Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka* ir t.t.). R.Labinienės teigimu, Lietuva šiandien siūlo specialiojo ugdymo paslaugų įvairovę, todėl priskiriama prie šalių, suteikiančių specialiųjų poreikių moksleiviams daug ugdymo kelių ir būdų (Labinienė, 2001).

Socialiniame pedagoginiame lygmenyje, kuris apima institucijų, skirtų ugdymui, funkcionavimą, išryškėja abiejų paradigmu: oligofrenopedagogikos¹⁷ ir specialiojo ugdymo įstaigų tinklas.

Defektologijos mokslo srities ugdymo sistemą sudarančių institucijų tikslas – „sukurti diferencijuotą specialiųjų ugdymo įstaigų tinklą, kuriame vieni būtų auklėjami ir mokomi specialiose internatinėse įstaigose, priklausančiose socialinės apsaugos ministerijai, kiti – specialiose pagalbinėse¹⁸ mokyklos klasėse”

¹⁶ Čia ir kitose vietose atskleidžiant klinikinės paradigmos ypatybes bus remiamasi Rusijos mokslininkų teiginiais (Рубинштейн, 1986; Замский, 1974; Кузьмицкая, 1974; Васина, 1979 ir kt.) todėl, kad Lietuvos specialusis ugdymas 30 metų (1960–1990m.) buvo glaudžiai susijęs su TSRS defektologija. Tuometinė defektologijos kaip mokslo raidos kryptį lėmė PMA defektologijos mokslinių tyrimų institutas ir Leningrado A.Gerceno pedagoginio instituto Defektologijos fakultetas. Šių institucijų mokslininkų idėjos formavo societarinio, socialinio pedagoginio ir institucinio ugdymo realybės lygmenų ypatybes. Lietuvos mokslininkų bandymai ką nors keisti (pavyzdžiui, nusistovėjusią specialistų rengimo tvarką), anot V.Karvelio, susilaukdavo Maskvos specialistų nepritarimo ir kategoriško pareiškimo: „Dar nesusėjęte išsiristi iš kiaušinio lukšto, o jau norite kitus mokyti“ (Karvelis, 2000, p.29). Lietuvos defektologijos (Defektologijos fakultetas pavadintas Specialiosios pedagogikos fakultetu 1992 m.) mokslininkai rengė vadovėlius specialiosioms mokykloms, mokslinius-metodinius straipsnius, paskaitų konspektus, rūpinosi profesiniu specialiųjų pedagogų rengimu (Ambrukaitis, 1996) ir dar neformavo naujos specialiojo ugdymo raidos krypties, todėl lietuviškų literatūros šaltinių, atskleidžiančių klinikinės paradigmos ypatybes societariniam, socialiniame pedagoginiame ir instituciniame ugdymo realybės lygmenyse nėra.

¹⁷ Buvusioje TSRS vartotas terminas oligofrenopedagogika šiuo metu Lietuvoje turi kitą atitikmenį – specialiąją pedagogiką. Šiame darbe klinikinė paradigma priskiriama oligofrenopedagogikai, todėl cituojant šiai paradigmą atstovaujančių autorių mintis vartojamas Lietuvoje jau nebevertinamas terminas.

¹⁸ Klinikinėje didaktinėje paradigmoje specialioji mokykla buvo vadinama pagalbine. Šis pavadinimas vartojamas Ch.Zamskio ir A.Gaborovo citatose.

(Замский, 1974, p.386). Pasak Ch.Zamskio, tokia sistema leistų mokyti ir auklėti gilaus protinio atsilikimo vaikus. Jų auklėjimo ir mokymo tikslas – socialinė adaptacija. Ch.Zamskio teiginiai rodo, kad klinikinėje didaktinėje paradigmoje buvo tik planuojama sukurti diferencijuotą specialiųjų ugdymo įstaigų tinklą. Esamą tinklą sudarė specialiosios ikimokyklinio ugdymo įstaigos (specialieji darželiai sutrikusio intelekto vaikams veikė nuo 1959 m. (Васина, 1979)), 5 darbo dienų arba pailgintos darbo dienos pagalbinės mokyklos-internatai (Кузьмицкая, 1974) bei psichoneurologiniai pensionatai, kuriuose buvo apgyvendinami nemokytini žymaus ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniai. Suaugę nežymiai sutrikusio intelekto asmenys galėdavo įsilieti į normalaus intelekto darbuotojų gretas. M.Kuzmickaja teigia, kad „vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenims buvo numatyta sukurti platų specialiųjų cechų tinklą, kuriame šie asmenys būtų galėję dirbti šalia tokių pat kaip jie asmenų“ (Кузьмицкая, 1974, p.134). Pastarasis M.Kuzmickajos teiginys atskleidžia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ir žymaus intelekto sutrikimo asmenys beveik nebuvo įtraukiami į gamybą.

Socialinėje paradigmoje specialusis ugdymas suprantamas kaip specialiai organizuotas mokymas, atitinkantis neįprastus ypatingojo vaiko poreikius (Hallahan, Kauffman, 2003). Anot D.Hallahan ir J.Kauffman, specialiojo ugdymo sistemą sudaro daugybė labai diferencijuotų institutų¹⁹, kurie sąlygoja specialiojo ugdymo sistemos išjungimą į bendrojo ugdymo sistemą. Todėl prie specialiojo ugdymo sistemos institutų priskiriama pagrindinio mokytojo papildoma pagalba, kai jis gali pasitelkti specialią įrangą ir metodus, specialiojo pedagogo konsultacijos pagrindiniam mokytojui, specialiojo pedagogo paslaugos vaikui ir pagrindiniam mokytojui, diagnostikos centrai, kuriuose vaikas gali būti ugdomas tam tikrą laiką tarpą tam, kad būtų įvertinti jo poreikiai ir sukurta ugdomoji programa, mokymas ligoninėje arba namuose, specializuotos klasės bendrojo lavinimo mokyklose, specialiosios dienos mokyklos, specialiosios mokyklos internatai (Hallahan, Kauffman, 2003).

Panašumas tarp klinikinės ir socialinės paradigmos yra tas, kad jos abi turėjo specialiojo ugdymo sistemas, o skirtumas tas, kad klinikinės paradigmos specialiojo ugdymo sistema uždara, joje sąlyčio su normalaus intelekto žmonių pasauliu taškas yra tik nežymaus intelekto sutrikimo ugdytinio specialiosios mokyklos baigimas ir išiliejimas į žemiausios profesinės kvalifikacijos normalaus intelekto darbuotojų gretas.

Socialinės paradigmos sistema labiau lanksti ir diferencijuota. Ji turi daugybę sąlyčio taškų su normalaus intelekto žmonių pasauliu, o mokymo formos sutrikusio intelekto vaikui parinkimas priklauso nuo dviejų veiksnių: kuo ir kiek vaikas arba jaunuolis skiriasi nuo vidutinio moksleivio bei nuo mokyklos ir bendruomenės turimų išteklių (Hallahan, Kauffman, 2003).

Lietuvoje keičiantis paradigoms socialinis pedagoginis lygmuo tapo labiau diferencijuotas. Galimos tokios ugdymo formos: visiškos integracijos, dalinės integracijos ir ugdymas sanatorinėse, specialiosiose mokyklose (Labinienė, 2001). Specialiojo pedagogo etatas įsteigtas daugelyje šalies mokyklų, pagrindiniams, dalykų mokytojams sudaromos galimybės gauti kvalifikuotą specialiojo pedagogo konsultaciją, metodines rekomendacijas. Be to, 2004 m. gruodžio 30 d. priimtas LR įstatymas *Dėl mokytojo*

¹⁹ Instituto sąvoka apima ne tik pastatą, kuriame vykdoma mokslinė ar ugdomoji veikla. Instituto sąvoka taikoma ir “tam tikrą visuomeninių santykių sritį reguliuojančių teisės normų kompleksui” (Vaitkevičiūtė, 1999, p.519) apibrėžti. Papildoma speciali mokytojo pagalba, specialiojo pedagogo konsultacijos yra mokamos. Šias paslaugas reglamentuoja tam tikras įstatymų rinkinys. Todėl šios paslaugos, jų teisinis įforminimas vadinama institutu.

padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo (Valstybės žinios, 2005, Nr. 5-129), o ŠU Specialiosios pedagogikos fakultetas Tęstinių studijų institutui siūlo rengti mokytojo pagalbininko profesinės kvalifikacijos specialistus. Specialiojo ugdymo institucijų įvairovė buvo analizuota Elijošienės (1993, 1995), integruoto ugdymo formos aptariamoms Baker ir Elijošienės (1993), o jų privalumai ir trūkumai analizuoti Gudonio (1998), Rovenės ir Gudonio (1998) darbuose.

Institucinis lygmuo, atskleidžiantis vienos įstaigos funkcionavimo ypatybes klinikinėje paradigmoje, nepatekdavo į tyrimų akiratį, nes sociologinis aspektas yra vienas mažiausiai ištirtų defektologijos mokslo praktikoje (Vitkauskaitė, 1999). TSRS, deklaruojančioje ypatingą rūpinimąsi sutrikusio intelekto asmenimis, visos institucijos turėjo veikti puikiai, nes jose dirbo „kvalifikuoti oligofrenopedagogai“²⁰, gavę išsilavinimą <...> pedagoginių institutų defektologijos fakultetuose“ (Замский, 1974, p.388).

Vaizdinį apie tarybinių institucijų funkcionavimo kokybę galima susidaryti iš D.Pūro pastebėjimų, kai klinikinės paradigmos specialiojo ugdymo įstaigų tinklą pradėjo keisti socialinei paradigmai atstovaujančios įstaigos. D.Pūro nuomone, specialiosiose internatinėse mokyklose protiškai atsilikusių vaikų asmenybės raidos problemos dėl įstaigų uždarumo ne sprendžiamos, bet gilinamos (Pūras, 1997).

Socialinėje paradigmoje L.Not taip pat pastebi, jog egzistuoja specialiųjų įstaigų funkcionavimo problema. Jos esmė ta, kad ugdytinis pripranta prie įstaigos specifikos ir tampa nuo jos priklausomas. Dėl šios priežasties L.Not mano, kad reikia atsisakyti ugdymo, orientuoto tik į adaptaciją konkrečioje ugdymo institucijoje. Mokykla, pasak L.Not, turėtų būti „instrumentu, kuriuo naudojantis sutrikusio intelekto asmenys taptų ne tik gerais mokiniais, priklausomais nuo mokyklos, bet ir instrumentu, kuriuo būtų pasiekama vis didesnė protiškai atsilikusio autonomija, atsiskleidžianti per vis didėjančią sutrikusio intelekto asmens nepriklausomybę nuo kito“ (Not, 1986, p.12).

Lyginant institucinio lygmens abiejų paradigimų specialiųjų įstaigų funkcionavimą, tiek vienoje, tiek kitoje paradigmoje egzistuoja problemos. Skirtumas tas, kad socialinėje paradigmoje į jas kreipiamas dėmesys, jos įvardijamos pačios paradigmos rėmuose, klinikinėje paradigmoje įstaigos funkcionavimas turi tik teigiamą aspektą. Įstaigos funkcionavimo trūkumai pastebimi ir įvardijami tik kitai paradigmai atstovaujančių asmenų.

Keičiantis specialiojo ugdymo paradigmoms Lietuvoje institucinį lygmenį tyrė nemažai mokslininkų. Specialiųjų mokyklų, psichoneurologijos pensionatų funkcionavimo ypatybes analizavo Pūras (Pūras, 1997, 2005; Kavaliūnaitė, Pūras, 1998); ankstyvojo ugdymo institucijų Ališauskienė (2002); kūdikių globos institucijų Radzevičienė (2002), nežymiai sutrikusio intelekto jaunuolių profesijos rengimo institucijų I.Baranauskienė (2003), specialiojo ugdymo pagalbos teikimo Miltenienė (2005).

Interpersonalinis lygmuo apima ugdytojo ir ugdytinių sąveiką. Pedagoginės sąveikos (interpersonalinio lygmens) svarbiausi komponentai yra ugdymo tikslai ir turinys (Bitinas, 2000). D.Sokolovienės ir L.Šiaučiukėnienės nuomone, svarbiausios pedagoginės sąveikos struktūrinės dalys yra šios: 1) ugdymo tikslai, 2) ugdymo turinys, 3) ugdymo metodai, būdai ir organizacinės formos, 4) pedagogas, 5) ugdytinis (Šiaučiukėnienė, Sokolovienė, 1996).

²⁰ Oligofrenopedagogais defektologijos mokslo praktikoje buvo vadinami pedagogai, dirbantys su protiškai atsilikusiais vaikais.

L.Šiaučiuikėnienės ir D.Sokolovienės nurodyta sąveikos struktūra yra detalesnė, todėl interpersonalinio lygmens didaktinės ir socialinės interakcinės paradigimų analizėje bus remiamasi nurodytomis sąveikos struktūrinėmis dalimis.

Klinikinės ir socialinės paradigimų ugdymo tikslai. Klinikinės paradigmos specialiosios mokyklos, kurios paskirtis realizuoti ugdymo procesą, tikslą A.Graborovas apibrėžė taip:

“Pagalbinės mokyklos tikslas – paruošti mokinius kaip galima geresniam dalyvavimui gamybiniame ir visuomeniniame gyvenime, tačiau šito tikslo pagalbinė mokykla siekia kitokiomis nei masinė mokykla priemonėmis. Pagalbinė mokykla turi ypatingą programą ir savitą sistemą metodinių priemonių, padedančių protiškai atsilikusiam mokiniui įsisavinti mokomąją medžiagą” (Граборов, 1961, p.33).

Socialinės paradigmos ugdymo proceso pagrindinis tikslas – “nustatyti ir sustiprinti ypatingojo vaiko gebėjimus” (Hallahan, Kauffman, 2003, p.42). Pateiktieji abiejų paradigimų tikslai rodo, kad klinikinėje paradigmoje rūpinamasi protiškai atsilikusių asmenų adaptacija visuomenėje, o socialinėje – stiprinamos individualios sutrikusio intelekto asmens savybės. Klinikinės paradigmos rūpinimasis protiškai atsilikusių asmenų adaptacija visuomenėje rodo, kad pagalbos esmę sudaro pedagoginė organizacija, mokymas. Pats neįgalusis suprantamas kaip kažko stokojantis asmuo, kuriam reikia padėti pasiekti visuomenės lygį (žr. 1 priedą).

Socialinėje paradigmoje individualių savybių stiprinimas reiškia, kad sutrikusio intelekto asmuo pripažįstamas kaip lygiavertis sąveikos dalyvis, kuris taip pat kaip ir kiekvienas kitas žmogus turi puikių individualių savybių. Pagalbos esmė – sudaryti sąlygas toms savybėms pasireikšti (žr. 1 priedą).

Paradigimų virsmą Lietuvoje atspindi *Specialiojo ugdymo įstatymas*, kuriame bandoma vienyti abiejų paradigimų idėjas, pavyzdžiui, 1), 2) specialiojo ugdymo uždavinių formulavimas (žr. *Specialiojo ugdymo įstatymas*, 5 str.) rodo, kad abejojama specialiųjų poreikių asmenų gebėjimu suprasti vertybes arba jų gebėjimu dalyvauti vietos bendruomenės gyvenime, o paskutiniųjų uždavinių 5), 6) formulavimas (žr. *Specialiojo ugdymo įstatymas*, 5 str.) liudija, kad specialiųjų poreikių asmenų galimybėmis neabejojama, siekiama sudaryti vienodas ugdymosi galimybes specialiųjų ugdymosi poreikių asmenims bendrojo ugdymo įstaigose.

Klinikinės ir socialinės paradigimų ugdymo turinys. Klinikinėje paradigmoje ugdymo turinį sudarė bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinių mokomųjų dalykų adaptuotos specialiosios didaktikos²¹.

Socialinėje paradigmoje numatomos tokios struktūrinės ugdymo turinio dalys: percepcijos ir motorikos ugdymas, kalbos ugdymas, elgesio refleksijos ugdymas, socialinio ir moralinio elgesio ugdymas, praktinio elgesio ugdymas (Not, 1986).

Pateiktos abiejų paradigimų ugdymo turinio dalys rodo, kad klinikinės paradigmos ugdymo turinys pagal struktūrinę dalis išoriškai panašus į bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo turinį, kurį sudaro atskiri mokomieji dalykai. Socialinės paradigmos ugdymo turinys nepanašus į bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinį, nukreiptas į sutrikusio intelekto ugdytinio savivoką įvairiose socialinėse situacijose, elgesio apmąstymų skatinimą, moralinio pobūdžio sprendimų darymą. Palyginus abiejų paradigimų ugdymo turinius su ugdymui keliamais tikslais išryškėja, kad socialinės paradigmos ugdymo turinys labiau orientuotas į

²¹ Lietuvos specialiajame ugdyme specialiosioms mokykloms buvo adaptuotos visų pagrindinių dalykų (lietuvių kalba, skaitymas, matematika, gamtos pažinimas, geografija, istorija, dailė ir darbai), išskyrus muzikos, mokomosios programos. Taip pat kiekvienas dalykas turėjo specialiąją didaktiką.

gyvenimiškus uždavinius, praktinės elgsenos ugdymą, formavimą, nei klinikinės paradigmos, kurioje ugdymo turinys nukreiptas į atskirų mokslo sričių teorinės medžiagos perteikimą.

Keičiantis paradigmoms Lietuvoje atskirų mokslo sričių ugdymo turinio problemos ne kartą svarstytos mokslinėse praktinėse konferencijose²², specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodiniuose leidiniuose²³, “Specialiojo ugdymo” mokslo darbuose²⁴.

Klinikinės ir socialinės paradigmu ugdymo metodai, būdai ir organizacinės formos. Skirtingų paradigmu ugdymo metodų, būdų ir organizacinių formų ypatybės labiausiai išryškėja kiekvienos iš jų didaktikos pagrindų palyginime.

Klinikinės paradigmos didaktikos pagrindą sudarė P.Galperino, N.Talyzinos protinių veiksmų formavimo etapai, kurie pateikiami 2 lentelėje:

2 lentelė

Protinių veiksmų formavimo etapai ir jų ypatybės pagal P.Galperiną, N.Talyziną, (Талызина, 1975, p.105–108)

Etapo pavadinimas	Etapo ypatybės
Orientacinė veiksmo pagrindo schema	Šiame etape paaiškinamas orientacinio veiksmo turinys, padaromas įvadas į dėstomą dalyką, parodoma, kokia tvarka atliekamos trys veiksmo operacijos: orientacinė, vykdomoji, kontrolinė. Priklausomai nuo orientacinio pagrindo, ugdytiniais atskleidžiami arba pagrindiniai veiksmo elementai, arba kokios nors konkretaus reiškinio ypatybės.
Vykdomojo veiksmo formavimas	Ugdytiniai atlieka užduotį su fizinėmis medžiagomis, išbando visas į veiksmą įeinančias operacijas. Jas atliekant, tobulėja ir orientacinė, ir vykdomoji, ir kontrolinė veiksmo dalys. Šis etapas suteikia ugdytiniais galimybę įsisavinti veiksmo turinį, o mokytojui objektyviai kontroliuoti visų sudėtinių dalių atlikimą.
Veiksmo, kaip išorinės kalbos, formavimas	Visi veiksmo elementai įvardijami verbaliai. Jie apibendrinami, tačiau išlieka neautomatizuoti ir nesutrumpinti. Kalba atlieka visiškai kitą funkciją. Jei pirmuosiuose etapuose kalba atliko nuorodų vaidmenį, šiame etape kalba atlieka savarankiško veiksmo reprezentatoriaus vaidmenį.
Veiksmo formavimas išorine kalba sau	Veiksmai atliekami be garso, be įvardijimo sau. Iš pirmo žvilgsnio šis etapas niekuo nesiskiria nuo prieš tai buvusio, tačiau įgavę protinę formą jie greitai sutrumpėja ir automatizuojasi.
Veiksmo formavimas vidine kalba	Paskutiniame etape veiksmas labai greitai automatizuojasi, tampa neprieinamas savistabai, tampa minties aktu, kurios procesas paslėptas, o sąmonei atsiveria tik šio proceso produktas.

Socialinės paradigmos ugdymo pagrindą sudaro mokymas per veiksmą ir genetinio-struktūrinio metodo²⁵ taikymas pedagogikoje (Not, 1986). Remiantis L.Not pateikta medžiaga, socialinės paradigmos didaktinį pagrindą galima suskaidyti į tokius etapus:

3 lentelė

Psichinių procesų (asimiliacijos ir akomodacijos), perkeltų į pedagogiką, etapai ir jų ypatybės (Not, 1986)

Etapo pavadinimas	Etapo ypatybės
Motyvacijos stimuliavimas	Genetiškai struktūrinė pedagogika kursto, sukelia mokinių veiklą apie tikrus turinius (tai turi būti objektai arba probleminė situacija), pasisavinamus iš natūralios aplinkos arba kultūros. Motyvacijos stimuliavimas vyksta per objektų patrauklumą arba situacijų supriešinimą.
Supratimas	Supratimas yra asimiliacijos proceso pagrindas. Naujos probleminės situacijos, objektai, pristatomi mokiniams, nebus suprantami, jei jie nebus redukuojami į prieš tai buvusius. Šia prasme asimiliacija yra regresinis procesas.
Naujumo išskyrimas	Akomodacinis procesas yra progresas. Prasidedant akomodacijos procesui, įtraukiamos ir senojo elgsio schemas, ir paisoma naujų objekto ar probleminės situacijos reakcijų, jų pasipriešinimo.
Konstravimas	Niekas nėra duota: viskas yra konstruojama ir ši konstrukcija “įsirašo” į raidą. Naujos elgsio schemas kontroliuojamos loginėmis operacijomis tam, kad mokinių veiksmams būtų suteikta forma, o per šią formą įsisavinama veiksmų vaizdinių schema.

Lyginant klinikinės ir socialinės paradigmu didaktinius pagrindus, išryškėja dvi skirtingos žinių įgijimo strategijos. R.Sternberg jas vadina *protinių veiksmų* ir *žinių organizavimo* strategijomis²⁶ (Стернберг, 2002). Abi strategijos moksliniu-teoriniu aspektu yra lygiavertės, bet, realizuojant jas praktiškai, liudija

²² Ališauskas, 1996, 1998; Antonovienė, 1996; Alijošienė, Makarskienė, 1996; Bagdonavičienė, 1996; Baršauskienė, Štitiilienė, 1996; Butkienė, 1998; Čirpuienė, 1996; Dubinienė, 1996; Elijošienė, 1996; Elijošius, 1996; Garšvienė, 1996; Griniienė, Vaitkevičius, 1996; Gudžienė, 1996; Ivoškuvienė, 1998; Jakienė, 1996; Jasiūnienė, 1996; Kaukėnaitė, 1996, 1998; Kazlauskienė, 1998; Kulikauskienė, 1996; Mačiukaitė, 1996; Mandeikienė, 1998; Micevičienė, 1998; Ozolaitė, 1998; Pobrein, 1998; Pumputis, 1996, 1998; Pumputis, Šimonėlienė, 1998; Ruškuvienė, 1996; Skrodenienė, Ozolaitė, 1996, 1998; Šulcienė, 1996; Štitiilienė, 1998a, 1998b; Tamulienė, 1996, 1998; Vaičienė, 1996; Vanagienė, 1996.

²³ Kaukėnaitė, 1998, 2002; Mačiukaitė, 1998, 2002; Pobrein, 1998, 2002; Štitiilienė, 1998, 2002; Tamulienė, 1998.

²⁴ Piličiauskas, 1998; Gevorgianienė, 1999; Kaukėnaitė, 2001; Aleksienė, 2001; Dabrišienė, Narkevičienė, 2002; Garbinčiūtė, Štitiilienė, 2002; Kačiušytė-Skrantai, 2002; Ambrukaišis, 2004; Baranauskienė, 2004; Kaffemaniienė, Lusver, 2004, Mačiukaitė, Grigorjevas, 2004.

²⁵ L.Not perkelia J.Piaget nurodytus individo ir aplinkos tarpusavio sąveikos etapus: asimiliaciją ir akomodaciją į ugdymą ir pavadina genetiniu struktūriniu metodu (Not, 1986, p.24).

²⁶ P.Galperino ir N.Talyzinos *protinių veiksmų formavimo etapai* sudarytų R.Sternberg vadinamąją *protinių veiksmų* strategiją, o L.Not *struktūrinis genetinis metodas* sudarytų R.Sternberg minimą *žinių organizavimo* strategiją.

skirtingą ugdytojo prieigą prie ugdytinio. *Protinių veiksmų formavimo* strategijoje visiškai eliminuojama ugdytinio motyvacija veiklai: ugdytojas nurodo veiksmų eigą, ugdytiniai – tik specialiojo pedagogo nurodymų vykdytojai. *Žinių organizavimo* strategijoje ugdytinio motyvacija veiklai yra pagrindas tolesnei veiklos perspektyvai. Visa veikla organizuojama taip, kad specialusis pedagogas tik padeda ugdytiniui susivokti situacijose.

Vykstant paradigms virsmui nedaugelis autorių analizavo šių dviejų žinių įsisavinimo strategijų ypatybes. Melienės, Ruškaus, Elijošienės (2003) straipsnyje suklasifikuoti *žinių organizavimo* strategijas atitinkantys ugdymo metodai. Šių mokslininkų stebėjimo duomenys atskleidė, kad bendrojo lavinimo mokyklų klasėse, kuriose integruotai ugdomi specialiųjų poreikių vaikai, mokytojai dažniau naudoja *protinių veiksmų formavimo strategiją* atitinkančius metodus: aiškinimą, pasakojimą, demonstravimą, uždarus klausimus.

Lietuvoje nebuvo atlikta tyrimo, kuris nustatytų, kokie metodai, atstovaujantys vienai ar kitai žinių įsisavinimo strategijai, vyrauja specialiojo ugdymo įstaigose. Analizuojant atskirų praktikų, aprašančių savo darbo patirtį konferencijų medžiagose, straipsnius, galima tik spėti, kad, pavyzdžiui, Morkuvienė (1996), ugdydama vaikų kalbą per savarankišką jų veiklą, Monstavičienė ir Spūdienė (1996), šalindamos dizartriją per dainavimą, Sutkuvienė (1996), panaudodama siužetinius žaidimus logopedinėms pratyboms, remiasi *žinių organizavimo* strategijos nuostatomis.

Mokslininkų darbuose *žinių organizavimo* strategiją atitinkantys metodai daugiausia išanalizuoti specialiųjų poreikių vaikų meninio ugdymo srityje. Čia pažymėtini Piličiausko (1998) *intonavimo prasmės* ir *asmeninės prasmės* metodai (IPM ir APM), atitinkantys *žinių organizavimo* strategijos principus. IP ir AP metodai buvo adaptuoti keliose disertacijose: specialiųjų poreikių vaikų integruotam ugdymui (Vilkėlienė, 2000), sutrikusio intelekto vaikų ugdymui (Aleksienė, 2001), mikčiojančių vaikų ugdymui (Kačiušytė-Skramtai, 2002), cerebrinį paralyžių turinčių vaikų ugdymui (Šinkūnienė, 2001).

Brazauskaitė (2001) žymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikų savivokos ugdymui panaudojo Lowenfeld (1964, 1987) *ugdamosios dailės terapijos* metodą.

Ugdytinis ir ugdytojas klinikinėje ir socialinėje paradigmoje. Klinikinėje paradigmoje ugdytinis yra nelaiminga, ribota asmenybė ir korekcinio ugdomojo poveikio objektas, o socialinėje paradigmoje – asmuo, toks pat kaip ir kiti, taip pat kaip ir kiti turintis individualių ypatybių ir specifinių poreikių ir galintis būti lygiaverčiu tarpasmeninės sąveikos dalyviu (žr. 1 priedą).

Klinikinėje paradigmoje ugdytojas yra žinių perdavėjas, autoritetas, o socialinėje paradigmoje – draugas (žr. 1 priedą). Abiejų paradigms skirtingi ugdytojo ir ugdytinio vaidmenys sąlygoja skirtingas ugdytinių identifikacijos proceso²⁷ pasekmes.

Klinikinėje paradigmoje, kai ugdytiniui reikšmingu *kitu* tampa žinias perteikiantis ugdytojas (jei pastarasis yra geras savo dalyko žinovas ir moka žinias perteikti įdomiai, intriguojančiai, sužadinti ugdytinių motyvaciją), ugdytinio tapatinimasis su ugdytoju gali paskatinti ugdytinį domėtis naujausiais moksliniais atradimais, mokslinėmis įdomybėmis ir t.t., gal net pastūmėti tapti mokslininku. Šios krypties identifikacijos proceso rezultatas gali būti labai pageidautinas ugdant normalaus intelekto ugdytinius. Tačiau ugdant

²⁷ Identifikacijos proceso esmė vaikui bręstant yra reikšmingo *kito* arba *kitų* elgesio, vaidmens, vertybinių orientacijų perėmimas vaikui emociškai susitapatinant su *šiuo* arba *šiais* asmenimis (Psichologijos žodynas, 1993, p.109).

sutrikusio intelekto ugdytinius klinikinėje paradigmoje emocijų, empatinių ryšių nustūmimas į antrą planą sudaro prielaidas pedagogui neatsižvelgti arba net ženkliai viršyti ugdytinio gebėjimus suvokti, priimti informaciją ir, pastarajam jos nepriimant, dar labiau akcentuoti pedagogo autoritetą bei žeminti ugdytinio gebėjimus ir asmenybę. Tokiu būdu sudaromos prielaidos ištisinių konfliktinių situacijų tarp ugdytinių ir ugdytojų virtinei. Nevertinami ugdytinio išgyvenimai, ugdytojo abejingumas ugdytinio subjektyviai emociškai savijautai neskaitina pastarojo perimti, „užsikrėsti“ ugdytojo smalsumu žinioms. Atvirkščiai, ugdytojo abejingumas ugdytinio jausmams sukelia iš pradžių nepasitenkinimo, o vėliau pykčio jausmą, kurio slopinimas pedagogo autoriteto akivaizdoje sąlygoja iš pradžių ugdytojo reikalavimų nevykdymą, vėliau peraugantį į atvirai demonstruojamą nepaklusnumą arba net kerštą.

Taigi žinių propagavimas nesudaro prielaidų sutrikusio intelekto ugdytiniams reikšmingu *kitu* pasirinkti ugdytoją, atvirkščiai, sąlygoja priešingą rezultatą – atsiribojimą nuo ugdytojo, užsisklendimą savyje ar net suteikia impulsą asocialių elgesio formų vystymuisi. Šią klinikinės paradigmos sąlygojamą rezultatą pastebėjo dar Rusijos pedagogikos tėvas, humanistas K.Ušinskis, teigdamas, kad ugdymas, „beveik išimtinai besirūpinąs proto lavinimu, šiuo atveju daro didelę klaidą, nes žmogus labiau yra žmogus tuo, kaip jis jaučia, o ne tuo, kaip jis mąsto“ (Ušinskis, 1987, p.340).

Socialinėje paradigmoje ugdytojas-draugas didžiausią dėmesį privalo skirti subjektyviems ugdytinių išgyvenimams, gilintis į jų emocijas, gyventi jų problemomis. Čia ugdytojas kaip tik nukreipiamas vykdyti svarbiausią ugdymo uždavinį, nes „jausmai<...>, o ne mintys sudaro psichinio gyvenimo centrą“ (Ušinskis, 1987, p.340)²⁸. Toks ugdytojo elgesys patraukia ugdytinius, skatina šlietis prie suaugusiojo, sekti jo veiksmus, mėgdžioti elgesio formas. Ugdytojo-draugo vaidmuo kaip tik skatina ugdytinį reikšmingu *kitu* pasirinkti ugdytoją, tapatintis su juo, „sekti jo pėdomis“. Ugdytojo atvirumas ugdytiniui leidžia pastarajam „pamatyti“, pažinti ugdytoją ir kaip asmenybę, ir kaip konkrečios institucijos atstovą. Suaugusiojo subjektyvių išgyvenimų ir jų įtakos suaugusiojo veiksams pažinimas sudaro sutrikusio intelekto vaikui galimybę perimti vertybinių nuostatų, elgesio formų, motyvų konfliktų sprendimo modelius, o suaugusiojo, kaip konkrečios institucijos atstovo, pažinimas formuoja vertybinę nuostatą apie socialinių institutų pasirengimą priimti atskirą individą, suprasti, išiklausyti į jo problemas. Suaugusiojo ugdytojo-draugo, kaip konkrečios institucijos atstovo, pažinimas sąlygoja pasitikėjimą ne tik pačiu ugdytoju, bet ir formuoja bendrą pasitikėjimą socialine aplinka, o vėliau ir proto negalę turinčio ugdytinio atvirumą jai.

Lyginant abiejų paradigimų identifikacijos proceso pasekmes išryškėja paradoksas: klinikinės paradigmos siekis sutrikusio intelekto asmenų adaptacijos socialinėje aplinkoje procesą grįsti žiniomis duoda priešingą rezultatą: ugdytinis atsiriboją nuo socialinės aplinkos, nepasitiki ja, užsisklendžia savyje, nedalyvauja socialiniame gyvenime. Socialinės paradigmos siekis sutrikusio intelekto asmenų adaptacijos socialinėje aplinkoje procesą grįsti ne žiniomis, o emociniais ryšiais taip pat duoda priešingą rezultatą: sutrikusio intelekto ugdytinis žino, kaip dalyvauti socialiniame gyvenime, sugeba sąveikauti su kitais asmenimis kaip lygiavertis partneris.

²⁸K.Ušinskis peržengė savo laikmečio idėjines ribas. Jis cituojamas prie socialinės-interakcinės paradigmos todėl, kad jo idėjos siejasi su minėtąja paradigma labiau nei su klinikinė-didaktine paradigma, kuri siejama su sovietine pedagogika. Šiame darbe klinikinės-didaktinės ir socialinės-interakcinės paradigimų identifikacijos proceso rezultatai vaizduojami kaip idealūs ir labai poliariški variantai. Šis idealių variantų vaizdavimas nereiškia, kad praktikoje klinikinės-didaktinės ir socialinės-interakcinės paradigimų ugdytojai išugdo būtinai tik tokius arba anokius ugdytinius. Ugdymo praktika yra labai sudėtingas reiškinys ir tiek vienai, tiek kitai paradigmatai atstovaujančių ugdytojų tarpe gali būti tiek labai daug tikrų savo profesijos meistrų, tiek nemylinčių ir negerbiančių savo profesijos munduro šarlatanų, peržengiančių konkrečios paradigmos ribas. Idealių variantų vaizdavimu siekiama labiau išryškinti abiejų paradigimų skirtumus ir šių skirtumų sąlygojamą tikimybinį variantą.

Paradigmų virsmo kontekste pedagogų praktikų ir besimokančių specialiųjų pedagogų nuostatas, požiūrius į specialiųjų poreikių vaikus analizavo Ambrukaitis (1999), Gudonis, Novogrodskienė (2000), Ruškus (2000), Kaffemanas (2001), Kaffemanienė (2001), Ališauskas (2002), Gudonis, Valantinas, Strimaitienė (2003), Miltenienė (2004).

Specialiojo pedagogo vaidmuo specialiųjų poreikių vaikų ugdymo procese, jo ypatybės ir poveikis bendravimui buvo analizuojami mokslininkų Ruškaus (2000), Galkienės (2002), Pobrein (2002), Ališauskienės (2003a, 2003b), Miltenienės (2004) ir praktikų Matkevičienės, Raudžio, Semčišino (1997), Bendaravičiūtės (2002), Česnulevičienės (2002), Dainauskienės (2002), Jakaitienės, Bernotienės (2002), Mėlynienės (2002), Šimonėlienės (2002), Taurienės (2002), Tekorienės (2002) darbuose.

Anot B.Bitino *intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo* apima individo asmenybės saviraidos fenomeną, jo tobulinimąsi ir priklauso nuo pirmųjų 4 lygmenų funkcionavimo kokybės (žr. 1 lentelę). B.Bitinas neaiškina saviraidos sąvokos. Šis terminas nėra apibrėžiamas ir Psichologijos žodyne. Šio termino semantinę prasmę sudaro dviejų žodžių: savęs ir raida junginys. Pagal psichologijos atlase pateikiamą raidos apibrėžimą, kuriame išvardijamos 4 raidą aiškinančių teorijų grupės, galima daryti prielaidą, kad saviraidos terminas yra labai panašus į struktūrinimo teorijų (Benesch, 2002, 2T) raidos aiškinimą, nes struktūrinimo teorijos pabrėžia aktyvų asmens apsisprendimą. Sprendimo priėmimas vienu ar kitu atveju pagal struktūrinimo teorijas yra svarbiausias raidos veiksnys, o jo pagrindas – asmens interesai. Taigi šiame darbe bus laikomasi požiūrio, kad intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo apima ugdytinio sprendimo priėmimą vienų ar kitų socialinės aplinkos veiksnių atžvilgiu.

Intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo atskleidžia ugdytinio gyvenimo egzistenciją: asmenybės kryptingumą, veiksmingumą, savęs vertinimą, savireguliacijos funkcionavimo ypatybes. Jis yra svarbus ugdytojui, nes šiame lygmenyje vyksta vertybių dinamika, ugdytojas gali daryti įtaką ugdytinio savęs vertinimui per socialinės aplinkos konstravimą. Ugdymo realybei šis lygmuo prieinamas per ugdytinio atvirumą ugdytojui ir komunikacinę raišką.

J.Ruškaus įvardytuose klinikinės ir socialinės paradigmų skirtumuose (žr. 1 priedą) matyti, kad klinikinės paradigmos apibrėžiamas ugdytojo vaidmuo neskatina ugdytojo gilintis į sutrikusio intelekto (juo labiau vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto) ugdytinio išgyvenimus, analizuoti jų įtaką ugdytinio veiksams, poelgiams. Sutrikusio intelekto ugdytinio emociniai išgyvenimai lieka arba labai stereotipizuoti (Gailienė, Ruškus, 2001), arba nežinomi (Ališauskas, 2002; Ruškus, 2002).

Socialinėje paradigmoje ugdytojo vaidmuo skatina pastarąjį gilintis į ugdytinio išgyvenimus, juos analizuoti ir vertinti.

Taigi, remiantis J.Ruškaus pateikta klinikinės ir socialinės paradigmų lyginamąja analize, galima teigti, kad intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo klinikinėje paradigmoje yra nuvertinamas, jam neskiriama dėmesio, o ugdytojui nesudaromos prielaidos šį lygmenį vystyti. Intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo klinikinėje paradigmoje gali rūpėti tikrai pedagogui “menininkui”, kuris pakyla virš konkrečios paradigmos ribų ir ją peržengia.

Identifikacijos proceso skirtingose paradigmos rezultatai palyginimas leidžia teigti, kad klinikinė paradigma, nesudarydama galimybių tyrinėti, pažinti intrapersonalinį lygmenį, nepasiekia užsibrėžiamo tikslo (žr.1 lentelę). Menkai ištirtas intrapersonalinis lygmuo, beveik nežinomas sutrikusio intelekto

ugdymo sprendimų priėmimas konkrečiomis aplinkybėmis užkerta kelią ir kitų (visų pirma interpersonalinio) ugdymo realybės lygmenų tobulinimui. Tuo tarpu socialinė paradigma, kurioje akcentuojamas bendravimas, procesas (žr. 1 priedą), kaip tik priartėja prie klinikinės paradigmos užsibrėžto ugdymo tikslo, o ugdytojo-draugo vaidmuo, leidžiantis susitapatinti ugdytojui su ugdytiniu, sudaro galimybę pažinti sutrikusio intelekto ugdymo sprendimų priėmimą konkrečiomis aplinkybėmis, šį sprendimą įvardyti ir pagrįsti, paaiškinti ugdymo emociniais išgyvenimais. Taip pat ugdytojo susitapatinimas su ugdytiniu leidžia pedagogui tobulinti interpersonalinį ugdymo realybės lygmenį, puoselėti integracijos procesą.

Apibendrinant klinikinės bei socialinės paradigmos analizę penkių skirtingų ugdymo realybės lygmenų aspektu, galima išskirti bei nurodyti tokius panašumus ir skirtumus (žr. 4 lentelę):

4 lentelė

Klinikinės ir socialinės paradigmos lyginamosios analizės panašumai ir skirtumai pagal ugdymo realybės lygmenis

Ugdymo realybės lygmenys	Panašumai	Skirtumai	
		Klinikinė didaktinė paradigma	Socialinė interakcinė paradigma
Societarinis	Pabrėžiamas ugdymo prieinamumas visiems protiškai atsilikusiems vaikams	Akcentuojama visiems moksleiviams suteikiama galimybė mokytis	Akcentuojama ypatingojo moksleivio laisvė ir asmeniniai poreikiai
Socialinis pedagoginis	Turi specialiojo ugdymo sistemas	Specialiojo ugdymo sistema funkcionuoja uždarai	Specialiojo ugdymo sistema labiau lanksti ir diferencijuota
Institucinis	Kiekvienoje iš sistemų egzistuoja problemos	Ištaigos funkcionavimas turi tik teigiamą aspektą, o funkcionavimo trūkumai pastebimi ir įvardijami tik kitai paradigmai atstovaujančių asmenų	Į problemas kreipiamas dėmesys, jos įvardijamos pačios paradigmos rėmuose
Interpersonalinis	Pedagoginė sąveika gali būti struktūruojama į tas pačias struktūrinės dalis:	Rūpinamasi protiškai atsilikusių asmenų žiniomis, kurios reikalingos adaptacijai visuomenėje	Stiprinamos individualios sutrikusio intelekto asmens savybės
	1) ugdymo tikslai	Ugdymo turinys panašus į bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo turinį, jį sudaro atskiri mokomieji dalykai	Ugdymo turinys nukreiptas į sutrikusio intelekto ugdytinio supratimo savitumą, elgesio apmąstymų skatinimą, moralinio pobūdžio sprendimų darymą
	2) ugdymo turinys	P.Galperino ir N.Talyzinos protinių veiksmų formavimo etapai (Talyzina, 1975).	Žinių organizavimo strategija (J.Piaget asimiliacijos ir akomodacijos procesai)
	3) ugdymo metodai, būdai ir organizacinės formos	Aukštesnį statusą turintis asmuo, autoritetas	Draugas
	4) pedagogas	Pavaldus ugdytojui	Lygiavertis sąveikos dalyvis
5) ugdytinis			
Intrapersonalinis	Pirmųjų ugdymo realybės lygmenų funkcionavimas sudaro sąlygas ugdytinio asmenybės saviraidai	Beveik neiširtas, nepasiekiamas pažinimui ugdymo realybės lygmuo dėl kiekybinių metodų dominavimo moksliniuose tyrimuose	Prieinamas pažinimui per ugdytojo susitapatinimą su ugdytiniu. Įmanomas taikant kokybinius tyrimo metodus.

B.Bitino nuomone, intrapersonalinį ugdymo realybės lygmenį sąlygoja pirmųjų 4 lygmenų funkcionavimo kokybė. Vis dėlto klinikinės ir socialinės paradigmos pedagoginės sąveikos struktūrinių dalių analizavimas leidžia teigti, kad B.Bitino daroma išvada yra pernelyg abstrakti.

Interpersonalinio lygmens analizė pagal Sokolovienės ir Šiaučiukėnienės (1996) nurodytas svarbiausias pedagoginės sąveikos struktūrinės dalis leidžia teigti, kad esminis veiksnys, sąlygojantis ugdymo realybės intrapersonalinio lygmens prieinamumą ugdytojui, yra ne tiek pirmųjų 4 lygmenų funkcionavimo kokybė, bet interpersonaliniame lygmenyje vieno pedagoginės sąveikos struktūrinio elemento – pedagogo vaidmens ugdytinio atžvilgiu – pozicija, kuri skirtingose ugdymo paradigmos nėra vienoda. Ši pozicija:

- Lemia ugdymo vietą sąveikos procese: ugdytinis yra arba lygiavertis sąveikos dalyvis, galintis laisvai išreikšti savo mintis, jausmus, nuomonę, arba žemesnę padėtį nei ugdytojas užimantis asmuo, turintis besąlygiškai priimti ir gerbti ugdytojo autoritetą.
- Atspindi ugdytojo nuostatą ugdytinio atžvilgiu ir yra glaudžiai su ja susijusi.

- Užveria arba atveria duris paties ugdytojo refleksijai apie asmeniškus veiksmus ugdytinio atžvilgiu, leidžia arba neleidžia įvertinti jų pasekmes.
- Sudaro prielaidą ugdytojui susitapatinti su ugdytiniu, pažinti jo vidinę asmenybės raidą ir šį pažinimą padaryti prieinamą ugdymo realybei arba atskiria ugdytoją nuo ugdytinio vidinio pasaulio, sąlygoja ugdytinio savarankiškumo, veiksmingumo ignoravimą, kuris neigiamai atsiliepia pastarojo savęs vertinimui.

1.1.2. Ugdymo veiksmingumas *versus* rezultatyvumas

Analizuoti dviejų specialiojo ugdymo paradigmu panašumai ir skirtumai atskleidė, jog klinikinė paradigma, užsibrėždama tikslą – „paruošti mokinius kaip galima geresniam dalyvavimui gamybiname ir visuomeniniame gyvenime“ (Граборов, 1961, p.33) iš tikrųjų šio tikslo nepasiekia. Paradoksalus analizuotų paradigmu tikslo, proceso ir rezultato santykis yra fenomenas, atskleidžiantis, kad, realizuojant sutrikusio intelekto asmenų integracijos idėją, Lietuvos specialųjį ugdymą būtina orientuoti socialinės paradigmos brėžiamo ugdymo tikslo linkme. Iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad problemos lyg ir nėra: šiandien mažai kam kyla abejonių dėl socialinės paradigmos įsitvirtinimo Lietuvos specialiajame ugdyme. Tačiau mokslinės literatūros analizė rodo, kad iki šiol ugdymo tikslai nepakankamai siejami su asmens savarankišku gyvenimu (Baranauskienė, 2003), specialiojoje mokykloje nepavyksta išvengti atotrūkio tarp teorinio mokymo ir būsimų praktinių ugdytinio reikmių bei galimybių (Ambrukaitis, 2005), o bendrojo lavinimo mokykloje nepavyksta išvengti mechaninės integracijos ir specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pedagoginio apleistumo (Ambrukaitis, 2005), nes dalykų pedagogai (lietuvių kalbos, matematikos) daugiausia naudoja informacijos teikimo ir reprodukcijos metodus (Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003), kurie labiau atitinka klinikinę paradigmą. Tiesa, kol kas lieka neaišku, kas labiau (ribotas didaktinių technologijų taikymas ar nepalankios pedagogų nuostatos) veikia SP asmenų pedagoginį apleistumą klasėje (Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003).

Socialinė paradigma iškelia specialiųjų poreikių asmenų, tarp jų ir vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų, vertę²⁹. Pavyzdžiui, *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas* grindžiamas lygių galimybių, integracijos, ugdymo funkcionalumo ir kitais principais (*Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998, 4 str.), kurie suteikia galimybę specialiųjų poreikių asmenims gauti vienodas ugdymo ir ugdymosi sąlygas, lygias teises dalyvauti vietos bendruomenės gyvenime. *Specialiojo ugdymo įstatymo* nuostatose įteisinama galimybė pasireikšti SP asmenų veiksmingumui. Jo būtinybė akcentuojama konferencijose, publikacijose (Ruškus, 2003). Tačiau remiantis aukščiau minėtų mokslininkų teiginiais galima teigti, kad filosofiniai-teoriniai mokslininkų samprotavimai, įstatymų priėmimas ir ugdymo realybė išsiskiria.

Pirmame skyriuje atlikta klinikinės ir socialinės paradigmu analizė pagal ugdymo realybės lygmenis atskleidė, kad esminis paradigmu skirtumas slypi ugdytojo pozicijoje ugdytinio atžvilgiu. Naujausiame disertaciniame tyrime L.Miltenienė, apibendrindama pedagogų nuostatas į SUP vaikų ugdymą, taip pat akcentuoja, kad „teoriškai pedagogai rodo toleranciją ir pritaria SUP vaikų ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau kalbant apie asmeninę sąveiką, dažnai siekiama atsiriboti ir palaikyti segregacijos idėjas“ (Miltenienė, 2004, p.163). Taigi interpersonaliniame lygmenyje socialinės paradigmu tikslas praktiškai

²⁹ Bogdan, Taylor (1989) pabrėžia, kad net žymiai protiškai atsilikę asmenys turi mėgstamus – nemėgstamus objektus, išgyvena jausmus, o jų elgesys yra grindžiamas motyvais (Bogdan, Taylor, 1989).

nerealizuojamas, bendravimas tarp ugdytojo ir ugdytinio yra formalus, todėl išlieka neprieinamas ir intrapersonalinis lygmuo, kuris leidžia pažinti ir suprasti sutrikusio intelekto ugdytinio asmenybę.

Filosofijos (Buber, 1998, 2001), psichologijos (Маслоу, 1999; Роджерс, 2001; Goleman, 2001) mokslininkai teigia, kad suartėjimas su *kitu* priklauso nuo vidinio apsisprendimo ir empatijos. Gage, Berliner nuomone (1994), niekas kitas taip nepanaikina ribų ir skirtumų, kaip bendra veikla kartu. Jie teigia, kad mokymasis bendradarbiaujant labiausiai suburia darbui klasėje (Gage, Berliner, 1994)³⁰. Tiek pasaulio, tiek Lietuvos specialiojo ugdymo sistemoje bendradarbiavimo modelio veiksmingumas jau pripažįstamas (Giangreco, 1993; Westwood, 1996; Ališauskienė, 2002, 2003; Miltenienė, 2005), tik jo poveikis šių autorių tyrimuose buvo labiau analizuojamas instituciniame ir interpersonaliniame lygmenyse, kuriuose susiduria daug subjektų³¹. Paskutiniame bendradarbiavimo modelio poveikio tyrime (Miltenienė, 2005) jau bandoma tirti ir intrapersonalinį lygmenį, tačiau dėl tyrėjos orientacijos į aibinę sąveiką instituciniame ir interpersonaliniame lygmenyse³² intrapersonaliniame lygmenyje bendradarbiavimo modelio poveikis ugdytinio asmenybei traktuojamas kaip siekiamybė³³.

Siekiant realizuoti socialinės paradigmos tikslą, galima pasinaudoti mokymosi bendradarbiaujant idėja. Realizuojant šią idėją turėtų būti sudaromos mokinių komandos (Gage, Berliner, 1994). Komandos suformuojamos pagal kriterijus³⁴, kurie reikalauja mažiausiai dviejų subjektų ir bendro veiklos subjektų tikslo (Žydžiūnaitė, 2003). Kai yra tenkinami šie kriterijai, egzistuoja komanda, jei kriterijai nėra tenkinami, pavyzdžiui, skiriasi ugdytojo ir ugdytinio tikslai, ugdytojo ir ugdytinio veiklos negalima vadinti komanda³⁵. Komandos veiklos ypatybė, N.Gage, D.Berliner tvirtinimu, yra ta, kad komandos nariai ilgai dirba ties pasirinkta tema, studijuoja medžiagą, keičiasi tarpusavio vaidmenimis (mokinys, mokytojas, klausinėtojas, atsakinėtojas ir t.t.). Komandos suformavimas specialiojo ugdymo srityje reikštų, kad ugdytojas, įeidamas į komandos sudėtį, taip pat prisiima mokinio, atsakinėtojo vaidmenį, bet neužima tik vadovaujančio, autoritetingo asmens vaidmens³⁶. Apsikeitimas vaidmenimis yra prielaida, sukurianti galimybę pasireikšti komandos narių empatijai vienas kito atžvilgiu, o ugdytojui – pažinti ir suprasti sutrikusio intelekto ugdytinio asmenybės individualumą, šio pažinimo pagrindu tobulinti kitus ugdymo realybės lygmenis.

Komandos veikla vertinama pagal efektyvumą (*effectiveness*) (Žydžiūnaitė, 2003). Pasak V.Žydžiūnaitės, efektyvumas reiškia: a) pasiekti trokštamą efektą; b) padaryti stiprų ar malonų įspūdį; c) vaidmens ar statuso turėjimą (Žydžiūnaitė, 2003, p.16). Efektyvumas yra vertinamas pasiekimais, rezultatais. Aukšti komandos rezultatai formuoja komandos statusą ir lemia jos patrauklumą. Aukšti rezultatai

³⁰ Būtina pastebėti, kad N.Gage ir D.Berliner šio metodo veiksmingumą aptinka JAV bendrojo lavinimo mokyklose, kur jo panaudojimas sumažino tautinius ir rasinius skirtumus tarp mokinių.

³¹ A.Galkienė tokią sąveiką vadina aibine (Galkienė, 2003).

³² L.Miltenienė labiau orientavosi į specialistų nuostatų į SUP vaiką ir tėvų nuostatų į specialiąją pagalbą ypatybių išskleidimą, šių tiriamųjų nuostatų kaitą.

³³ L.Miltenienė atskleidė priežastis, kurios lėmė intrapersonalio lygmens neprieinamumą: mokiniai dažnai jaučia neigiamas specialistų nuostatas savo atžvilgiu, ignoravimą, atstūmimą, o santykiuose su tėvais neišvengia bendravimo problemų, dažnai girdi neigiamus vertinimus (Miltenienė, 2005, p.148). Būtina akcentuoti, kad šiame darbe pripažįstama pozityvi specialiojo pedagogo bendradarbiavimo su vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniu įtaka ir siekiama stiprinti šios SUP asmenų grupės *Aš veiksmingumą*. Todėl bandoma perkelti mokymosi bendradarbiaujant idėją ir adaptuoti ją vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimui.

³⁴ Aiškiausiai komandos sampratą, kriterijus pateikė V.Žydžiūnaitė (2003).

³⁵ Specialusis pedagogas, dirbdamas su intelekto sutrikimą turinčiais ugdytiniais, turėtų ne koordinuoti atskirų komandų darbą, o sudaryti vieną komandą ir įsitraukti į jos veiklą kaip lygiavertis žaidimo partneris, bet ne didesnę autoritetą turintis asmuo. Tokia pozicija leistų pedagogui keistis vaidmenimis su ugdytiniais ir, stebint bei analizuojant bendrą veiklą iš vidaus, sudarytų galimybę juos geriau pažinti.

³⁶ Būtent toks ugdytojo vaidmuo komandoje padėtų atskleisti intrapersonalinį ugdymo realybės lygmenį. Kitų autorių (Gevorgianienė, 2003, Miltenienė, 2005, Galkienė, 2003) nurodomas specialiojo pedagogo vaidmuo specialiojo ugdymo komandose (pavyzdžiui, V.Gevorgianienės siūlymu komandą sudaro klasės auklėtojas, mokytojas dalykininkas, specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, mokyklos administracijos atstovas, L.Miltenienės siūlymu į komandos sudėtį galėtų būti įtraukiami ir SP ugdytiniai) beveik nenumato galimybės specialiajam pedagogui keistis su ugdytiniu vaidmenimis.

pasiekiami tuomet, kai komandos nariai siekia bendro tikslo ir supranta atliekamus vaidmenis. Bendras komandos tikslas neturi prieštarauti individualiems komandos narių tikslams, o komandos nariai turi jausti pasekmes už vaidmens atlikimą. Jei tik tarp komandos narių individualių tikslų atsiranda prieštaravimas arba vaidmenys suprantami skirtingai, komanda praranda savo patrauklumą, neveiksmingai atlieka užduotis. V.Žydžiūnaitė teigia, jog komandos efektyvumą apriboja veiksmingumas (*efficient*), kuris nereiškia „labai greitai“, o yra efektyvumo, produktyvumo ir adekvataus tikslų realizavimo sinonimas. Projektuojant V.Žydžiūnaitės nurodytus komandos veiklos vertinimo kriterijus specialiojo pedagogo ir ugdytinių bendrai veiklai tai reikštų, kad nuolat turėtų būti tikrinama specialiojo pedagogo ir ugdytinių, kaip lygiaverčių bendravimo partnerių, sąveika ir tikslų dermė.

Kurdamas lygiavertę sąveiką, specialusis pedagogas, pasak N.Sturlienės, gali susidurti su tokiomis svarbiausiomis bendravimo kliūtimis: a) bendravimo partnerio teisimas, b) sprendimo už kitą priėmimas, c) patarimų davimas, d) bėgimas nuo kito žmogaus problemų (Sturlienė, 2002). Visos kliūtys susijusios su netinkama nuostata bendravimo partnerio atžvilgiu. Norėdamas išsaugoti lygiavertę partnerystę, specialusis pedagogas turėtų tapti pasyvesnis nei sutrikusio intelekto ugdytinis, turėtų atidžiai stebėti sutrikusio intelekto ugdytinio veiksmus, juos lydinčią išraišką, aktyviai jo klausytis, domėtis jo išgyvenimais, kūrybos produktais, skatinti jį išreikšti požiūrį į bendrą veiklą, palikti teisę ugdytiniui pačiam daryti išvadas apie veiklos rezultatus ir išklausti jo ateities lūkesčius³⁷. Svarbiausia, kad savo vertinimais ugdytojas neužbėgtų ugdytiniui už akių, o kantriai sulauktų, ką jis pats pasakys ir kaip įvertins bendros veiklos etapą.

Specialiojo pedagogo ir ugdytinio tikslų dermė verčia paanalizuoti ugdytojo ir ugdytinio tikslų kilmę bei jų atitiktį galimybei. Pasak V.Aramavičiūtės, Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloms keliamuose tiksluose išryškėja du aspektai: asmenybinis ir sociokultūrinis (Aramavičiūtė, 1998). Šie du tikslų aspektai atspindi, B.Bitino nuomone, Lietuvos ugdyme vykstančią konkurenciją tarp sociocentrinų ir antropocentrinų vertybių (Bitinas, 2000). Specialiojo ugdymo tikslus grįsti sociocentrinėmis vertybėmis būtų keblu dėl kelių priežasčių, slypinčių šiuose teiginiuose:

- Sociocentrinės vertybės grindžiamos žmogaus vertingumu, kuris iškelia esminį klausimą: kuris (kurie) iš žmonių atstovauja šiai aukščiausiai vertybei (Bitinas, 2000).
- Neįgalaus asmens socialinė atskirtis dažnai grindžiama socialiai reikšmingo vaidmens neatlikimu (Ruškus, 2002).

Ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenis visuomenėje, kurioje žmonių vertė grindžiama žinių ir įgūdžių kokybe, kurioje vertinama intelektinė veikla ir materialūs veiklos produktai, labai sunku surasti vidutinę proto negalę turinčiam asmeniui socialiai reikšmingą vaidmenį³⁸. Taigi galima teigti, kad sociocentrinės vertybės implikuojamos klinikinėje paradigmoje (žr. 1 priedą).

Išvardytos priežastys sąlygoja specialiojo ugdymo orientaciją į antropocentris vertybes, kurių sistema atsigręžia į mikrokosmosą, pačią žmogaus esmę (Bitinas, 2000). Antropocentrinėms vertybėms

³⁷ K.Jaspers visus žmogaus psichinį gyvenimą lydinčius objektyvius faktus suskirstė į tris sritis: kūną ir jo judesius, asmenišką pasaulį (jį sudaro nuostatos, elgesys, veiksmai, sukuriantys socialinius santykius su ta aplinka, kurioje jis gyvena), asmenišką pasaulio turinį (jį sudaro kalba, kūryba, pasaulėžiūra) (Яснерс, 1997, p.311).

³⁸ B.Bitino nuomone, sociocentrinų vertybių sistemos implikuoja ir įtvirtina žmonių nesantaikos galimybę, yra lengvai absoliutinamos, konkretus žmogus atsiduria antrame plane, tūkstančiai, net milijonai žmonių gali būti naikinami vardan vertybės, kurią didelė dalis žmonių laiko kilnia, visuotinai pripažinta (Bitinas, 2000, p.86).

atstovautų pirmasis bendrojo lavinimo mokykloms keliamas tikslas³⁹ (maksimaliai ir visapusiškai plėtoti asmens galias, puoselėti jo individualybę, rengti vaiką, jaunuolį suaugusiojo gyvenimui demokratinėje visuomenėje (Bendrosios programos, 1994)), o sociocentrinėms – antrasis (padėti jam įsijungti į sociokultūrinį krašto gyvenimą (Bendrosios programos, 1994)). Naujausiame Bendrųjų programų leidime bandoma šiuos skirtingoms vertybėms atstovaujančius tikslus suvienyti diferencijuojant juos pagal amžiaus tarpinių sąlygojamą ugdymo periodizaciją (Bendrosios programos, 2005). Tačiau ir naujai formuluojamuose tiksluose antropocentrinėms vertybėms teikiamas prioritetas: didžiausias dėmesys skiriamas vaiko asmenybės skleidimuisi, jo dvasinių ir fizinių galių plėtočiai.

Vertinant antropocentrinių vertybių aspektu, mokinio tikslai, kylantys iš saviraiškos poreikio, pasireiškiančio susidūrus su realiomis gyvenimo problemomis, yra šie: „mokyti, augti, ieškoti ir rasti, tikėti mokytoju, kurti“ (Роджерс, 2001, p.294). Taigi specialusis pedagogas, organizuodamas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams ugdomąją veiklą ir siekdamas šioje veikloje tikslų dermės, turi parinkti tokią veiklą, kuri būtų aktuali ir mėgstama daugelio ugdytinių, nestokotų realių probleminių situacijų ir sudarytų kuo daugiau galimybių ugdytiniams tyrinėti tiek save, tiek socialinę tikrovę. Tokia ugdomųjų situacijų grandinė, stimuliuojanti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių pažinimą per tiesioginį dalyvavimą veikloje, sąlygotų jų asmenybių augimą ir tobulėjimą.

Vis dėlto ugdytojui realizuojant antropocentrinėmis vertybėmis grįstą ugdymo tikslą ir derinant jį su ugdytinių tikslais, ši dermė ne visada gali vykti sklandžiai. Ugdytojas gali būti įsitikinęs, kad jo veiksmai ir ugdomoji veikla atitinka antropocentrinių vertybių tikslą, o ugdytinis gali nejausti, kad ugdytojo siūlomoje veikloje jis gali realizuoti save. Ugdytojui dirbant su normalaus intelekto ugdytiniais čia padėti gali ugdytojo inicijuojamas pokalbis su ugdytiniu. Specialiajam pedagogui dirbant su vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniais tikslų dermės supratimą gali apsunkinti siauras vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio verbalinės raiškos būdų arealas (Garšvienė, 1994, 1995; Gevorgianienė, 1999). Tai reiškia, kad ugdytinių veiksmus lydinti spontaniška emocijų raiška⁴⁰ konkrečioje socialinėje aplinkoje būtų ypač svarbus požymis, padedantis ugdytojui suvokti, kaip jo realizuojamą tikslą vertina ugdytinis.

Aptartieji specialiojo pedagogo ir sutrikusio intelekto ugdytinių bendros veiklos tikslų dermės sunkumai atskleidžia, kad iš esmės tikslų dermė gali būti traktuojama kaip siekiamybė, kurią realizuotų tokie specialiojo pedagogo veiksmai:

- Ugdytojas numato, formuoja kokią nors veiklą ir kartu stebi, kaip ugdytinis įsitraukia į šią veiklą, kokie yra jo veiksmai ir kokios emocijos juos lydi.
- Ugdytojas stebi ir fiksuoja ugdytinių reakcijas ugdomosios veiklos metu, gilinasi į jų reikšmę, bando atskleisti jų prasmę.

Šio pobūdžio ugdytojo veiksmai reikštų, kad yra realizuojamas socialinės paradigmos tikslas. Be to, ugdytinio veiksmų analizė liudytų, kad pedagogui rūpi ne sąveikos rezultatas, o procesas, kuriame svarbu ne sutrikusio intelekto ugdytinių ir ugdytojo komandos veiklos rezultatyvumas, bet komandos veiksmingumas.

³⁹ Specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo turinį reglamentuoja: Lietuvos Respublikos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos, bendrojo išsilavinimo standartai (projektai) ir bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo planai, kiekvienais metais tvirtinami švietimo ir mokslo ministro (Strioliaitė, 2003, p.75).

⁴⁰ Daugelio autorių (Ясперс, 1998; Изард, 1999; Маслоу, 1999; Леонтьев, 1999; Sverdiolas, 2002) nuomone, spontaniška emocijų raiška yra objektyvus asmens psichinio gyvenimo ženklas.

Nurodytos lygiavertės sąveikos ir tikslų dermės ypatybės liudija, kad pedagoginėje sąveikoje, kurioje siekiama lygiavertės bendravimo ir tikslų dermės, šie fenomenai nebūtų siekiamybė. Tačiau siekdamas tikslų dermės ir lygiavertės sąveikos, ugdytojas turėtų nuolat analizuoti pedagoginę sąveiką bei savo paties atliekamą vaidmenį. Nuolat vykstanti pedagoginės sąveikos analizė ir pedagogo vaidmens refleksija liudytų pedagogo pastangas tobulinti ugdomąjį procesą lygiavertės bendravimo ir tikslų dermės aspektu. Kartu pedagoginės sąveikos analizė ir pedagogo vaidmens refleksija atskleistų lygiavertės bendravimo ir tikslų dermės fenomenus.

1.1.3. Specialusis ugdymas kaip socialinis konstravimas: nuostatų aspektas

Dar L.Vygotskis⁴¹ kėlė reikalavimą specialiajam ugdymui: ieškoti protiškai atsilikusių vaikų pozityvias asmenybės savybes atskleidžiančių pavyzdžių, nes jokia pedagoginė praktika negalima, jei grindžiama tik neigiamais apibrėžimais (Выготский, 1983). Tačiau į šį reikalavimą buvusios TSRS⁴² mokslininkai neatsižvelgė. Atliktų tyrimų išvados dažnai kaip tik ir pabrėždavo neigiamas sutrikusio intelekto vaiko ypatybes. Pavyzdžiui, A.Maller nuomone, G.Suchareva, M.Pevzner, V.Vasilevskaja įrodė, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai dažnai nesupranta į juos besikreipiančio žmogaus kalbos ir žodinės instrukcijos; kad šių vaikų pasisakymai skurdūs ir turi daugybę agramatizmą (Маллер, 1974). Kiti mokslininkai (Певзнер, Явкин 1974) teigia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams būdingas motorikos neišsivystymas, ryškūs kalbos vystymosi sutrikimai, neišvystyti pažintinės veiklos procesai – analizė ir sintezė, kurie sąlygoja sunkumus mokantis gramatikos ir elementaraus skaičiavimo. Tyrinėtojai (Соловьев, Сумарокова, 1974), analizavę ir lyginę vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų atminties ypatumus su normalaus intelekto vaikų ypatumais, nustatė, kad mažų vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų trumpalaikės atminties apimtis nuo normalaus intelekto vaikų atsilieka 1/2 atkuriamosios medžiagos apimties, o vyresnių vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų trumpalaikės atminties apimtis nuo normalaus intelekto vaikų skiriasi 2/3 atkuriamosios medžiagos apimties.

Apibendrinta forma šios ir panašaus pobūdžio tyrimų išvados yra cituojamos specialiojo ugdymo srities vadovėliuose ir tokiu būdu formuoja ir palaiko tiek būsimų specialiųjų pedagogų, tiek jau dirbančių praktinį darbą neigiamą nuostatą sutrikusio intelekto ugdytinių atžvilgiu⁴³. Ruškaus (2000), Ališausko (2002) tyrimai patvirtina neigiamos nuostatos akivaizdumą.

Ruškus pabrėžia, kad socialinis vaizdinys atspindi tai, ką visuomenė mano žinanti apie sutrikusio intelekto asmenis, jų funkcionavimą, ir šis vaizdinys sociume diskurso dėka tampa socialine politika, brėžia socialinės intervencijos kryptis (Ruškus, 2002). Anot jo, diskursas apie sutrikusio intelekto ugdytinių funkcionavimą ir galimybes per socialinius vaizdinius ir diskurso institucionalizacijos procesą konstruoja naują socialinę realybę. Daryti poveikį diskurso kryptčiai galima turint naujų faktų apie sutrikusio intelekto asmenybės funkcionavimą socialinėje aplinkoje. Tyrėjas šiuos faktus gali gauti transformavęs savo neigiamą nuostatą sutrikusio intelekto asmens atžvilgiu į teigiamą ir šios nuostatos kontekste iš naujo išanalizavęs sutrikusio intelekto asmens ir aplinkos interakciją. Be to, interakcijos analizė turėtų būti atliekama sutrikusio

⁴¹ Rusijos defektologijos mokyklos posūkis nuo L.Vygotskio idėjų atskleistas straipsnyje: Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2002). Marksistinės lenininės estetikos įtaka Rusijos defektologijos mokyklos nuostatai į sutrikusio intelekto vaiko piešinį. *Tiltai*, 2, 39–55.

⁴² Taip pat ir Lietuvos defektologijos mokslininkai.

⁴³ Pavyzdžiui, A.Ališauskas nustatė, kad neakivaizdinio skyriaus specialiosios pedagogikos studentai, apibūdindami protinio atsilikimo požymius, nurodė 80 neigiamų, nesikartojančių charakteristikų, kurios pabrėžia neigiamus pažinimo, valios, emocijų, asmenybės, bendravimo ir kt. bruožus (Ališauskas, 2002, p.17).

intelekto asmens požiūrio aspektu, kuris ir atskleistų intrapersonalinių ugdymo realybės lygmenį. Tiriamąjį darbą tyrėjas turėtų pradėti nuo neigiamos nuostatos analizės sutrikusio intelekto asmens atžvilgiu.

Specialiojo ugdymo sistemoje ugdytojo nuostata ugdytinio⁴⁴ atžvilgiu yra tarsi dvilypė. Ši dvilypumą sudaro nelygiavertis ugdytojo ir ugdytinio santykis, kurio esmė – sutrikusio intelekto vaiko menkesnės išgyvenimo galimybės nei suaugusiojo (Adler, 2003). Kita vertus, intelekto sutrikimas, kuris *kitiems* asmenims sukelia baimės jausmą, formuoja apie sutrikusio intelekto asmenį „vidinio ir išorinio uždarmo socialinį vaizdinį“ (Ruškus, 2002, p.28).

Dvilypė nuostata sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu lemia dvejopas pasekmes:

1. Dėl nelygiavertio vaiko ir suaugusiojo santykio pastarojo sąmonėje vyrauja idėja, kad „vaikas vaikystėje yra nebrandus, todėl ir nepajėgus sąveikauti su socialine aplinka“ (Juodaitytė, 2003, p.129). Vaikui, apsuptam suaugusiųjų, turinčių tokią nuostatą, kyla „pagunda laikyti save mažu ir silpnu, vertinti save kaip menką, nevisavertį“ (Adler, 2003, p.59). Ilgai išgyvendamas chronišką nevisavertiškumo jausmą, toks vaikas mano esąs nuskriaustas gamtos ir žmonių, jį kamuoją įkyri fiksacijos idėja, skatinanti siekti pranašumo. Niekai negalintis patenkinti visavertiškumo troškimo, vaikas ilgainiui tampa sunkiai auklėjamas, o jo socialinės bendrystės jausmas, jungiantis su *kitais*, visiškai suyra.
2. Dėl *kitam* kylančios baimės sutrikusio intelekto asmens emocinis pasaulis *kitam* atrodo labai skurdus, nesuprantamas (Ruškus, 2002). Emocinio pasaulio svetimumas, nepažinimas⁴⁵ neskatina empatijos ir sąlygoja *kito* atsitraukimą nuo sutrikusio intelekto asmens bei atstūmimą. Normalaus intelekto asmeniui sutrikusio intelekto asmens veiksmai dėl empatijos trūkumo pirmiausiai atrodys nulemti intelekto nepakankamumo.

Ką reiškia *kito* atstūmimas sutrikusio intelekto asmeniui, paaiškina Mannoni (1964) ir Castets (1969). Pasak B.Castets ir M.Mannoni, protiškai atsilikusio asmens raida yra determinuojama iš vidaus, per organinę CNS būklę, ir iš išorės per santykius su *kitu*, kuriuos *kitas* užmezga su protiškai atsilikusiu: *kitam* protiškai atsilikęs yra ne subjektas, bet objektas (Castets ir Mannoni studijas cituoja Not, 1986). Organinės disfunkcijos pradžia sąlygoja protiškai atsilikusio sunkumus įsisavinant ženklų sistemą, naudojamą jį supančių žmonių aplinkoje. Nuo tada prasideda savitarpio nesupratimas: protiškai atsilikusiam nepasiseka nei išreikšti savo minties *kitam* tokiu būdu, jog *kitas* jį galėtų suprasti, nei suprasti to, kad *kitas* jį supranta. Negalė sutrukdo komunikaciją ir ypač santykius su *kitu*, kurių eigoje protiškai atsilikęs „galėtų tapti asmenybe“ (Castets (Castets, 1969, p.27) cituoja Not, 1986, p.19).

Pasak B.Castets ir M.Mannoni, tinkamo santykio tarp sutrikusio intelekto asmens ir *kito* nebuvimas sutrikdo protiškai atsilikusiam įsisavinti ženklų sistemą ir neleidžia užmegzti lygiavertį partnerystės santykių. Dėl šios priežasties sutrikusio intelekto asmuo išgyvena nevisavertiškumą. Niekai negalėdamas pasiekti visavertiškumo, sutrikusio intelekto asmuo tampa apatiškas ir per apatijos būseną dar kartą patvirtina *kitiems* nevisavertiškumą.

⁴⁴ Pagal Lietuvos Respublikos *specialiojo ugdymo įstatymo* 32 straipsnį specialiųjų ugdymosi poreikių asmenys specialiojo ugdymo pagalbą gali gauti iki 21 m. amžiaus. Pagal Jungtinių Tautų *Vaiko Teisių Konvencijos* 1 straipsnį vaiku laikomas asmuo iki 18 m. amžiaus. Dėl šios priežasties šiame darbe tiriamieji yra priskiriami vaikystės amžiaus tarpsniui, o sąvokos *sutrikusio intelekto ugdytinis*, *sutrikusio intelekto vaikas*, *sutrikusio intelekto jaunuolis* nepaisant amžiaus tarpsnių diferenciacijos bus vartojamos kaip sinonimai.

⁴⁵ Emocinio pasaulio pažinimas per empatinį ryšį (Goleman, 2001) sujungia vieną žmogų su kitu ir formuoja socialinės bendrystės jausmą (Adler, 2003).

Tiek A.Adler individualiojoje psichologijoje, aiškinančioje nevisavertiškumo-pranašumo jausmų dinamiką, tiek B.Castets ir M.Mannoni sutrikusio intelekto vaiko sutrikusios raidos aiškinime yra akcentuojama dviejų ugdymo proceso dalyvių tinkamų santykių būtinybė. Tinkamo santykio išryškėjimas ir jo projektuojama pasekmė (“galėtų tapti asmenybe”) yra nuoroda į sutrikusio intelekto asmenų palankios raidos sąlygas.

A.Perret-Clermont tvirtina, kad tarpasmeninė komunikacija yra įgimta, o žmogiškasis intelektas vystosi nuo gimimo kaip tarpasmeninis procesas (Перре-Клермон, 1991). Tai reiškia, kad tinkama tarpasmeninė sąveika pagerintų sutrikusio intelekto asmenų psichinių procesų funkcionavimą. Inhelder (1963), Paour (1969, 1979, 1981), Not (1986), Rubinštein (1986) darbuose laikomasi nuostatos, kad sutrikusio intelekto vaiko psichika vystosi nepaisant intelekto sutrikimo sunkumo pagal tuos pačius psichikos raidos dėsnius. Remiantis šių mokslininkų darbais, B.Castets ir M.Mannoni įvardytais sutrikusio intelekto vaiko raidą sunkinančiais veiksniais, Ruškaus (2000) įrodyta sutrikusio intelekto vaiko mokyklinės socializacijos priklausomybe nuo ugdytojo nuostatos, I.Baranauskienės teiginiu, kad vienas svarbiausių neįgaliųjų socialinės-profesinės adaptacijos sėkmės veiksnių yra palankios nuostatos į neįgalų asmenį (Baranauskienė, 2003), galima teigti, kad sutrikusio intelekto asmens tarpasmeninių santykių su *kitais* pobūdis yra lemiantis jo raidą ir egzistenciją veiksny. Kadangi sutrikusio intelekto asmens santykio su *kitu* kokybė priklauso nuo *kito* nuostatos sutrikusio intelekto asmens atžvilgiu, tai, specialusis pedagogas, kurį pančioja atsakomybė už sutrikusio intelekto asmens raidą, turi rūpintis savo nuostata sutrikusio intelekto vaiko atžvilgiu.

Specialiajam pedagogui įsisąmoninus faktą, kad jo elgesys su sutrikusio intelekto vaiku pirmiausiai yra grindžiamas asmeniškai ir greičiausiai neigiama nuostata, įmanoma šios nuostatos apraiškų sąmoningai ieškoti savo elgesyje, atskiruose veiksmuose ir, aptikus šias apraiškas, sąmoningai transformuoti savo elgesį.

Nuostatos patikra turėtų vykti dviem kryptimis:

- Atpažinti netinkamą santykį *vaikas–suaugęs*.
- Atpažinti neigiamą nuostatą sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu.

Atpažinti neigiamą nuostatą *sutrikusio intelekto vaikas–suaugęs* santykių sistemoje gali padėti C.Rogers savianalizės klausimai, kurie pateikiami 3 priede. C.Rogers pateikiamų klausimų pavyzdžiu galima sukurti analogiškus klausimus (žr. 5 lentelę), padedančius aptikti neigiamą nuostatą sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu.

5 lentelė

Klausimai specialiajam pedagogui, sąveikaujant su sutrikusio intelekto ugdytiniu

Nr.	Klausimas	Atsakymas
1.	Ar priimu faktą, kad sutrikusio intelekto asmens spontaniška ekspresija (šūksnis, balso tonas kalbant, štrichavimas grafine priemone, staigus, net šokiruojantis atsakymas ir t.t.) yra objektyvi jo psichinio gyvenimo liudininkė.	K.Jaspers teigia, kad ekspresyvūs reiškiniai visada yra dvejoji. Viena vertus jie yra objektyvūs, nes prieinami jausminiam suvokimui, yra akivaizdūs faktai, juos galima nufotografuoti arba kaip nors kitaip užfiksuoti (Ясперс, 1997). Kita vertus, jie visada subjektyvūs, nes atspindi išraiškos autoriaus subjektyvų santykį su situacija arba subjektyvią būseną. Ekspresyvūs reiškiniai pagal K.Jaspers nieko be <i>kito</i> nereiškia. Jie prieinami supratimui tik tuomet, jei suprantama jų prasmė ir reikšmė. Jei priimu aprioriškai šį faktą, tai galiu sekti sutrikusio intelekto ugdytinio ekspresijos reiškinius ir sužinoti daugiau apie jo psichinį gyvenimą.
2.	Ar mane erzina spontaniška sutrikusio intelekto ugdytinio išraiška? Ką ji man reiškia? Ar aš bandau ją pažaboti, nustatyti išraiškos taisykles? Ar aš bandau suprasti, ką ši objektyvi psichinio gyvenimo liudininkė sako apie sutrikusio intelekto ugdytinio įgytą subjektyvią patirtį?	Jeigu mane erzina spontaniška sutrikusio intelekto ugdytinio išraiška, tai reiškia, kad aš esu per daug įsijautęs į save, tiksliau į tai, ką noriu padaryti tuo metu, ką noriu pasakyti mokiniam. Tuo metu nesirūpinu jų emocijomis, nes manau, kad tai ką noriu padaryti aš yra svarbiau, tačiau dėl tokio nusiteikimo ir galiu ką nors reikšminga paleisti. Tačiau netikėta išraiška, gali sugražinti mane į realybę ir pradėti aiškintis, kas atsitiko, kas sąlygojo spontanišką išraišką. Tačiau jei nusprendžiu, kad ši išraiška yra tik pašalinis dalykas, trukdantis man vesti pamoką ar užsiėmimą, tai niekada ir nesužinosiu, kokios priežastys ją sąlygojo.

3.	Kaip aš vertinu iššaukiantį sutrikusio intelekto ugdytinio elgesį? Ar netinkamos spontaniškos elgesio formos yra intelekto sutrikimo, atsiliepančio jo psichinės savireguliacijos procesui, pasekmė? Ar netinkamos spontaniškos elgesio formos yra dėsninga pažeisto, nepatenkinto meilės ir priklausomybės poreikio apraiška?	Jeį manau, kad sutrikusio intelekto ugdytinio iššaukiančios elgesio formos yra jo intelekto sutrikimo pasekmė, tai atsisakau gilintis į jo psichinę būseną, nes ji man svetima, nepasiekiamą, nes negaliu įsivaizduoti kaip jis masto, ko galiu tikėtis po penkių minučių ir pan. Aš nepasitikiu sutrikusio intelekto ugdytiniais, nesuprantu, ko iš jų laukti, ko tikėtis. Tačiau jei pripažįstu, kad netinkamos elgesio formos gali būti sąlygojamos nepatenkinto meilės ir priklausomybės poreikio arba dėmesio trūkumo, tai suprasiu, kad netinkamas elgesys buvo sąlygotas perkėlimo proceso. Reikia, aplinkoje buvo stimulų, kuriuos ugdytinis atpažino ir susiejo su jau anksčiau turėtu skaudžiu patyrimu, o jo reakcija tėra tik protesto bandymas.
4.	Ką man reikia ypatingai tvirtas, valingas sutrikusio intelekto ugdytinio veiksmas? Ar aš tai vertinu kaip nelogišką užsispyrimą? Ar bandau palaužti sutrikusio intelekto ugdytinio valią?	Geriausią atsakymą pateikia J.Laužiko teiginys: „protiškai atsilikusio vaiko vystymąsi auklėjimo poveikiai dažniau slopina, negu skatina. Raginimai, reikalavimai ir kitos paveikimo priemonės dažniausiai neatitinka jo psichofizinio pajėgumo, jis nepajėgia nei to paveikimo suvokti, nei tinkamai juo pasinaudoti. Priešingai, savisaugos instinktas jį dažniau verčia nuo tų poveikių užsisklęsti ar jiems priešintis. Bet neretai šis atsiribojimas sukelia tam tikrus nemalonius patyrimus, nepasitenkinimą, baimę. Vaikas ima vengti šių auklėjimo priemonių, šalintis jų. Visa tai slopinamai veikia vaiko vystymąsi, aktyvumą, veiklumą (Laužikas, 1965).
5.	Kaip aš reaguju į sutrikusio intelekto ugdytinio elgesyje pasireiškiančio keršto apraiškas? Kokių imuosi veiksmų tokio elgesio atžvilgiu? Ar pradedu nemėgti tokio ugdytinio? Ar laikau jį pačiu blogiausiu mokiniu klasėje, su kuriuo negaliu rasti bendros kalbos? Ar pasakoju apie netinkamą ugdytinio elgesį kitiems mokyklos pedagogams? Ar imuosi mokyklos bendruomenėje leidžiamų pedagoginio auklėjimo priemonių?	Sunku pamilti ugdytinį, kurio elgesyje pasireiškia kerštas ugdytojo atžvilgiu. Tačiau A.Adler individualioji psichologija teigia, kad vaikas griebiasi keršto tuomet, kai siekia vertybės - socialinio teisingumo, nori pasakyti, koks nemylimas ir negerbiamas jautėsi ir tuo pačiu patraukti dėmesį. Taigi, jei suprasiu šias prasmes, sugebėsiu padėti nelaimingam vaikui, nors šiek tiek apmalšinsiu jo širdies skausmą.
6.	Ar įsijaučiu į sutrikusio intelekto ugdytinio savijautą? Ar bandau suprasti ką konkrečiu momentu jaučia mano ugdytinis? Ar man trukdo įsijauti į ugdytinio savijautą faktas, kurį žinau: tai sutrikusio intelekto ugdytinis?	Jeį kada nors supratau, kaip jaučiasi sutrikusio intelekto ugdytinis, tai tas kartas nebus vienintelis. Savo pastangų dėka galiu padaryti tą patį dar kartą ir dar kartą. Tuomet man nebebus svarbu jo protinė negalia. Jeį suprasiu, ką jaučia jis, tai žinosiu, kad jis toks pat žmogus kaip aš. Turiu pripažinti, kad ne visi žmonės supranta mane. Taip pat ne visi supranta ir sutrikusio intelekto ugdytinį, tačiau jeį suprasiu aš, atrasiu, kad žmonės jungiantis ryšys yra visada tas pats ir jam negalia neturi reikšmės
7.	Ar analizuoju savo elgesį, jausmus, kylančius sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu? Ką jie man sako apie mane? Ar bandau suprasti savo poziciją jų atžvilgiu?	Jeį analizuoju savo elgesį, tai pamatysiu, kad darau klaidas, jeį noriu tobulėti, turiu jas „pamatyti“. Tik taip galėsiu judėti toliau, tobulėti kaip savos profesijos atstovas ir kaip žmogus

Stebėti ugdytojų asmeniškų veiksmus ir juos analizuoti padeda peržiūrėti vaizdo įrašai (Копытин, 2003). Kopytino (2003) nuomone, nuotraukų arba vaizdo įrašų stebėjimas įgalina atlikti kognityvinį restruktūrizavimą (*cognitive reframing*)⁴⁶.

R.Franken kognityvinių restruktūrizavimu vadina sąmoningą susilaikymą nuo įprastų elgesio formų (Франкен, 2003). Pasak R.Franken, kognityvinių restruktūrizavimo dėka įmanoma pakeisti mąstymo būdą ir pasižiūrėti į situaciją iš „kito kampo“. S.Gladding teigia, kad kognityvinis restruktūrizavimas – tai procesas, kuriame identifikuojamos, įvertinamos ir pakeičiamos pražūtingos ir iracionalios mintys, kurios neigiamai veikia elgesį (Глэддинг, 2002). Vadinasi, specialusis pedagogas, žinodamas, kad „ne tik įvairių visuomenės narių, bet ir pedagogų nuostatos neįgaliųjų atžvilgiu dažnai būna neigiamos“ (Ruškus, 2002, p.37) ir sąmoningai pasirinkdamas kognityvinį restruktūrizavimą, gali įveikti asmenišką neigiamą nuostatą. Šia prasme jis tarsi pasitraukia iš aktyvaus dalyvavimo ir tampa stebėtoju: analizuodamas vaizdo įrašus, reflektuodamas savo elgesį aptinka neigiamos nuostatos struktūrinių komponentų apraiškas. Netinkamos nuostatos atpažinimas suteikia galimybę ją sulaikyti, „uždaryti“ tarsi į kiautą. Susilaikymas nuo netinkamos nuostatos gali būti pirmas žingsnis jos transformacijos procese. Kadangi tik susilaikymas nuo netinkamos nuostatos nesudarytų jokie pagrindo naujam patyrimui⁴⁷, o specialusis pedagogas profesinėje veikloje turi atsilipti į sutrikusio intelekto ugdytinių veiksmus, todėl ugdytojo „pasitraukimas“ tėra sąlyginis. Profesinė veikla reikalauja iš ugdytojo ištraukti į aktyvų gyvenimą.

⁴⁶ Kognityvinių refrainingo (*cognitive refraining*) sąvoką vartoja R.Franken veikalė *Human motivation*, kuris 2002 m buvo išleistas 5 kartą. Ši samprata taikoma tiems fenomenams, kai žmogus tyrinėja savo mąstymo procesą, atpažįsta savęs niekinimo įgūdžius ir sąmoningai keičia juos, įgydamas naujų kompetencijų, padedančių tobulinti savąjį Aš.

⁴⁷ Pasak J.Dewey, kiekvienas patyrimas negalimas ir neįmanomas be veiklos, be žmogaus jausminio įsitraukimo, jausmų šioje veikloje išgyvenimo ir vertinimo proceso arba reikšmių ir prasmų veiklai ir ją lydėjusiems išgyvenimams priskyrimo (Dewey, 1980).

Tuo pačiu metu atliekama savistaba ir savianalizė bei ištraukimas į aktyvų gyvenimą, viena vertus, užkrauna specialiajam pedagogui labai didelį psichinį krūvį, kurio rezultatas gali būti emocinis sprogingas, kita vertus, neleidžia susikoncentruoti tik į mastymą ir apsaugo nuo savistabos ir savianalizės spąstų, kurie skatina „protu patirti jausmus“ (Kočiūnas, 1999, p.120) bei planuoti būsimą patyrimą.

Taigi, specialiajam pedagogui sąmoningai susilaikant nuo netinkamų veiksmų, aktyviai ir emociškai ištraukiant į lygiaverčio bendravimo su sutrikusio intelekto ugdytiniu procesą, galima patirti kitokią sutrikusio intelekto vaikų reagavimo būdą į pakitusį savo elgesį. Kitokio ugdytinio elgesio patyrimas būna kaip atsakas į pakitusį ugdytojo elgesį.

Kognityvinis restruktūrizavimas sąlygotų naujos nuostatos formavimąsi per Merkio, Ruškaus (1999) nurodytus tokius nuostatos formavimosi šaltinius:

- Kitų žmonių elgesio stebėjimas. Stebėdami mes pradedame imituoti kitų elgesio formas, modelius, vaidmenis.
- Savo elgesio stebėjimas. Grįžtamosios savo veiksmų pasekmės suformuoja tvirtas nuostatas, kurios elgesio formos ar modeliai priimtini konkrečiose situacijose, o kurios ne.

Tik čia procesas prasidėtų ne nuo *kitų*, bet pirmiausiai nuo savojo elgesio stebėjimo. Išanalizavus savojo elgesio ypatybes, galima atpažinti ir įsisąmoninti kiekvieną atskirą veiksmą lydinčią emocinę raišką, per jos prizmę suprasti vertybinius, motyvacinius ir savęs vertinimo aspektus. Savojo elgesio sudedamųjų komponentų pažinimas sudaro prielaidas geriau suprasti *kitų* elgesio ypatybes (Goleman, 2001; Роджерс, 2001; Theilacker, Sobeck, 2001). Sutrikusio intelekto ugdytinių elgesio stebėjimas leistų ne imituoti jų elgesio formas, bet sąlygotų, atvertų jų elgesio formų supratimą.

Psichologijos žodyne teigiama, kad nuostatą sudaro 3 komponentai: kognityviniai, emociniai ir veiklos (Psichologijos žodynas, 1993). Taip pat akcentuojama, kad jei “komponentai yra nesuderinti, nuostata būna neatspari išorės poveikiui, greičiau kinta. Neatspariausias išoriniam poveikiui yra kognityvinis komponentas” (ten pat, p.192). Ugdytojo elgesio vaizdo įrašai sudaro galimybę analizuoti patvaresnį nuostatos veiklos komponentą. Elgesio analizė lemtų tiek emocijų, lydėjusių veiksmus, tiek neigiamos nuostatos atpažinimą (tai emocinis ir kognityvinis nuostatos komponentai). Neigiamos nuostatos apraiškų įsisąmoninimas ir sprendimas mokytis naujų elgesio formų sudaro kognityvinio restruktūrizavimo pagrindą. Jo pasekmė – transformuojami neigiamą nuostatą į teigiamą atspindintys veiksmai. Pagaliau, kai ugdytojas atpažįsta teigiamos ir neigiamos nuostatos apraiškas savo veiksmuose, jis gali sutelkti visą dėmesį į ugdytinio elgesio analizę. Ugdytinio elgesio priežastys paaiškėja per emocinį susitapatinimą su sutrikusio intelekto ugdytiniu. Jo veiksmuose atpažįstami tie patys žmogaus elgesį sąlygojantys komponentai: emocijos, vertybės, tikslai, motyvai, sprendimai. Per empatinį ryšį su sutrikusio intelekto asmeniu įmanoma gauti žinių apie sutrikusio intelekto ugdytinių elgesį lemiančių komponentų (emocijų, vertybių, tikslų, motyvų) apraišką veiksmuose. Toliau belieka šias žinias tinkamai pateikti kitiems visuomenės nariams. Pateiktos žinios gali sąlygoti naują diskurso pradžią arba paveikti diskurso kryptį ir tokiu būdu daryti poveikį visuomenės socialiniam vaizdinui apie sutrikusio intelekto asmenis.

Ruškaus (2002) nurodytas socialinio konstravimo mechanizmas yra uždaras (žr. 2 priedą). Jame nėra nei tikslios pradžios, nei pabaigos. Vadinasi, socialinis vaizdinys gali pradėti formuotis nuo bet kurios socialinio konstravimo mechanizmo struktūrinės dalies.

Specialiajam pedagogui, pasiryžusiam atlikti kognityvinį restruktūrizavimą ir per asmenišką nuostatos transformacijos sąlygotą patyrimą gauti naujų žinių apie sutrikusio intelekto ugdytinius, įsiterpti į šį mechanizmą geriausia nuo socialinio poveikio struktūrinės dalies. Jo idėja, realizuota per tarpasmeninį elgesį, socialinę intervenciją ir naujai konstruojamą ugdymo procesą, kaip tik sudarytą tą naujų žinių pagrindą, kuris būtų pateikiamas informacijos sklaidos etapui. Tai reiškia, kad specialiojo pedagogo realizuota idėja apimtų tik vieną socialinio konstravimo mechanizmo etapą. Jo žinios, pateiktos diskursui, įtrauktų daugybę kitų socialinių subjektų, kurie didžia dalimi lemtų tolesnę socialinio konstravimo kryptį.

Toliau belieka pristatyti ir apibrėžti konceptą, atskleidžiantį sutrikusio intelekto asmenybės vertę ir galintį suteikti naujų žinių apie vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių elgesį lemiančių afektyvių-kognityvių procesų funkcionavimą.

1.2. Aš veiksmingumo koncepto taikymo galimybės sutrikusio intelekto asmenų ugdymo praktikoje

1.2.1. Aš veiksmingumas – kompleksinis konceptas (bazinis apibrėžimas, teorinė-metodologinė kilmė, šiuolaikinės interpretacijos, tyrimai)

Asmenybės branduolys, asmeniški pojūčiai ir išgyvenimai, jų pagrindu padarytos išvados visą laiką buvo psichologų dėmesio objektu. Jie įvairiai apibrėždavo asmenybės struktūrą: S.Freud koncepcijoje tai *Id*, *Ego* ir *Super Ego*, C.Jung koncepcijoje tai *Ego*, *asmeninė sąmonė* ir *kolektyvinė sąmonė*, C.Rogers teorijoje – tai *Aš koncepcija (self-concept)*.

Aš koncepcija suvienija individo psichikos sąmoningą ir nesąmoningą puses. C.Rogers mano, kad *Aš* struktūra – tai organizuotas, judrus, bet nuoseklus, konceptualus dydis, savų savybių, savo ryšių su kitais ir savų vertybių suvokimas. *Aš koncepcija* vystosi ir kinta per visą asmens gyvenimą. Pirmieji savivokos požymiai atsiranda apie antruosius gyvenimo metus. Pagal E.Ericson *ego-psichologijos* teoriją savojo identiteto tikslinimas apogėjų pasiekia paauglystės amžiaus tarpsnyje (Эриксон, 1996). *Aš* vaizdinys, reprezentuojantis pačiam asmeniui savivaizdį, sukuriamas per savęs tyrinėjimą, kognityvinį brandumą ir asmeniškų pasiekimų apmąstymą individui sąveikaujant su išoriniu pasauliu (Крайг, 2001).

Šiuo metu asmenybės psichologijos srityje atliekantys tyrimus mokslininkai sutaria, kad *Aš koncepcija* sudaro 5 psichiniai *Aš* aspektai (Капрапа, Сервон, 2003):

- asmeninių savybių ir atributų vaizdinys,
- savęs vertinimas,
- *Aš veiksmingumo* suvokimas,
- metakognityvios žinios apie savikontrolės strategijas,
- asmeniškai elgesio vertinimo standartai.

Ankstesnėse asmenybės teorijose *Aš* samprata yra labiau globali. Naujausi tyrimai (Bandura, 2000) parodė, kad *Aš* suvokiamas kaip detalus, kintantis, priklausomas nuo situacijos. Tikslindamas ir konkretindamas *Aš koncepcija*, jos sąveiką su socialine aplinka, A.Bandura įvedė naują terminą *Aš veiksmingumas (self-efficacy)*. *Aš veiksmingumas (self-efficacy)* – individo vaizdinys apie savo gebėjimą susidoroti su konkrečiomis situacijomis (Первин, Джон, 2001). *Aš veiksmingumo* funkcionavimui

svarbiausia yra situacijos, kurioje asmuo atsidūrė, reikšmės supratimas (Каппара, Сервон, 2003). Tai reiškia, kad *Aš veiksmingumas* labai siejasi su asmens savęs vertinimu konkrečioje situacijoje.

Sąmoningas savo veiksmingumo įvertinimas laiko perspektyvoje daro poveikį motyvacijai konkrečioje veikloje. Įvertindamas per grįžtamąjį ryšį *Aš veiksmingumo* galimybes, asmuo sprendžia: imtis kokių nors veiksmų ateityje ar ne, verta toliau siekti savo tikslų ar ne, ypač jei jo nedideli pasiekimai susiję su sunkumais, kurie viršijo lūkesčius (Каппара, Сервон, 2000).

R.Franken nurodo svarbiausias *Aš veiksmingumo* ypatybes: *Aš veiksmingumas* yra situacinis, sąlygotas ir specifinis (Фрэнкин, 2003).

Šios savybės implikuoja nuorodą į teorinę metodologinę *Aš veiksmingumo* kilmę: simbolinį interakcionizmą kaip sociologinę teoriją ir socialinį-kognityvizmą kaip personologijos teoriją.

Situacinis *Aš veiksmingumo* aspektas atskleidžia asmens ir situacijų interakcijos ypatybes. G.Caprara ir D.Cervone nurodo, jog interakcionizmas, nagrinėjantis asmens ir socialinės aplinkos sąveiką, nėra vienalytis. Interakcionistų tyrimai skiriami į dvi rūšis. Statistinių interakcionistų tyrimuose atskirai vertinami statistiniai ir asmeniniai faktoriai, o paskui įvertinamas statistinis „asmuo–situacija“ ryšys. Dinaminiam interakcionistams rūpi ne sąveikos išorinis aprašymas, o giluminiai procesai (Каппара, Сервон, 2003). Į asmens ir situacijos sąveiką žvelgiama kaip į nenutrūkstantį, daugkartinį žmogaus ir situacijos grįžtamojo ryšio kaitos procesą. Tiek vienos, tiek kitos pakraipos interakcionistai savo tyrimus grindžia klasikiniu H.Mead teiginiu, kad pačios situacijos fizinės įtakos žmonėms nedaro, jos veikia žmones per tai, kokią prasmę asmenys joms suteikia (Mead, 1934).

Statistiniai interakcionistai M.Argyle ir G.Van Heck, atlikę natūralaus, kasdieninio gyvenimo situacijų analizę, išskyrė socialinių situacijų makroypatybes⁴⁸, sąlygojančias tikslingus, funkcinus veiksmus. Tai: situaciniai tikslai, taisyklės ir vaidmenys (Argyle et al., 1981). Pasak M.Argyle, situacijos traukia žmones potencialia galimybe realizuoti vienus ar kitus tikslus. Taisyklėmis, kurios formuoja, apibrėžia situacijos potencines galimybes, yra suformuojamos leidžiamos ir nepriimtinos elgesio normos. Be to, kiekviena situacija numato tam tikras pozicijas, kurias turėtų užimti atskiri žmonės. Šios pozicijos – tai situacijos siūlomi socialiniai vaidmenys.

Van Heck atliko galimų situacijų faktorinę analizę ir gavo 10 situacijų sistemą (Van Heck, 1984; 1989):

1. Tarpasmeninis konfliktas.
2. Bendras darbas, apsikeitimas informacija, mintimis, idėjomis.
3. Intymumas, tarpasmeniniai santykiai.
4. Laisvalaikis ir poilsis.
5. Kelionės.
6. Papročiai ir įpročiai.
7. Sportas.
8. Ypatingi įvykiai.

⁴⁸ G.Caprara ir D.Cervone nurodo, kad lyginant su asmenybės bruožų atliktų tyrimų skaičiumi, palyginti mažai tyrėjų analizavo situacijas, kuriose žmonės gyvena. Mokslininkų nuomone, ekologinė psichologija išskyrė natūralias ir dirbtines fizines aplinkos situacijas. Natūralios kasdieninio gyvenimo situacijos atskleidžia socialinės aplinkos, darančios poveikį asmeniui, makroypatybes, o dirbtinai sukuriamos situacijos eksperimentiniuose tyrimuose atskleidžia socialinės aplinkos mikroypatybes.

9. Aptarnavimas, pavedimų vykdymas.

10. Prekyba.

Van Heck atskleista situacijų sistema įvardija kontekstus, kuriuose dažniausiai vyksta reikšmingos sąveikos tarp situacijos ir asmenybės, o M.Argyle tikslingų ir funkcinių veiksmų apibūdinimas nurodo pagrindinius sąveikos kokybės veiksnius.

Specifinis *Aš veiksmingumo* aspektas nurodo, kad analizuojant individualų funkcionavimą būtina kreipti dėmesį, kaip žmogus apmąsto situacijas, kuriose jis atsidūrė (Schweder & Sullivan, 1990). Anot Schweder ir Sullivan, konceptualios schemas atspindi sociokultūrinę aplinką, o žmogus šioje aplinkoje orientuojasi pagal tai, kaip jis interpretuoja šias schemas ir kokią reikšmę joms suteikia. Todėl asmens elgesį vienoje ar kitoje situacijoje determinuoja ne asmenybės bruožas, o stimulinės situacijos interpretacija.

Pagal socialinę-kognityvinę A.Banduros teoriją, situacijos interpretacijoje susijungia savęs vertinimas ir stimulinės situacijos vertingumas asmenybei. Kuo aukštesnė vertybė priskiriama stimulinei situacijai, tuo stipresnė bus elgesio ar atitinkamų veiksmų motyvacija (Бандура, 2000). A.Bandura teigia, kad vertinimo standartai, atspindintys vertybes, sąlygoja pasididžiavimo, džiaugsmo arba gėdos, pasmerkimo reakcijas, kurios atlieka elgesio reguliavimo funkcijas.

Specifinis *Aš veiksmingumo* aspektas nurodo, kad:

- interakcinių procesų analizė kreipia asmenybės funkcionavimo tyrimą į kognityvines strategijas ir kognityvinių gebėjimų formavimo būdus (Каправа, Сервои, 2003);
- individualaus elgesio analizė neišsiverčia be fenomenologinės prieigos, kur ypatingą dėmesį reikia skirti situaciniam asmens savęs vertinimui (Бандура, 2000).

Sąlyginio *Aš veiksmingumo* aspekto ypatybes atskleidžia pirmųjų dviejų aspektų derinys. Sąlygotumą situacijos aspektu sudaro *kitų* konkrečioje situacijoje dalyvaujančių žmonių keliami tikslai, taisyklės ir elgesio normos, kurios formuoja vaidmenis, bei skirtingos situacijų rūšys pagal veiklos pobūdį.

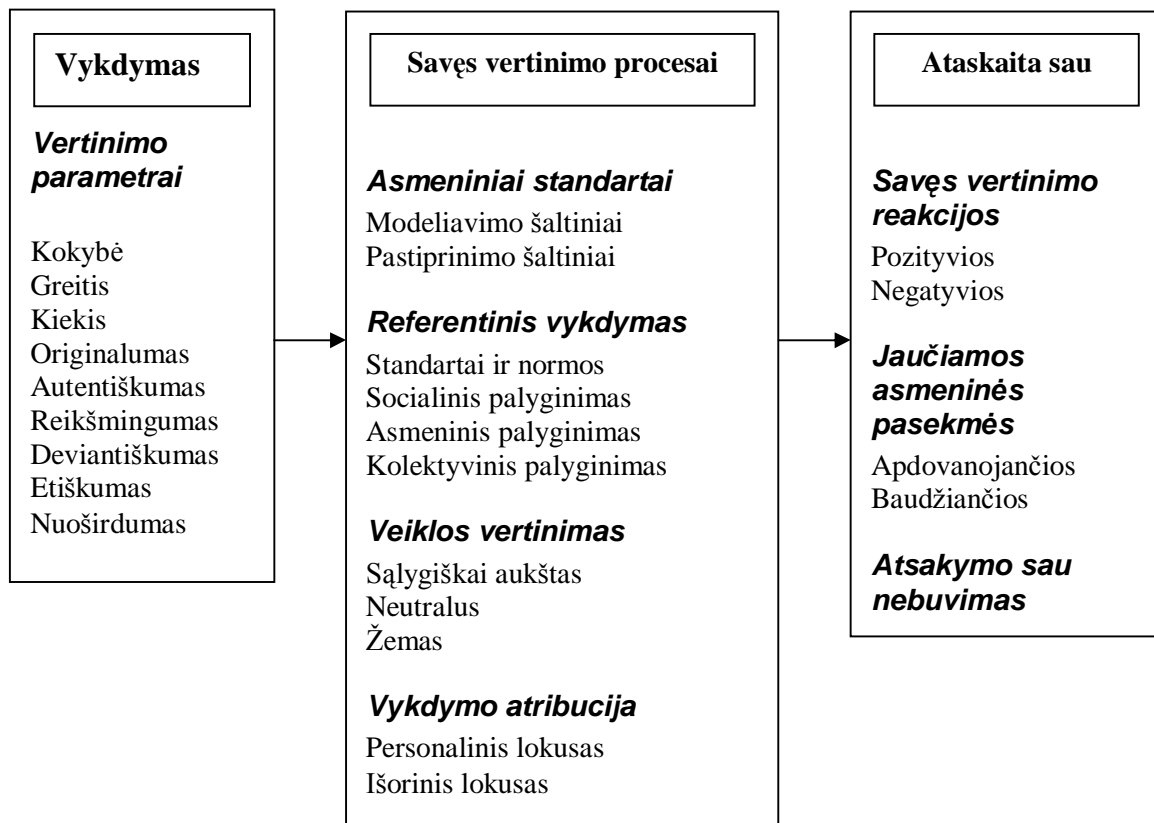
Asmens ribas situacijoje nubrėžia socialinės-kognityvinės teorijos siūloma asmenybės struktūra, kurią sudaro ankstesnė, buvusi asmens patirtis, t.y. įgyta kompetencija ir įgūdžiai, situacijos percepcija, asmeniškų tikslų realizacijos lūkesčiai ir savęs vertinimas konkrečioje situacijoje (Первин, Джон, 2001). *Aš veiksmingumo* sąlyginis aspektas nurodo į asmenybės savireguliacijos procesą, kurio struktūrinės dalys būtų tokios (Bandura, 1977, p.130):

- vykdymas (*performance*),
- vertinimo procesai (*judgmental process*),
- ataskaita sau (*self-response*) (žr. 1 pav.).

Vykdomo procese orientuojamasi į vertinimo parametrus (*evaluative dimensions*) (žr. 1 pav.), kurie apima tiek situacijos siūlomus, tiek paties asmens priimamus tikslus. Šie tikslai pasireiškia kaip vertybės, sąlygojančios veiksmų konkrečioje veikloje tinkamumą arba netinkamumą. Praktiškai asmens dalyvavimas kokioje nors konkrečioje veikloje jau liudija, kad jis priėmė situacijos siūlomus tikslus, daugiau-mažiau vykdo taisykles ir atlieka siūlomus vaidmenis.

Per tam tikrą veiklos vykdymo laiko tarpą atsiskleidžia, kaip derinasi tarpusavyje asmeninis ir išorinis vykdymo proceso vertinimas. Šiame derinyje išryškėja asmens užimamas vaidmuo, asmens suprantamų ir situacijos siūlomų vaidmenų skirtumai, asmens atliekamų veiksmų tinkamumas situacijos

taisyklėms ir t.t. Tai ištasas asmens ir situacijos interakcijos procesas, kuris vyksta lyginant savo atliekamus veiksmus su vertinimo parametrais, referentiniais asmenimis, visuomenės standartais ir normomis. *Savęs vertinimo proceso* rezultatus apibendrina *ataskaita sau*, kuri lemia asmens sprendimą apie tolesnį dalyvavimą veikloje. Situacijos taisyklės, tikslus ir vaidmenis apibrėžiantys asmenys modeliuoja būsimas situacijas, jų tikslus, taisyklės ir vaidmenis. A. Bandura akcentuoja, kad žmogaus elgesys labiausiai reguliuojamas per savęs vertinimo reakcijas⁴⁹ (Bandura, 1977), kurios savireguliacijos procese tarpininkauja tarp išorinio stimuliavimo ir išorinio pastiprinimo. Savęs vertinimo reakcijos yra kognityvinio proceso pasekmė (žr. 1 pav.) ir sudaro *ataskaitos sau* skiltį.



1 pav. Savireguliacijos proceso komponentės (Bandura, 1977, p.130)

Aš veiksmingumo ypatybių analizė atskleidžia, kad situacinis *Aš veiksmingumo* aspektas tiriamas sociologų, specifinis – psichologų, o sąlyginis gali būti reikšmingas pedagogams, lavinantiems ugdytinių *Aš veiksmingumą*.

1.2.2. Pragmatinis *Aš veiksmingumo* aspektas

Aš veiksmingumo pragmatinis aspektas gali būti reikšmingas dviem asmenims: individui ir tyrėjui. Individui *Aš veiksmingumo* pripažinimas reiškia, kad į jį nėra žvelgiama kaip į paprastą mechanizmą, priklausomą nuo išorinių faktorių. Svarbu yra tai, kokius sprendimus konkrečiomis aplinkybėmis asmuo priima. *Aš veiksmingumo* pripažinimas reiškia, kad individo ir asmens sąveikoje vyksta abipusis savireguliacijos procesas, nuolatinis švytuojantis interaktyvumas tarp kognityvių, elgesio ir išorinių determinančių (Бандура, 2000).

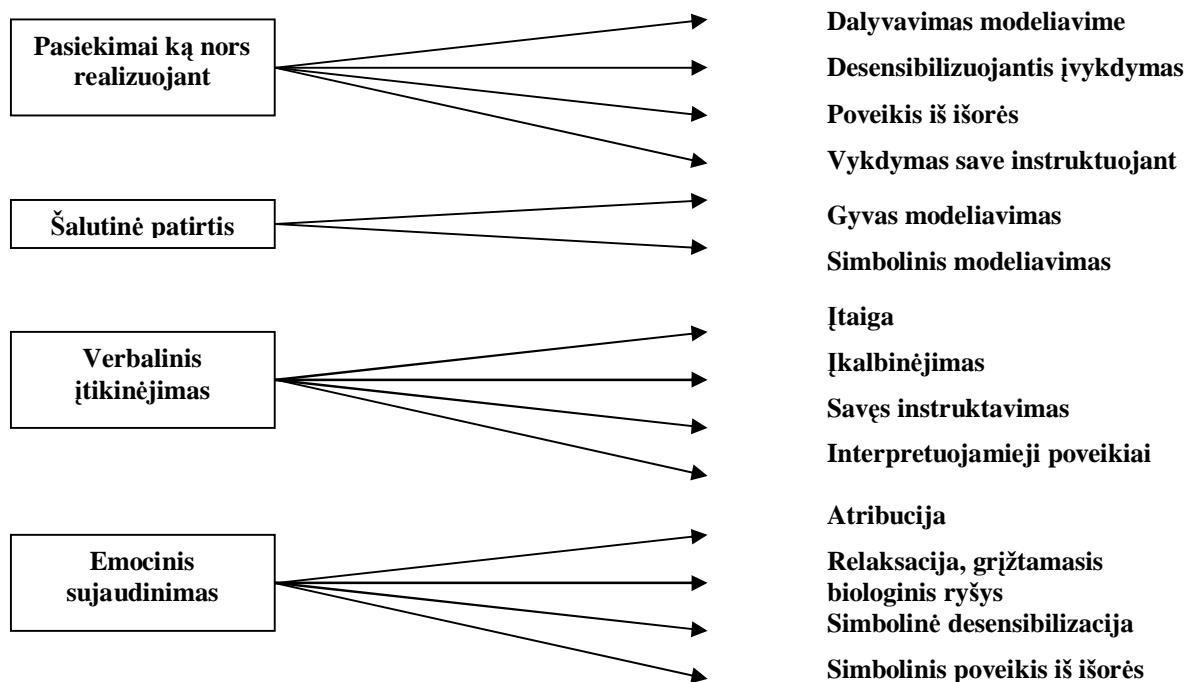
⁴⁹ A. Bandura socialinio išmokimo teorijoje savęs vertinimo reakcijos yra *pozityvios* arba *negatyvios*. *Pozityvios* reakcijos reiškia, kad asmuo save vertina palankiai, *negatyvios* savęs vertinimo reakcijos, priešingai, rodo, kad asmuo nevertina savo asmenybės (Бандура, 1977).

R.Franken teigia, jog daugumos mokslininkų nuomone, *Aš veiksmingumas* yra nukreiptas į dviejų svarbiausių asmeniui uždavinių: savireguliacijos ir *coping* – sprendimą (Фрэнкен, 2003), t.y. valdyti emocijas ir tobulinti gebėjimą planuoti bei spręsti problemas. Vadinasi, asmuo, nepatyręs, nesuvokęs *Aš veiksmingumo*, negali efektyviau elgtis. Bandura (2000) teigia, kad *Aš veiksmingumas* susijęs su džiaugsmo emocija, kuri liudija pasitenkinimą pasiektais rezultatais. C.Izard nuomone, kad džiaugsmo emocija, kylanti dėl pergalės įveikus savo ydas, pasiekus reikšmingą tikslą, yra susijusi su psichine sveikata (Изард, 1999). Taigi, *Aš veiksmingumas* ir su šiuo išgyvenimu susijusios emocijos yra būtinos žmogaus psichinei sveikatai, visavertei egzistencijai, asmenybės raidai.

Tyrėjui, analizuojančiam socialinės aplinkos ir asmenybės funkcionavimą, svarbūs:

- *Aš veiksmingumo* ir pasiekimų lūkesčių koreliacinis ryšys, kuris reiškia, kad asmuo, jausdamas savo veiksmingumą, kelia sau aukštus tikslus ir deda dideles pastangas tam, kad pasiektų pageidaujamus rezultatus⁵⁰.
- *Aš veiksmingumo* informaciniai šaltiniai.
- Asmens atliekamų veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmenys.

A.Bandura nurodo tokius *Aš veiksmingumo* informacinius šaltinius ir poveikio jiems būdus (žr. 2 pav.):



2 pav. *Aš veiksmingumo* lūkesčių šaltiniai ir šaltiniai, per kuriuos daroma įtaka *Aš veiksmingumui* (Бандура, 2001, p.118)

Pasiekimai ką nors realizuojant yra pats patikimiausias, asmenine patirtimi grįstas, *Aš veiksmingumo* informacijos šaltinis. Pasiekimai pakelia savęs vertinimą, o nesėkmės, ypač pradinėse stadijose – žemina. Kai pasiektų rezultatų fone *Aš veiksmingumo* lūkesčiai įsitvirtina ir tampa pastovūs, atsitiktinės nesėkmės nebedaro stipraus neigiamo poveikio asmens savęs vertinimui. Atsitiktinės nesėkmės, kurios įveikiamos sąmoningu ir tikslingu darbu, gali tapti patikimu savireguliacijos proceso vidiniu kontrolės lokusu. Taigi atsitiktinės nesėkmės poveikis *Aš veiksmingumui* priklauso nuo laiko ir bendros įvykių eigos.

Pasiekimams ką nors realizuojant daro poveikį dalyvavimas modeliavime, desensibilizuojantis įvykdymas, poveikis iš išorės ir vykdymas save instruokiant.

⁵⁰ Šis ryšys plačiau aptariamas kitame skyriuje. Asmens elgesio stebėjimas leidžia aptikti ir identifikuoti stiprų *Aš veiksmingumo* jausmą turinčius asmenis.

Dalyvavimas modeliavime apima stebimo modelio veiksmų mėgdžiojimą, t.y. to paties veiksmo atlikimą kartu su modeliu.

Desensibilizuojantis įvykdymas reiškia jautrumo sumažinimą vykdymo metu. Akivaizdžiai šiuos abu poveikius iliustruoja A.Banduros 1982 m. atliktas eksperimentas, kurį aprašo L.Hjelle ir D.Ziegler. Vorų labai bijančios moterys turėjo arba žemą, arba vidutinį *Aš veiksmingumą* ir buvo pasiryžusios šios baimės atsikratyti. A.Bandura pasiūlė eksperimento dalyvėms pačioms nusibrėžti siekiamą veiksmingumo lygį. Paskui joms buvo pasiūlyta stebėti keletą modeliujančių situacijų, kuriose moteris-modelis atlikdavo su voru vis sudėtingesnes manipuliacijas (nuo voro apžiūrinėjimo stiklinėje dėžutėje iki jo ropojimo drabužiais ar nuogu kūnu). Vėliau dalyvės nusprendė, kurias situacijas pačios nori išbandyti. Eksperimento metu visos dalyvės pakėlė *Aš veiksmingumo* lygį, o A.Bandura nustatė, kad yra tiesioginis ryšys tarp *Aš veiksmingumo* lūkesčių ir *Aš veiksmingumo* pasiekimo lygio (Bandura et al., 1982 cituoja Хьелл, Зиглер, 2000). Vorų baimės mažinimo eksperimentas rodo, kad baimės išsąmoninimas, sprendimas ją įveikti ir *Aš veiksmingumo* lūkesčiai nustatant baimės įveikimo etapus sąlygoja pozityvų realų rezultatą.

Poveikis iš išorės – tai iš aplinkos ateinančios pastiprinimo priemonės. Išorinio pastiprinimo atveju pasekmės ateina tarsi iš niekur, jos nėra natūralaus elgesio rezultatas (Бандура, 2000). Išorinio pastiprinimo priemonių poveikis yra stiprus dėl prognostinio jų pobūdžio. Ši ypatybė reiškia, kad labai svarbus socialinių kontaktų metu yra išorinis poveikis. Žmonių, kurie turi valdžią, pritarimas arba pasmerkimas yra žymiai veiksmingesnis⁵¹.

Vykdytas save instruktuojančias apima kokio nors veiksmo atlikimą, kai šio veiksmo rezultato mintyse turimas vaizdinys motyvuoja tęsti veiksmus ir pasiekti rezultatą. Šis vaizdinys sukuriamas praeityje buvusių, sėkmingai atliktų asmeniškų veiksmų pagrindu.

Šalutinis patyrimas nėra toks veiksmingas kaip tiesioginė patirtis, tačiau taip pat gali būti aukšto *Aš veiksmingumo* šaltinis. Kitų žmonių sėkmingo elgesio stebėjimas gali stebėtojamam sukelti viltį apie sėkmę ir *Aš veiksmingumą* analogiškoje situacijoje. Jo nuostata *aš negaliu* gali pakisti į *aš galiu*. Tačiau jei asmuo keletą kartų stebės, kaip kitas pakankamai aukštos kompetencijos asmuo, nepaisant įdedamų pastangų, keletą kartų patiria nesėkmes, tai stebėtojo prognozė apie savo *Aš veiksmingumą* analogiškoje situacijoje bus pesimistinė.

Šalutinė patirtis apima du poveikio būdus: gyvą ir simbolinį modeliavimą. Gyvas modeliavimas – tai modelio elgesio stebėjimas ir informacijos “ištraukimas” iš jo atliekamų veiksmų bei atribucijos⁵². Modelio

⁵¹ A.Bandura teigia, kad poveikio iš išorės veiksmingumas priklauso nuo vaiko raidos ypatybių. Labai mažam vaikui būtina pajusti tiesiogines fizines pasekmes, vėliau augant, apdovanojančios fizinės pasekmės asocijuojasi su suinteresuotų žmonių išraiška, t.y. jų pritarimu arba pasmerkimu. Dėl įvykių koreliacijos socialinės reakcijos labai greit pačios savaime tampa pagrindinių pasekmių liudytojomis ir kartu tampa vaikui informaciniu šaltiniu. Paskui, kai susiformuoja simbolinio mąstymo įgūdžiai, vaikai gali numatyti vienų ar kitų veiksmų pasekmes beveik neapsirikdami dėl galimo pastiprinimo. Simbolinio mąstymo įgūdžiai sąlygoja išorinio pastiprinimo perėjimą į savojo elgesio vertinamąsias pasekmes ir savipastiprinimą (Бандура, 2000).

⁵² Trys faktoriai apibrėžia stebėtojų jautrumą stebimoms situacijoms ar modeliams: modelio ypatybės, stebėtojų savybės, atsakomosios pasekmės, kurios asocijuojasi su stebimuoju elgesiu (Бандура, 2000). A.Bandura teigia, kad modeliai, turintys aukštą statusą, kompetenciją ir valdžią yra efektyvesni, nei modeliai, atliekantys analogiškus veiksmus, tačiau neturintys tos pačios padėties. Tai, kaip stebėtojas priima ir interpretuoja ateinančią informaciją, priklauso ir nuo jo paties savybių. Jeigu jis, pavyzdžiui, netiki arba abejoja modelio veiksmų tikslingumu, reikalingumu, tai turi pasikliauti bendrojo pobūdžio (išorė, kalba, amžius, socialinių-ekonominių statusą reprezentuojantys požymiai, kompetencijos požymiai ir t.t.) signalais. Tai reiškia, kad dalį laiko, per kurį jis galėtų koncentruotis į modelio atliekamus veiksmus, stebėtojas turi skirti išorinio bendrojo pobūdžio informacijos patikrinimui (būtent šiuo momentu ir praleidžiama daugybė svarbios informacijos). Jei stebėtojas pasitiki savimi, tiki modeliu ir jo veiksmų tikslingumu, nori perimti jo patirtį, tai modelio elgesiu perduodama informacija bus priimta ir efektyviai taikoma. Visiškai kitoks derinys turi būti, kai stebėtojas nepasitiki savimi, yra susikaustęs. A.Banduros bendradarbių (Meichenbaum, 1971; Kazdlin, 1974 studijas cituoja Бандура, 2000) atlikti tyrimai parodė, jog stebėtojas išsilaisvina nuo gynybinių mechanizmų greičiau, kai stebimas **išgąsdintas** modelis palaipsniui, savo atkakliomis pastangomis, įveikia baimes. Ir atvirkščiai, žmonių **neveikia** tokie pavyzdžiai, kai stiprus, gerai pasiruošęs modelis be vargo susidoroja su bauginančia užduotimi. A.Bandura nurodo, kad modelių atributai yra veiksmingiausi tada, kai nėra visiškai aišku, kokias pasekmes turės jų elgesys (Бандура, 2000). Tai reiškia, kad modeliavimo stimulų trečiasis faktorius yra įtakingiausias tuomet, kai suderintai veikia pirmieji du (aukštas modelio

stebėjimas nėra toks veiksmingas kaip veiksmų atlikimas pagal modelio pavyzdį, nes daugybė informacijos, kuri galėtų būti betarpiškai gaunama atliekant veiksmus kartu, tik stebint modelio veiksmus yra nepasiekiamą arba iškraipoma, arba suvokiama atvirkščiai.

Simbolinis modeliavimas apimtų stebėtus praeityje modelio veiksmus ir atmintyje užfiksuotus vaizdiniu ar verbaliniu kodavimu bei šios užkoduotos simbolinės informacijos perkėlimą į atitinkamus veiksmus dabartyje. Iš esmės simbolinis modeliavimas yra kažkada praeityje stebėto modelio veiksmų atgaminimas ir pritaikymas ar perkėlimas į konkrečią situaciją esamuoju momentu. Simbolinis modeliavimas nėra toks efektyvus kaip gyvas, nes bandymai atkurti mintyse glūdinčius vaizdinius ne visada yra sėkmingi realybėje. Ypač tai akivaizdu, kai reikia atlikti sudėtingus motorinius veiksmus.

Verbalinis įtikinėjimas gali pastiprinti arba pakeisti asmens nuostatą *Aš veiksmingumo* atžvilgiu.

Verbalinis įtikinėjimas turi keturis poveikio būdus (žr. 2 pav.). Tai įtaiga, įkalbinėjimas, savęs instruktavimas ir interpretuojamieji poveikiai. Jų poveikis būtinai turi remtis autentiška įkalbinėjamojo patirtimi. Jei verbalinis įtikinėjimas nesiremia autentiška įkalbinėjamojo patirtimi, jo poveikis yra silpnas (Бандура, 2000). Pavyzdžiui, mama įkalbinėja dukterį susidoroti su sunkumais, iškylančiais jai mokantis kokį nors dalyką. Mama žino savo vaiko privalumus ir trūkumus. Įkalbinėdama ji skatina dukrą pasiremti anksčiau turėta sunkumų įveikimo patirtimi. Dukrai prieš akis iškyla jos buvusios sėkmės atvejai, ji žino, kas jai pasiekiant vieną ar kitą rezultatą buvo svarbiausia. Mamos skatinimas ir ankstesnių rezultatų sėkmės vaizdiniai (jie sukurti asmeniškose sėkmingose patirties pagrindu) sudaro įtaigos esmę. Ji pradeda tikėti, kad, tinkamai perkėlus savo patirtį, gali vėl pasiekti gerų rezultatų. Mamos paskatinta, ji gali atlikti detalią savo ankstesnės sėkmės priešasčių analizę ir numatyti svarbiausius būsimų veiksmų kriterijus. Šie būsimų veiksmų kriterijai būtų nuorodos, kuriomis ji remtųsi vertindama savo veiksmus bei kurdama artimiausios ateities lūkesčius. Rėmimasis kriterijais save paskatinant arba baudžiant sudaro veiksmų vykdymą save instruktuojant (Хьюэлл, Зиглер, 2000) kaip ir pasiekimų ką nors realizuojant atveju. Esminis skirtumas tik tas, kad pirmuoju atveju save skatino *pats* asmuo, o verbalinio įtikinėjimo atveju savęs instruktavimą skatino ne *pats* asmuo, bet *kitas*.

Interpretuojamieji poveikiai paprastai kyla po kiekvieno veiksmo, kuris atliekamas siekiant rezultato. Šie poveikiai – tai kitų žmonių nuomonės vertinimai, išsakyti atliktų veiksmų atžvilgiu. Jų poveikis veiksmų atlikėjui gali būti tiek teigiamas, tiek neigiamas: mažičiai sėkmės žingsneliai gali būti nevertinami, o įdedamos pastangos pervertinamos, todėl pasiekti rezultatai interpretuojami iškreiptai. Tai reiškia, kad interpretuojamųjų poveikių ir asmens savęs vertinimo santykis arba padaro “meškos paslaugą”, arba “rožėmis nukloja kelią” asmenybei.

Emocinis sujaudinimas *Aš veiksmingumui* gali turėti tiek teigiamas, tiek neigiamas pasekmes. Stiprus sujaudinimas menkina rezultato kokybę. Jei asmuo nepasitiki savo jėgomis, kylanti baimė ir ją lydinti fiziologinės reakcijos dar labiau pastiprina asmens abejones pozityviu savęs vertinimu, kurios pakerta *Aš veiksmingumą*. Emocinis sujaudinimas pozityvų poveikį turės tada, kai kils iš pasitenkinimo įvykdžius kokį nors svarbų darbą ar atlikus veiksmą, kuris anksčiau kėlė baimę.

statusas, kompetencija ir valdžia bei stebėtojo pasitikėjimas savimi ir stipri motyvacija), bet nėra tiksliai apibrėžta veiksmų ir pasekmių priklausomybė, o palikta vietos stebėtojo interpretacijai.

Emocinis sujaudinimas grindžiamas keturiais poveikio būdais: atribucija, relaksacija arba grįžtamoju biologiniu ryšiu, simboline desensibilizacija, simboliniu poveikiu iš išorės.

Atribucija yra kito žmogaus psichinių savybių ir elgesio priežasčių aiškinimas, interpretavimas. Ypač stipriai emocinis sujaudinimas, kaip *Aš veiksmingumo* šaltinis, veikia tuo atveju, kai stebėtojas, bijantis to paties objekto kaip ir modelis, stebi, kaip pastarasis įveikia savo baimę ir sėkmingai susidoroja su užduotimi (žr. 53 išnašą). Matytas sėkmingas baimės įveikimo pavyzdys lieka užfiksuotas atmintyje. Kai ateityje stebėtojui reikės įveikti savo baimę, simbolinis vaizdinys mintyse gali tapti veiksminga instrukcija. Tokiu atveju jis veikia kaip savęs instruktavimo šaltinis. Suprantama, atribucija gali būti ir neigiamas veiksmingumo informacinis šaltinis, jei baimės atveju yra interpretuojamos asmeniškios fiziologinės reakcijos.

Teigiamas emocinio sujaudinimo poveikis – relaksacija, grįžtamasis biologinis ryšys, pasak A. Banduros, priskiriami save patiprinančioms pasekmėms. Didelį meistriškumą pasiekę žmonės jaučia pasididžiavimą ir malonumą nuo pasiekimų, kuriuos jie priskiria savo gebėjimams ir pastangoms. Šie jausmai gali atlikti patiprinančią funkciją, pavyzdžiui, žmogus pasveikina save už mintis ir poelgius arba pasirenka materialinius skatinimo būdus už pasiekimus įteikdamas sau dovaną.

Simbolinei desensibilizacijai gali būti priskiriami mechanizmai, kuriais galima valdyti organizmo reakcijas, pavyzdžiui, daryti poveikį raumenų sistemai arba atlikti vidinių organų funkcionavimo kontrolę pasitelkus dėmesį. A. Bandura teigia, kad tokiu atveju yra naudojamos meditacinės technikos, apribojančios minčių turinį dėmesio sukonzentravimu į sanskrito žodžius arba mantras (Бандура, 2000).

Simbolinis poveikis iš išorės galimas tada, kai atsiranda simbolinio mąstymo įgūdžiai. Jiems susiformavus, asmenys įgyja galimybę mintyse įveikti nuotolį tarp elgesio ir pasekmių (Бандура, 2000). Tokiu būdu elgesys gali būti skatinamas, formuojamas per vaizduotę. Antrinių emocijų sąlygojamas poveikis elgesiui, G. Craig nuomone, gali būti efektyvus paauglystės amžiuje. Šis vaizduotės fenomenas vadinamas „įsivaizduojama auditorija“ (Країг, 2001, p. 591).

Aš veiksmingumo informacinių šaltinių apžvalga atskleidžia, kokiais būdais galima daryti poveikį asmens veiksmingumui.

Tyrėjui, kuriančiam *Aš veiksmingumo* lavinimo programą, svarbu atsižvelgti į motyvacijos lygmenis, kuriuose veikia A. Banduros nurodyti trys veiksmų ir patiprinimo atitikmenys⁵³:

- **Pirmasis** atitikmuo pasireiškia tuo, kad veiksmų pasekmės yra išorinės kilmės, tačiau natūraliai, tiesiogiai susijusios su rezultatu, pavyzdžiui, jei asmuo pasislėps nuo lietaus, tai nesuslėps, jei vaikas nekiš pirštų prie ugnies, tai nenudegs ir t.t. Daugybėje žmogiškosios veiklos rūšių asmens savireguliacija vyksta per sensorinį grįžtamąjį ryšį.
- **Antrojo** atitikmens atveju pasekmės taip pat yra išorinės, tačiau grįžtamasis ryšys organizmui turi vidines pasekmes (pavyzdžiui, ilgai dirbant, atsiranda nuovargis, o pasiekus tam tikrą rezultatą – pasitenkinimas). A. Banduros nuomone, reakcijos, kurios sukelia fiziologinius efektus tiesiogiai, o ne per išorinius stimulus, yra „sąlyginių sutarčių provaizdžiai“ (Бандура, 2000, p.150). Kognityvinė veikla taip pat gali sukelti tiesioginius fiziologinius efektus, tačiau šis poveikis

⁵³ Šie atitikmenys A. Banduros socialinio išmokymo teorijoje yra motyvacijos lygmenys, kuriuose susipina išorinio ir vidinio patiprinimo poveikis. A. Bandura laikosi nuomonės, kad neegzistuoja vidinė ir išorinė motyvacija. Tai, kas priskiriama vidinei ir išorinei motyvacijai, tėra tik skirtingų patiprinimo priemonių sąveikos interpretacija ir asmens pasirinkimo prioritetų patiprinimo rūšiai.

atsiranda dėl ilgalaikio visuminio išorinių sąlygų poveikio. Tai reiškia, kad mintys įgyja emocinių-aktyvuojantį potencialą per apdovanojantį ar baudžiantį patyrimą⁵⁴.

- **Trečiojo** atitikmens atveju jau veikia susiformavusios savipastiprinimo funkcijos. Šiuo atveju malonumą suteikia ne išorinė grįžtamoji informacija, bet paties žmogaus atliekamų veiksmų tobulumas, meistriškumas, pavyzdžiui, muzikantui – virtuoziškas kūrinio atlikimas, dailininkui – tapybos procesas ir t.t. Iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad trečiuoju atveju ryškiausias yra asmens tobulai atliekamų veiksmų išorinis vertinimas. Tačiau tikrąjį pasitenkinimą sukelia ne išorinių, o vidinių standartų atitikimas (Бандура, 2000).

Šie veiksmų ir pastiprinimo atitikmenys atskleidžia besiformuojančią savipastiprinimo funkciją veikiant dviem *Aš veiksmingumo* šaltiniams: pasiekimams ką nors realizuojant ir emociniam sujaudinimui. Pirmasis veiksmų iš vidinio pastiprinimo atitikmuo yra aversas išoriniam poveikiui. Jis tiesiogiai pastiprina ar susilpnina norą veiksmus tęsti. Organizuojant *Aš veiksmingumą* lavinančias situacijas, sutrikusio intelekto ugdytiniais šis atitikmuo rodo, kad būtina ieškoti tokios veiklos, kuri savaimė užtikrintų veiksmo ir jį lydinių išorinių pasekmių grįžtamąjį sensorinį ryšį.

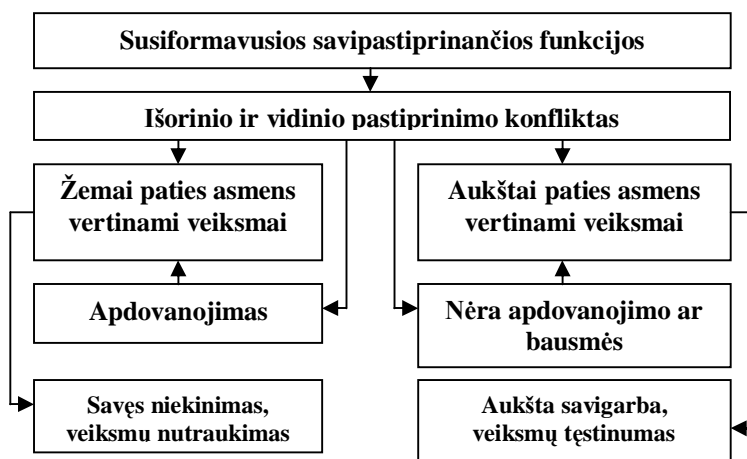
Problemiška situacija gali būti antruoju veiksmų ir vidinio pastiprinimo atitikimo atveju tuomet, kai po ilgo ir įtempto darbo natūraliai būna jaučiamas nuovargis, kuris paprastai užgožia pasitenkinimą. Antrasis atitikmuo yra tas momentas, kuriame būtina naudoti kitų asmenų sukuriamas specialias išorinio pastiprinimo priemones, palaikančias pasitenkinimą. A.Bandura teigia, kad išorinis pastiprinimas yra būtinas, „nes daugelis veiklų, kurios kelia kompetenciją, iš pradžių yra varginančios ir neįdomios“ (Бандура, 2000, p.148). Taigi, organizuojant *Aš veiksmingumo* lavinimo situacijas, būtina turėti pastiprinimo priemonių arsenalą.

Trečiasis veiksmų ir vidinio pastiprinimo atitikmuo yra reversas išoriniam pastiprinimui. Jis rodo, kad veiksmai atliekami vadovaujantis tik pagal susiformavusią emocinio sujaudinimo savipastiprinančią funkciją, kuriai išorinis pastiprinimas turi menką poveikį.

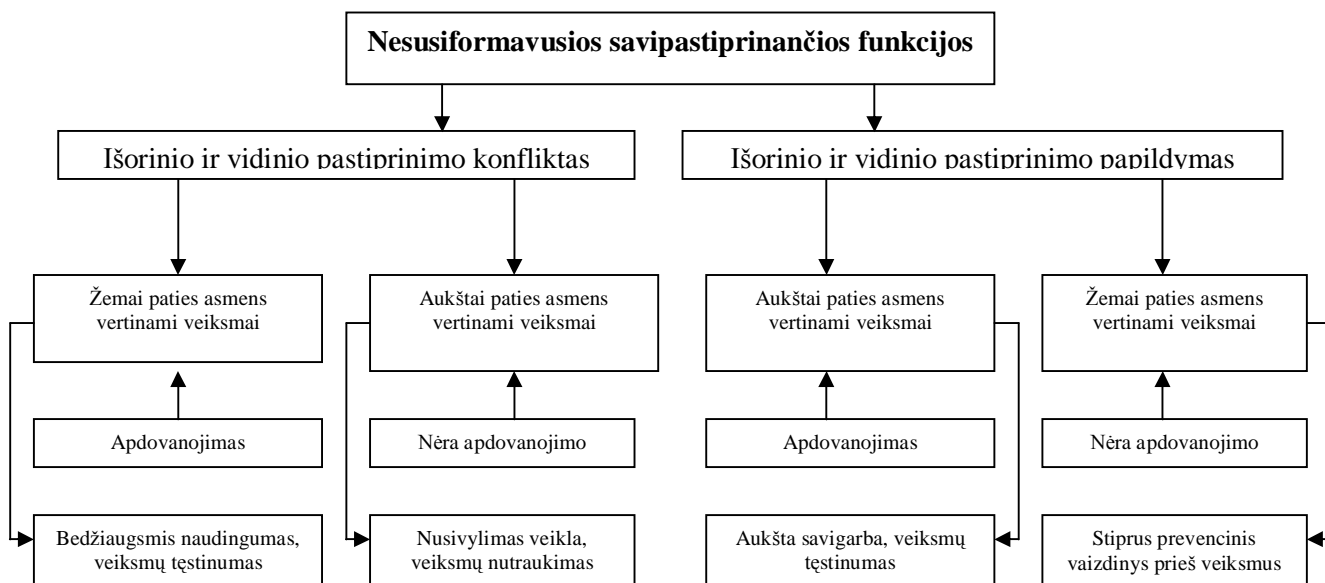
Formuojant *Aš veiksmingumo* lavinimą ypač svarbu išmanyti vidinio ir išorinio pastiprinimo sąveiką, kuri yra daugiaprasmė. Išorinis pastiprinimas, priklausomai nuo veiklos rūšies ir išorinio pastiprinimo panaudojimo būdo, gali tiek pakelti interesą veiklai, tiek sumažinti, tiek nedaryti jokio poveikio (Бандура 2000). Pasak A.Banduros, didžiausią stimulinį poveikį turi atsitiktiniai išoriniai pastiprinimai, kurių asmuo nelaukė ir nesitikėjo. Žadėti pastiprinimai turi mažesnį poveikį, per dideli – motyvaciją slopina, o periodiškai įteikiami – ilgainiui nebedaro poveikio. Esant stipriai motyvacijai ir per dideliam pastiprinimui asmuo pradeda manyti, kad jį dominanti veikla nėra jau tokia patraukli. Tokį sprendimą padariusio asmens motyvacija silpnėja. Kita vertus, per didelį apdovanojimą gaunantis asmuo gali manyti, jog apdovanojimą organizuojantis asmuo yra arba kvailas, arba siekia juo manipuliuoti (Бандура, 2000, p.153). Taip interpretuodamas apdovanojimą, asmuo gali nuvertinti arba pačią veiklą, arba savo dalyvavimą šioje veikloje.

⁵⁴ Veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmenys yra nurodomi tik asmeniui tiesiogiai dalyvaujant kokioje nors veikloje. Todėl savipastiprinimo funkcija formuojasi labiausiai veikiant dviem *Aš veiksmingumo* informaciniams šaltiniams: pasiekimams ką nors realizuojant ir emociniam sujaudinimui. Kita vertus, jei asmuo labai stipriai emociškai įsitraukia į jo aplinkoje vykstančius įvykius, negalima atmesti ir šalutinio patyrimo, verbalinio įtikinėjimo poveikio.

A. Banduros nurodyti veiksnių ir pastiprinimo atitikmenys atskleidžia, kad didžiausi nesusipratimai arba paradoksalių asmenybės sprendimai išorinio pastiprinimo atžvilgiu gali būti priimami antrajame ir iš dalies trečiajame motyvacijos lygmenyse. Šiuos sprendimus per *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio emocinį sujaudinimą lemia savęs vertinimo reakcijos. Savęs vertinimo reakcijų pasekmės asmens elgesiui, kai egzistuoja išorinio ir vidinio pastiprinimo konfliktas, yra skirtingos. Jų poveikis, sąlygojantis asmens sprendimo dalyvauti ar nedalyvauti veikloje variantus, vaizduojamas 3 ir 4 paveiksluose:



3 pav. Susiformavusių savipastiprinančių funkcijų ir išorinio bei vidinio pastiprinimo konflikto poveikis asmens elgesiui (Bandura, 2000)



4 pav. Nesusiformavusių savipastiprinančių funkcijų bei išorinio ir vidinio pastiprinimo konflikto ir papildymo poveikis asmens elgesiui (Bandura, 2000)

Išorinio pastiprinimo ir savęs vertinimo sąveikos poveikį veiksnių tęstinumui iliustruojantys paveikslai rodo, kad, organizuodamas *Aš veiksmingumą* lavinančias situacijas, tyrėjas turi kūrybiškai naudotis išorinio pastiprinimo priemonėmis bei jautriai reaguoti į ugdytinių veiksmus lydinčią emocinę išraišką. Veiklos situacijas būtina organizuoti taip, kad užduotys kuo labiau atitiktų ugdytinių kompetenciją ir gebėjimų lygį, skatintų motyvaciją bei sudarytų galimybę atlikti socialiai pozityvų vaidmenį, kurį lydėtų tarsi iš niekur ateinantis pastiprinimas ir pozityvus emocinis pasitenkinimas.

Literatūros šaltiniai rodo, kad mokslininkai (McFall ir Marton, 1970; Laws ir Serber, 1975; Hersen ir Bellack, 1976; Rich ir Schroder, 1976; Galassi ir Galassi, 1978) buvo sukūrę *Aš veiksmingumo* lavinimo⁵⁵

⁵⁵ Anglų kalbos žodį *training* atitinka lietuvių kalbos žodis *lavinimas*. Toks ryšys nurodomas L.Jovaišos „Pedagogikos terminuose“. Todėl šiame darbe vietoje anglų kalbos žodžio *training* bus vartojamas žodis *lavinimas*.

programas normalaus intelekto asmenims⁵⁶. Programų autoriai pateikia *Aš veiksmingumo* lavinimo procedūras ir metodus⁵⁷. Kiekvienas iš nurodytų metodų gali būti grįstas vieno ar kelių informacinių šaltinių apie *Aš veiksmingumą* panaudojimu. Lavinant *Aš veiksmingumą* išorinio poveikio būdai gali būti naudojami tiek gynybinių mechanizmų įveikimui, tiek motyvacijos skatinimui⁵⁸. Tai priklauso nuo to, kaip asmuo suvokia bei vertina save ir stimulinę situaciją. Taigi tyrėjui, kuriančiam sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo programą, svarbu išmanyti daromo sprendimo stimulinių situacijų ir savęs vertinimo atžvilgiu ypatybes.

1.2.3. *Aš veiksmingumas* – sprendimų priėmimo apraiška

Iš aukščiau analizuotų *Aš veiksmingumo* šaltinių pats svarbiausias yra tiesioginis dalyvavimas kokiame nors tikslą turinčiame veiksmo, pasibaigusiame sėkme arba nesėkme. Planuodamas veiklą, žmogus pats nustato jos realizavimo standartus, tikslus. Stebėdamas save planuojant veiksmą, jį realizuojant, jis daro sprendimus apie savo gebėjimą atitikti išsikeltus standartus bei vienus ar kitus išorinius situacijų keliamus reikalavimus. Tai „sprendimai apie *Aš veiksmingumą*“ (Первин, Джон, 2001, p.441). J.Caprara ir D.Cervone teiginys, kad *Aš veiksmingumo* vaizdinys konkrečioje situacijoje susilieja su kognityviuoju savęs vertinimu (Капрара, Сервон, 2003) taip pat nurodo, kad pasireiškiantis asmens *Aš veiksmingumas* kokioje nors konkrečioje situacijoje liudija prieš tai buvusį sprendimą apie asmeninių savybių ir atributų vaizdinį⁵⁹.

Aš veiksmingumas yra vienas iš 5 psichinių *Aš* aspektų. Sprendimas apie *Aš veiksmingumą* yra daromas kaupiant žinias apie save pagal R.Sternberg nurodytą žinių įsigijimo modelį (žr. 1.1 skyriaus 4 lentelę). Žinių apie save kaupimas vyksta nuolat organizuojant dalyvavimo veikloje metu kylančias žinias (Стернберг, 2002). Žinių apie save kaupykla sudaro asmeninių savybių ir atributų vaizdinį.

Anot R.Sternberg, žinios yra kaupiamos per tris žinių formavimo etapus (žr. 4 lentelę):

- Pirmajame etape situacijos, kurioje asmuo atsidūrė, prigimtis pati savaime skatina atgaminti atitinkamus veiksmus ir įgūdžius, įgytus anksčiau. Tai situacijos aprašomosios žinios, kurios nurodo į konkrečius tikslus, taisykles ir vaidmenis.
- Antrajame etape žinios „tvarkomos“. Asmuo lygina situacijos apibrėžiamus tikslus, taisykles, vaidmenis su asmeniškais tikslais ir gebėjimu atlikti vaidmenį. Šiame etape žinios įgyja nuostatos formą, kuri ir yra padarytas sprendimas apie gebėjimą veikti konkrečioje situacijoje.
- Trečiajame etape, R.Sternberg nuomone, vienos nuostatos sujungiamos su kitomis. Jos suformuoja nuoseklią sąlygų ir veiksmų seką. Veiksmai palaipsniui tampa automatiški, leidžia asmeniui išeikvoti kuo mažiau pastangų. Trečiasis etapas žymi sprendimo realizavimą.

Trečiojo žinių kaupimo apie save etapo ypatybė (veiksmų automatiškumas) nurodo, kad konkretus sprendimas, išplaukiantis iš asmeninio savybių ir atributų vaizdinio, prijungiamas prie generalizuoto savęs

⁵⁶ Sutrikusio intelekto asmenims *Aš veiksmingumo* lavinimo programos literatūros šaltiniuose neteko aptikti.

⁵⁷ *Aš veiksmingumo* lavinimo metodai: savęs vertinimo matavimas, *Aš veiksmingumo* modeliavimas, relaksaciniai seansai, kognityvinis restruktūrizavimas, namų darbai ir papildomos metodikos, tokios kaip instruktažas, išorinis pastiprinimas, „užstrigusi plokštelė“ ir „rūko sukūrimas“ (Рудестам, 1999).

⁵⁸ Pagal K.Rudestam pateikiamus metodų aprašymus gynybinių mechanizmų įveikimui naudojami: relaksaciniai seansai, kognityvinis refreiningas, instruktažas ir namų darbai. Motyvacijos stiprinimui naudojami *Aš veiksmingumo* modeliavimas ir išorinis pastiprinimas. Savęs vertinimo matavimas atliekamas labai dažnai, jis yra tarsi *Aš veiksmingumo* lavinimo proceso kelrodė žvaigždė ir efektyvumo rodiklis.

⁵⁹ Šis sprendimas yra savęs vertinimas.

vertinimo, pamirštamą, „nugramzdinamą“ sąmonėje ir veikia latentiskai, sąmoningai⁶⁰. Šis latentiskas poveikis atskleidžiamas G.Valicko funkcinių ciklų susiformavimo iliustracijoje (Valickas, 1991, p.56):

„...jeigu asmenybė kokioje nors veikloje patiria nesėkmę ir susilaukia neigiamų aplinkinių vertinimų, tai žemina savęs vertinimo lygį. Savo ruožtu žemesnis savęs vertinimas apsunkina panašių užduočių sprendimą, dėl ko asmenybė gali vėl patirti nesėkmę, o tai vėl žemina savęs vertinimą ir t.t. Esant tokiai nesėkmių virtinei, asmenybė dažniausiai stengiasi pasitraukti ar išvengti situacijų, žeminančių jos savigarbą. O pasitraukimas arba vengimas mažina asmenybės galimybes įsigyti atitinkamą patirtį, todėl padidėja tikimybė, kad ateityje asmenybė vėl patirs nesėkmę. Be to, ilgalaikės nesėkmės kokioje nors konkrečioje veikloje, net jeigu jos aiškiai įsisąmoninamos ir pakankamai adekvačiai paaiškinamos, gali pažeminti savęs vertinimo lygį ir kitose veiklos sferose. Dėl to gali susiformuoti apibendrintas žemesnis savęs vertinimas ir iškilti grėsmė visos asmenybės vystymosi darnai“ (Valickas, 1991, p.56 – 57).

Funkcinio ciklo esmė – tam tikromis aplinkybėmis pasikartojantis elgesys. Besikartojantį tam tikromis aplinkybėmis elgesį W.Mischel su bendraautoriais pavadino elgesio autografu (*behavioral signatures*) (W.Mischel ir kt. teiginius cituoja Первин, Джон, 2001, p.438).

Padarytą sprendimą apie asmenines savybes ir atributus, vėliau darantį poveikį *Aš veiksmingumui*, iliustruoja fenomenai, kurių pavadinimai ir ypatybės pateikiami 6 lentelėje:

6 lentelė

Padarytą sprendimą, sąlygojantį *Aš veiksmingumą*, iliustruojantys fenomenai (pagal L.Pervin ir O.John, 2001)

Fenomenų pavadinimas	<i>Aš veiksmingumo</i> fenomeno apraiškos ypatybės asmens veiksmuose	
	Pozityvus sprendimas	Negatyvus sprendimas
Tikslų atranka	Kelia sau sunkius, rizikingus tikslus	Kelia sau nedidelius tikslus
Pastangos, užsispyrimas, sėkmingumas	Demonstruoja daug pastangų ir užsispyrimo siekdamas rezultato	Meta veiklą pirmai nesėkmei ištikus
Emocijos	Imasi uždavinių, veiklos, būdamas geros nuotaikos	Atlikdamas užduotis, nerimauja, nuolat tikrinasi, ar gerai atlieka užduotį
Sutarimas su situacija	Labiau susitvarko su stresu ir nusivylimu	“Paskęsta” neviltyje, nuolat skundžiasi ir dejuoja arba ilgai lieka apatiškas

Atskirai būtina atkreipti dėmesį į intereso emocijos veiklai priklausomybę nuo rezultato vaizdinio grįžtamojo ryšio. L.Pervin ir O.John nuomone, atlikti tyrimai (Bandura & Schunk, 1981; Morgan, 1985; Schunk & Cox, 1986) rodo, kad betarpiškas interesas veiklai kyla tuomet, kai asmuo kelia sau didesnius vertinimo kriterijus, jaučia, kad jo veiksmai gali šiuos kriterijus atitikti ir žino, nujaučia, kad sėkmės atveju pakils savęs vertinimas (Первин, Джон, 2001). L.Pervin ir O.John pastebi, kad vidinis interesas įkvepia žmogaus pastangas ilgą laiką domėtis kokia nors veikla net negaunant išorinio įvertinimo. Taigi ilgalaikis interesas kokiai nors veiklai, kai už pasiekimus nėra atlyginama, rodo asmens padarytą pozityvų sprendimą apie *Aš veiksmingumą*. Intereso emocijos, kaip *Aš veiksmingumo* liudytojos, reikšmė akivaizdi ir ši emocija galėtų būti išskiriama kaip atskiras sprendimo apie asmeninių savybių ir atributų vaizdinį liudininkas, kurio L.Pervin ir O.John nenurodo.

Žinių apie save kaupimas ir jų pagrindu atliekamas sprendimas apie save yra egzistencinės svarbos aktas. L.Pervin ir O.John nuomone, sprendimai apie *Aš veiksmingumą* daro įtaką:

- mąstymui (pavyzdžiui, “štai ką man reikia daryti ir ką aš galiu padaryti” arba “man niekada nesisėkė to padaryti”),
- emocijoms (atneša susijaudinimą, džiaugsmą arba nerimą, depresiją),

⁶⁰ Socialinė-kognityvinė asmenybės teorija pabrėžia įsisąmonintą *Aš veiksmingumą* (terapinės programos, koreguojančios *Aš veiksmingumą* pirmiausiai susijusios su sąmoningu asmenybės apsisprendimu keisti savo elgesį bei šio apsisprendimo įvardijimu kitiems). Tačiau *Aš veiksmingumo* priklausomybė nuo savęs vertinimo, kuris turi keletą poliariškų komponentų (kognityvus savęs vertinimas yra vienas iš kelių savęs vertinimo komponentų, kurių kiekvienas turi savo opoziciją. Kognityvus savęs vertinimo opozicija – emocinis savęs vertinimas), bei socialinės kognityvinės teorijos kritika dėl per didelės savirefleksijos akcentavimo (A.Bandura 1991 m. pripažino, kad savireguliacijoje kognityviniai procesai gali veikti už sąmonės ribų (Каппара, Сервон, 2000, p.474)) rodo, kad *Aš veiksmingumas* ne visada gali būti sąmoningas. Kadangi, G.Valicko teigimu, savęs vertinimo struktūroje komponentai yra tarpusavyje glaudžiai susiję, o savęs vertinimas pamažu įgyja apibendrintą pobūdį (Valickas, 1991), tai kasdienybėje, įsitvirtinus elgesio autografui, veikloje spontaniškai pasireiškš pirminis, afektyvus savęs vertinimas, kuris yra mažiau įsisąmonintas, generalizuotas ir labiau inertiškas (Valickas, 1991).

- veiksmams (suteikia daugiau ryžto užbaigti reikalą, arba sąlygoja veiklos stabdymą, imobilizaciją).

Palyginus minėtų autorių įvardytas *Aš veiksmingumo* ypatybes su funkcinio ciklo eigos aprašymu, galima teigti, kad asmenybės egzistencijai ypač neigiamas pasekmes turi žemas savęs vertinimas, nes asmenybė pati pradeda kurti aplinką, kurioje sudaromos palankios sąlygos tolesnei asmenybės deformacijai (Valickas, 1991).

Aš veiksmingumo reikšmė asmenybės raidai, funkcinio ciklo aprašymas ir konteksto svarbos išryškėjimas suponuoja idėją, kad ypač svarbus sprendimo apie asmeninių savybių ir atributų vaizdinį pobūdį yra sutrikusio intelekto ugdytiniais, jų asmenybių raidai. Negalės sąlygojamą „socialinio išnirimo“ fenomeną aprašė Vygotskis (1983)⁶¹, dvigubą determinaciją atskleidė Mannoni (1964) ir Castet (1969) (plačiau apie šių autorių idėją žr.1.1.3 skyrių). Šių autorių mintys netiesiogiai nurodo, kokią žalą neįgalios asmenybės raidai daro *Aš veiksmingumo* stoka ir atskleidžia protišcai atsilikusių asmenų egzistencijos tragizmą. Taigi situacijos, padedančios formuoti sutrikusio intelekto asmens *Aš veiksmingumą*, bei užmegzti emociniai santykiai su *kitu* padėtų išeiti sutrikusio intelekto asmeniui iš dvigubos determinacijos rato, per *ataskaitą sau* skatintų prisiimti atsakomybę už savo elgesį, kuri sąlygotų asmenybės raidą. Svarbu išsiaiškinti, kokios situacijos yra reikšmingos sutrikusio intelekto ugdytiniais ir kokius sprendimus apie asmeninių savybių ir atributų vaizdinį šiose situacijose jie priima.

1.2.4. Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybės

Savęs vertinimas tiesiogiai siejasi su *Aš veiksmingumu*⁶². Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo tyrimų išvados⁶³ gali pateikti reikšmingų nuorodų apie *Aš veiksmingumo* ypatybes. Tam, kad būtų patogiau savęs vertinimo ypatybes projektuoti į *Aš veiksmingumo* ypatybes, mokslininkų teiginiai apie sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimą bus analizuojami pagal situacinį, specifinį ir sąlyginį *Aš veiksmingumo* aspektus.

Situacinis savęs vertinimo aspektas atsiskleidžia Pinskio (1962, 1968), Dulnevo (1971), Viarianen (1971), Namazbajevos (1971), Kolominskio (1972), Dargevičienės (1972), Čiubarovo (1987), Kožalijevos (1995, 1997), Žic ir Igrič (2001), Nötttestad ir Linaker (2001) tyrimuose. Šie autoriai pabrėžia, kad sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas formuojasi mokymosi procese, darbinėje veikloje, sportuojant, žaidžiant, bendraujant su mokytojais, bendraamžiais. Keli autoriai, pavyzdžiui, Pinskis (1962, 1968), Dulneas (1971), Romanenko (1994), nurodo, kad sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas priklauso nuo sėkmės arba nesėkmės patyrimo minėtose situacijose. Minėti teiginiai siejasi su A.Banduros teiginiu apie *Aš veiksmingumo* patyrimą nuo sėkmės ką nors realizuojant.

Č.Kožalijeva atkreipia dėmesį, jog sutrikusio intelekto paaugliai supranta, kad tėvai, mokytojai ir draugai sudaro skirtingas mikroaplinkas, kuriose formuojasi kitokie santykiai (Кожалиева, 1995). Jos duomenys rodo, kad sutrikusio intelekto ugdytiniai skiria socialinės aplinkos situacijas ir netiesiogiai

⁶¹ „Socialinio išnirimo“ fenomenas atskleistas straipsnyje: Vaitkevičienė, A. (2004). Vygotskij defekto kompensacijos teorija: ištakos ir sąsajos su Adler individualiaja psichologija. Specialusis ugdymas, 2 (11), 52 – 63.

⁶² Mokslinės literatūros šaltiniuose neteko aptikti, kad būtų analizuojamos sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* ypatybės.

⁶³ Ieškant mokslinės literatūros šaltinių apie sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimą buvo aptiktas intriguojantis faktas: Vakarų mokslininkų (tradicškai priskiriami socialinei neįgalųjų integracijos paradigmam) tyrimuose sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas retai tampa tyrimo objektu. Buvusios TSRS ir dabartinės Rusijos mokslininkai (tradicškai priskiriami klinikinei paradigmam) kur kas labiau domėjosi sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimu. Tiesa, jų terminijoje vyrauja sutrikusio intelekto asmens vertę žeminantis terminas *притязание*, turintis menkinimo atspalvį, nors rusų kalboje yra ir kitas tą pačią reikšmę turintis žodis *ожидание*.

atskleidžia, kad šiose situacijose ugdytiniai atlieka skirtingus vaidmenis, kurie gali sąlygoti *Aš* diferenciaciją ir skirtingą *Aš veiksmingumą* skirtingose tarpasmeninio bendravimo situacijose.

Suderinus mokslininkų idėjas su statistinių interakcionistų tyrimuose⁶⁴ nurodyta situacijų klasifikacija ir atsižvelgus į reikšmingų situacijų ir amžiaus kriterijus⁶⁵ sąveikaujant situacijai ir asmenybei⁶⁶ galima šių idėjų derinį pateikti 7 lentelėje:

7 lentelė

Amžiaus, reikšmingų situacijų ir funkcinų veiksmų atitikmenys

Amžiaus tarpsniai	Situacijos pagal R.Sternberg	Situacijos reikšmingos sutrikusio intelekto asmenims	Situacijos pagal Van Heck, reikšmingos normalaus intelekto asmenims
5-6 metų vaikai	Šeima, joje vykstantys konfliktai, atliekami vaidmenys	-	Tarpasmeninis konfliktas, bendras darbas, apsikeitimas informacija, mintimis, idėjomis, tarpasmeniniai santykiai, pavedimų vykdymas
7-10 metų vaikai	-	Bendravimas, mokymasis, žaidimai, darbinė veikla (Даргевичене, 1971; Žic, Igrič, 2001), konfliktas (Кожалиева, 1995)	-
11-12 metų paaugliai	Mokyklinis gyvenimas, popamokinė veikla ir su jais susijusios aplinkybės	Tarpasmeniniai santykiai (Вярнен, 1971; Кожалиева, 1997), konfliktas (Зейгарник, 1969), mokymasis (Пинский, 1968; Намазбаева, 1971), darbas (Дульнев, 1969).	Tarpasmeninis konfliktas, bendras darbas, sportas, ypatingi įvykiai, papročiai ir įpročiai, apsikeitimas informacija, mintimis, idėjomis
Jaunuoliai, besimokantys profesijos	Darbas, draugai, šeima, romantiški santykiai, laisvalaikis	-	Intymumas, laisvalaikis ir poilsis, kelionės, sportas, ypatingi įvykiai, prekyba, aptarnavimas
Vyresnio amžiaus žmonės	Šeima ir sveikata	Darbas, tarpasmeniniai santykiai (Намазбаева, 1986), kitų asmenų teikiama pagalba (Nöttestad, Linaker, 2001)	Tarpasmeninis konfliktas, apsikeitimas informacija, mintimis, idėjomis tarpasmeniniai santykiai

Ne visų sutrikusio intelekto asmenų amžiaus tarpsnių savęs vertinimas buvo tyrinėtas. Tačiau iš tų duomenų, kuriuos mokslininkai pateikė, galima spręsti, kad sutrikusio intelekto vaikams ir paaugliams reikšmingos situacijos yra susijusios su santykiais mokykloje bei popamokinėje veikloje (žr. 7 lentelę). Nurodytos situacijos nėra kardinaliai priešingos reikšmingoms normalaus intelekto asmenų situacijoms. Tiesiog sutrikusio intelekto asmenų reikšmingų savęs vertinimui situacijų arealas yra siauresnis. Apimties skirtumą galima paaiškinti keliomis priežastimis:

- Mokslininkų bendruomenė žymiai daugiau dėmesio skiria normalaus nei sutrikusio intelekto asmenybės sąveikai su socialine aplinka.
- Normalaus intelekto asmenims reikšmingos situacijos buvo išskirtos iš daugybės tyrimų duomenų faktoriaus analizės būdu. Sutrikusio intelekto asmenims reikšmingos situacijos buvo atrinktos tik iš sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo tyrimų.

Galima teigti, kad sutrikusio intelekto asmenims daugybė reikšmingų situacijų dar lieka nežinomos, kaip ir nežinoma jų įtaka šių asmenų raidai.

Specifinis savęs vertinimo aspektas atsiskleidžia Zeigarnik (1969), Dulnevo (1971), Viarianen (1971), Dargevičienės (1971), Kolominskio (1972), Namazbajevos (1971, 1986), Čubarovo (1987), Kožalijevos (1995, 1997) tyrimuose. Šie autoriai akcentuoja, kad sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas priklauso nuo amžiaus ypatybių, realių pasiekimų veikloje, skirtingų vertinimo standartų. Mokslininkų pagrindiniai teiginiai patiekiami 8 lentelėje:

⁶⁴ Statistinių interakcionistų tyrimai aprašyti 1.2.1 skyriuje.

⁶⁵ Išryškindamas konteksto svarbą asmens sprendimui R.Sternberg įvedė amžiaus kriterijų (Стернберг, 2002).

⁶⁶ Mokslininkų (Argyle, Furnham, Graham 1981) nuomone, asmens ir situacijos sąveikos kokybės kriterijus yra asmens gebėjimas atitikti situacijos keliamus tikslus, taisykles, vaidmenis.

Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybės specifiniu Aš veiksmingumo aspektu

Autorius, metai	Autoriaus teiginys/-iai	Savęs vertinimo ypatybės specifiniu aspektu
B.Zeigarnik (1969)	Ekspertatoriui kritikuojant, peikiant sutrikusio intelekto vaiko užduoties realizavimą, aspiracijų ⁶⁷ lygis labai stipriai krito žemyn ir po sėkmingo užduoties atlikimo jau neberakilo į pradinį lygį (Зейгарник, 1969 studiją situoja Романенко, 1994).	Sutrikusio intelekto ugdytinis suvokia ir jautriai reaguoja į kritiką. Nustatytas savęs vertinimo pažeidžiamumo fenomenas.
G.Dulnev (1968, 1971)	Sutrikusio intelekto jaunuolių savęs vertinimo lygis priklauso nuo skirtingų vertinimo standartų (Дульнев, 1968). Turėdami galimybę rinktis sutrikusio intelekto ugdytiniai renkasi lengvesnio pobūdžio užduotis.	Rinkdamiesi veiklos rūšį sutrikusio intelekto ugdytiniai vadovaujasi savęs vertinimu, t.y. asmenišku sprendimu apie savo gebėjimą įvykdyti vieną ar kitą užduotį. Lengvesnės užduoties pasirinkimas rodo sutrikusio intelekto ugdytinio nepasitikėjimą savo jėgomis, žemesnį savęs vertinimą.
L.Dargevičienė (1971)	Žemesniųjų klasių sutrikusio intelekto vaikų savęs vertinimas priklauso nuo poreikio bendrauti. 1-ųjų klasių mokiniams apibrėžti savo vietą tarp bendraamžių sunku.	Ne visi sutrikusio intelekto ugdytiniai turi vienodai stipriai išreikštą poreikį bendrauti. Šio poreikio stiprumas gali turėti įtakos savęs vertinimo formavimuisi.
V.Viarenen (1971)	Aukštesniųjų klasių sutrikusio intelekto ugdytiniais bendraujant su bendraamžiais savęs vertinimas svyruoja nuo adekvataus iki neadekvataus.	Aukštesniųjų klasių sutrikusio intelekto jaunuoliai išgyvena savęs vertinimo dinamiką. Ji skatina nuolat iš naujo įvertinti asmeninių savybių ir atributų vaizdinį, t.y. stimuliuoja sutrikusio intelekto jaunuolių refleksiją.
N.Kolominskij (1972)	Sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimo ir aspiracijų lygiui turi įtakos tokie išoriniai ir subjektyvūs faktoriai: socialinis ir subjektyvus vienos ar kitos veiklos reikšmingumas, mokojo dalyko struktūra ir realūs pasiekimai	Sutrikusio intelekto ugdytiniai apmąsto veiklos keliamus tikslus, taisykles, vaidmens reikalavimus ir vertina savo gebėjimą atitikti šiuos veiksnius.
Ž.Nababžajeva (1971, 1986)	Vidurinių klasių sutrikusio intelekto vaikai tiksliai įvertina savo charakterio ypatybes ir geba vertinimą pagrįsti savo elgesio pavyzdžiais. Suaugę, sėkmingai dirbantys sutrikusio intelekto asmenys save vertina realiau nei aukštesniųjų klasių ugdytiniai.	Vidurinių klasių sutrikusio intelekto moksleiviai apmąsto savo elgesio pasekmes. Suaugę sutrikusio intelekto asmenys darbotvėse save lygina su normalaus intelekto asmenimis. Profesiniai pasiekimai sutrikusio intelekto asmenims sudaro galimybę save vertinti pozityviai, tačiau savo intelektualinių gebėjimų lyginimas su normalaus intelekto asmenų gebėjimais neleidžia puikuotis savimi, "užriesti nosies".
P.Čubarov (1987)	Sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimas priklauso nuo dviejų veiksnių: <i>kitų</i> asmenų vertinimo (interpersonalinis veiksnys) ir asmeniško vertinimo (intrapersonalinis veiksnys). <i>Kitų</i> asmenų vertinimo lūkesčiai ir asmeniškasis vertinimas nesutampa, yra heterochroniškas.	Išsakyti kitų asmenų vertinimai sudaro savęs vertinimo pagrindą. Kitų asmenų ir asmeniško vertinimo išsiskyrimas liudija savęs vertinimo dinamiką, stimuliuoja refleksiją ir skatina bendravimo motyvaciją.
Č.Kožalijeva (1995,1997)	64% iš visų sutrikusio intelekto paauglių sugeba diferencijuoti savo ir <i>kitų</i> asmenų nuomonę apie save (Кожалиева, 1995). Keletas tyrimo dalyvių sugebėjo ne tik parašyti sprendimą apie save, bet ir pateikti jį sąlygojusius argumentus.	Sutrikusio intelekto ugdytiniai apmąsto savo veiksmus ir juos lydėjusias pasekmes. Tai liudija, jog kai kurių sutrikusio intelekto paauglių mąstymas jau siekia refleksijos lygį.
A.Žic, L.Igrič (2001)	Jaunesniojo mokyklinio amžiaus sutrikusio intelekto vaikai savo santykius su bendraamžiais suvokia taip pat kaip ir sveiki vaikai.	Sutrikusio intelekto vaikų džiaugsmo emocija ir pasitenkinimo jausmas tarpasmeninių santykių srityje neturi tvirto pagrindo.
J.Nóttestad, O.Linaker (2001)	Sutrikusio intelekto asmenys, kurie išėję iš globos įstaigos įgijo savęs žalojimo fenomeną, buvo blogiau išsivystę ir jiems reikėjo daugiau pagalbos, nei tiesm, kurie šio fenomeno neįgijo	Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimui daro įtaką jų psichofizinė būklė. Sutrikusio intelekto asmenys yra "išradingi". Jie linkę aukoti savo fizinį kūną tam, kad gautų dėmesį. Savęs žalojimo fenomenas gali rodyti, kad protiškaai atsilikę asmenys nevertina savo fizinio kūno.

Mokslinių šaltinių analizė leidžia teigti, kad sutrikusio intelekto asmenys apmąsto iš išorės apie save gaunamą informaciją (Зейгарник, 1969; Дульнев, 1969; Коломинский, 1978; Намазбаева, 1971, 1986; Кожалиева, 1995, 1997) ir jos pagrindu formuoja asmeninių savybių ir atributų vaizdinį. Šio vaizdinio formavimas/is ir jo pagrindu priimamas sprendimas gali išsiskirti laiko atkarpoje (Чубаров, 1987). Džiaugsmo emocija, lydinti pasiekimus darbinėje veikloje, lemia pozityvų savęs vertinimą (Намазбаева, 1986), o gėdos, liūdesio ir baimės emocijos sukelia žemą savęs vertinimą, susilpnina intereso emociją veiklai (Зейгарник, 1969). Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas yra labiau neigiamas, nei teigiamas, nes jie linkę rinktis lengvesnes užduotis (Дульнев, 1969; Коломинский, 1978).

Sąlyginis savęs vertinimo aspektas išryškėja Zeigarnik (1969), Dulnevo (1971), Dargevičienės (1971), Kolominskio (1972), Namazbajevos (1971, 1986), Kožalijevos (1995, 1997), Žič ir Igrič (2001), Nóttestad ir

⁶⁷ B.Zeigarnik vartoja terminą *притязание*, kuris į lietuvių kalbą verčiamas kaip pretenzija, nors rusų kalboje yra kitas, panašią semantinę prasmę turintis žodis *ожидание*. DLKŽ nurodomos dvi pretenzijos semantinės reikšmės: 1. reiškiamoji teisė; raštas, kuriuo reiškiamas toji teisė. 2. *menk.* siekimas daryti kokį nors išpūdį, neturint duomenų (DLŽK, 2000, p.594). Terminu *притязание* pasirinkimas lyg ir rodo tyrėjos išankstinę poziciją tiriamųjų atžvilgiu. Tačiau šį terminą rinkosi ne tik B.Zeigarnik.

Linaker (2001) tyrimuose. Išvardytų autorių teiginiai apie sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo priklausomybę nuo *kitų* vertinimo ir *kitų* vertinimo suvokimo pateikiami 9 lentelėje:

9 lentelė

Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybės sąlyginiu Aš veiksmingumo aspektu

Autorius, metai	Autoriaus teiginys/-iai	Savęs vertinimo ypatybės sąlyginiu Aš veiksmingumo aspektu
B.Zeigarnik (1969)	Ekspertatoriui kritikuojant, peikiant sutrikusio intelekto vaiko užduoties realizavimą, aspiracijų lygis labai stipriai krito žemyn ir po sėkmingo užduoties atlikimo jau neberakilo į pradinį lygį (Зейгарник, 1969 studiją cituoja Романенко, 1994).	Sutrikusio intelekto ugdytinio savęs vertinimą lemia suaugusiojo vertinimas, kuris, kritikuojant sutrikusio intelekto ugdytinio atliktas užduotis, gali būti triuškinantis.
G.Dulnev (1971)	Sutrikusio intelekto ugdytinių vertinimai, kriterijai keičiasi darbinio apmokymo metu.	Sutrikusio intelekto ugdytinių vertinimo kriterijai priklauso nuo suaugusiojo keliamų sąlygų.
L.Dargevičienė (1971)	Sutrikusio intelekto pradinių klasių mokinių savęs vertinimas priklauso nuo ugdytinio gebėjimo apibrėžti savo vietą tarp bendraamžių.	Sutrikusio intelekto pradinių klasių ugdytinių savęs vertinimą lemia bendravimas su bendraamžiais.
N.Kolominskij (1972)	Stipriausias aspiracijų lygis išryškėjo darbiniam-profesiniame apmokyme, silpniausias – sprendžiant matematikos uždavinius ir mokantis rusų kalbos gramatikos.	Sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimas skirtingose srityse yra kintantis, nepastovus.
Ž.Namazbajeva (1971, 1986)	Vidurinių klasių sutrikusio intelekto vaikai tiksliai įvertina savo charakterio ypatybes ir geba vertinimą pagrįsti savo elgesio pavyzdžiais. Šių klasių mokinių savęs vertinimas svyruoja darbiniam-profesiniame apmokyme (savęs vertinimas pozityvesnis) ir mokantis kalbos bei matematikos (savęs vertinimas negatyvesnis)	Stebėdami savo elgesio pasekmes sutrikusio intelekto ugdytiniai išgyvena emocijas, kurios daro įtaką asmeninių savybių ir atributų vaizdinio formavimuisi. Stebėdami savo veiksmų rezultatus ir išgyvendami emocijas sutrikusio intelekto ugdytiniai sugeba atskirti, kurioje srityje jie sulaukia sėkmių ir kurioje patiria nesėkmes
Č.Kožalijeva (1995, 1997)	Sutrikusio intelekto paauglių žemą savęs vertinimą lemia buvę konfliktai šeimoje ar klasėje, kurie atspindi suaugusiųjų vertinimą.	Suaugusiojo asmens vertinimas turi didelę įtaką sutrikusio intelekto paauglių savęs vertinimui.
A.Žič ir L.Igrič (2001)	Nuolat patirdami sveikųjų vaikų atstūmimą sutrikusio intelekto vaikai gali pradėti blogai save vertinti	Nuolatos patiriamas atstūmimas gali padidinti emocijų sutrikimų riziką ir sukelti adaptacijos problemų, formuoti ydingą funkcinį ciklą.
J.Nøttestad ir O.Linaker (2001)	Sutrikusio intelekto asmenys, kurie: <ul style="list-style-type: none"> išėję iš globos įstaigos įgijo savęs žalojimo fenomeną, buvo blogiau išsivystę ir jiems reikėjo daugiau pagalbos, nei tiems, kurie šio fenomeno neįgijo. įgijo savęs žalojimo fenomeną, buvo prižiūrimi menkesnę profesinę kvalifikaciją turinčių arba jokios profesinės kvalifikacijos neturinčių asmenų. išėję iš globos įstaigos įgijo savęs žalojimo fenomeną, turėjo stipresnius CNS sutrikimus nei tie, kuriems šis fenomenas nebuvo būdingas (Nøttestad & Linaker, 2001). 	Net giliausią protinį atsilikimą turintiems asmenims būdingas socialinės bendrystės poreikis ⁶⁸ arba meilės ir priklausomybės poreikis ⁶⁹ . Nerealizuoti žymiai sutrikusio intelekto asmenų lūkesčiai socialinės aplinkos atžvilgiu sudaro sąlygas susiformuoti patologiškam <i>elgesio autografui</i> ir deformuojančiam asmenybės raidą netinkamam funkciniam ciklui.

Apibendrinti mokslininkų teiginiai leidžia daryti tokias išvadas:

- Sutrikusio intelekto asmenys savo santykius su bendraamžiais suvokia taip pat kaip ir normalaus intelekto asmenys (Кожалиева, 1995, 1997; Žič ir Igrič, 2001).
- Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimą lemia *kitų* asmenų vertinimo kriterijai (Дульнев, 1968; Зейгарник, 1969; Žič, Igrič, 2001) ir asmeniška veiksmų, poelgių, pasiekimų, savo vietos tarp bendraamžių interpretacija (Дульнев, 1968; Зейгарник, 1969; Даргевичене, 1971; Коломинский, 1978; Намазбаева, 1986; Кожалиева, 1995, 1997; Žič ir Igrič, 2001; Nøttestad ir Linaker, 2001).
- Sutrikusio intelekto asmenų dinamiškas, skirtingose veiklos rūšyse kintantis savęs vertinimas (Дульнев, 1968; Коломинский, 1978; Намазбаева, 1986; Кожалиева, 1995, 1997) liudija apie psichikoje funkcionuojantį savireguliacijos procesą⁷⁰.

⁶⁸ Socialinės bendrystės poreikis – A.Adler individualiosios psichologijos pagrindinė sąvoka. A.Adler nuomone, bendrystės poreikis yra toks pat natūralus visuomeninio gyvenimo reikalavimas žmogui, kaip ir klimato veiksniai, t.y. dėl šalčio žmogus rengiasi, statosi būstą ir pan. (Adler, 2003).

⁶⁹ Meilės ir priklausomybės poreikis – A.Maslow poreikių hierarchijoje priskiriamas prie bazinių žmogaus poreikių, kurie yra įgimti visiems žmogui kaip biologinės rūšies atstovams (Маслоу, 1999).

⁷⁰ N.Kolominskio teiginys, kad sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimas priklauso nuo socialinio ir subjektyvaus vienos ar kitos veiklos reikšmingumo, mokomojo dalyko struktūros ir realių pasiekimų, sutampa su A.Banduros tokiomis idėjomis: stipriausias Aš veiksmingumo šaltinis – realūs pasiekimai; asmeniškasis ir socialinis veiklos reikšmingumas – savireguliacijos proceso struktūrinės dalys (asmeniškasis veiklos reikšmingumas sutrikusio intelekto ugdytiniams nurodo į vertybę arba vertinimo standartus, socialinis reikšmingumas nurodo referentinę grupę ar asmenį, pagal kuriuos bus vykdomas socialinis palyginimas, o realūs pasiekimai – į džiaugsmo arba liūdesio, gėdos baimės emocijas, kurios per atsakomąsias pasekmes sau lemia pozityvų arba negatyvų savęs vertinimą).

Literatūros šaltinių apie sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimą analizė rodo, kad tyrinėtojai didesnę dėmesį skyrė aprašomosioms savęs vertinimo ypatybėms nei pozityviam savęs vertinimo formavimui.

Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo ypatybių analizė rodo, kad, organizuojant atskiroje dalykinėje srityje sąlygas *Aš veiksmingumui* lavinti, reikia atsižvelgti į ugdytinio vertybes, asmeniškų ir išorinių vertinimo standartų sąveiką, ugdytojo elgesį sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu ir sakomas frazes jo darbo rezultato atžvilgiu, dalyko turinio prieinamumą, taikomą skatinimo sistemą už pasiekimus.

1.2.5. Vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo prielaidos

Socialinio išmokymo teorija akcentuoja įgimtą žmogaus gebėjimą mokytis stebint *kitų* elgesį (Бандура, 2000). Ši ypatybė yra būdinga ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams (gebėjimą išoriškai pamėgdžioti akcentuoja (Мухина, 1981; Романова, 2001), ji traktuojama kaip kompensacinis mechanizmas.

Taip pat A.Bandura įrodinėja, jog vyksta ir atvirkštinis procesas: ne tik socialinė aplinka veikia asmenybę, bet ir pati asmenybė veikia socialinę aplinką. Švytuojantį abipusio poveikio procesą A.Bandura vadina retrogradiniu determinizmu (Бандура, 2000).

Neįgalūs asmenys gali veikti socialinę aplinką. Šiuo metu mokslininkų bendruomenėje neįgaliojo poveikis socialinei aplinkai vadinamas „neįgaliojo išėjimu už savo negalės ribų“ (Marco Di Duca, 2000). Tokie fenomenai yra aprašomi mokslinės literatūros šaltiniuose, pavyzdžiui, L.Vygotskis mini E.Keller – aklos ir kurčnebylės, universitetinį išsilavinimą ir mokslų daktaro laipsnį įgijusios rašytojos, pamokslininkės atvejį (Выготский, 1983), R.Bogdan, tyręs protiškai atsilikusius asmenis ir iš pradžių turėjęs neigiamą nuostatą jų gebėjimų atžvilgiu, rašo:

„...prieš pradėdamas tyrimą įstaigoje, kuri rūpinasi žmonėmis turinčiais proto negalę, aš maniau, jog šie žmonės nemokės išreikšti savo minčių, mąstyti abstrakčiai ar apskritai pasakyti ką nors, į ką verta būtų įsiklausyti. Žmonės, su kuriais bendravau, mano išankstines nuostatas paneigė. Jie neatitiko anomalijos kriterijų. Iš pradžių galvojau, kad atvejai, su kuriais susidūriau, yra išskirtiniai, t.y. aš maniau, jog jiems priskirta diagnozė yra klaidinga, ir jie nėra protiškai neįgalūs. Tačiau nors man atrodė, jog šie žmonės nėra tipiškai protiškai atsilikę asmenys, jie priklausė tai kategorijai – jiems buvo oficialiai diagnozuotas protinis atsilikimas, paskirtas gydymas, ir gydytojai su jais elgėsi kaip su protiškai neįgaliais. Aš ir mano kolega bendravome su kitais esamais ir buvusiais tokių įstaigų gyventojais. Pastebėjome, jog jie laisvai reiškia savo mintis ir yra tokie pat „protingi“ kaip ir kiti mūsų apklausti žmonės...“ (Bogdan, 1986, p.354).

Analogiški fenomenai vaizduojami ir kino filmuose (pavyzdžiui, „Forestas Gampas“, „Lietaus žmogus“, „Mano kairė koja“).

Šie faktai leidžia daryti išvadą, kad įmanomos socialinės situacijos, kuriose neįgalūs netenka savo negalės požymių. Būtent tokiais momentais geriausiai atsiskleidžia jo veiksmingumas, kuris per grįžtamąjį ryšį turi didžiulį poveikį paties neįgaliojo asmenybei.

Mokslinės literatūros šaltiniuose, žiniasklaidos priemonėse egzistuojantys „neįgaliojo išėjimo už savo negalės ribų“ fenomenai bei mokslininkų (A.Adler, L.Vygotskio, M.Mannoni ir B.Castets, M.Argyle, A.Banduros, G.Valicko, J.Ruškaus) teiginiai apie socialinės aplinkos ir asmenybės interakciją suponuoja idėją, kad galima bandyti sukurti socialines aplinkos situacijas, kurios turėtų sąlygoti analogiškus fenomenus. Specialių laboratorinių sąlygų kūrimas visada buvo sąlygojamas bihevioristinės metodologinės prieigos. Jau buvo minėta, kad naujausia biheviorizmo kryptis, socialinė-kognityvinė teorija, gerokai nukrypsta nuo klasikinio biheviorizmo principų, inkorporuoja humanistinės psichologijos, fenomenologinės filosofijos

idėjas, o svarbiausia jos kategorija *Aš veiksmingumas* tikslina C.Rogers *Aš-koncepcija* kategoriją bei gilinasi į tokius fenomenus kaip savęs vertinimas konkrečioje situacijoje.

K.Rudestam teigia, kad „elgesio terapijos specialistai tik pradeda kurti grupinio darbo modelius“ (Рудестам, 1999, p.287). Prieinamuose literatūros šaltiniuose yra aprašomos tokios lavinimo programos: *Aš veiksmingumo* lavinimas (McFall and Marton, 1970; Laws and Serber, 1975; Hersen and Bellack, 1976; Rich and Schroder, 1976; Galassi and Galassi, 1978), tėviškų gebėjimų lavinimas (Patterson, 1976), gebėjimo kontroliuoti savo svorį lavinimas (Wollersheim, 1977), gebėjimo sulaikyti pyktį lavinimas (Novaco, 1975), gebėjimų gyventi šeimoje lavinimas (Birchler, 1979), saugaus sekso gebėjimų lavinimas (Basen-Enquist, 1994), specifinių baimių įveikos lavinimas (viena šių programų aprašyta aukščiau (Хьелл, Зиглер, 2000)). Pateikiamos gebėjimų lavinimo pagrindinės procedūros (savęs vertinimo matavimas, *Aš veiksmingumo* lygio modeliavimas, relaksaciniai seansai, kognityvinis restruktūrizavimas, namų darbai ir papildomos metodikos) ir palyginamoji gebėjimų lavinimo analizė su kitomis psichokorekcinėmis grupėmis. Taip pat pateikiamos mokslinių tyrimų išvados apie įsitikinimo *Aš veiksmingumu* poveikį streso įveikimo atveju (Первин, Джон, 2001), išorinio pastiprinimo poveikį aversiniam vaiko elgesio pakeitimui (Бандура, 2000) bei daugybė kitų tyrimų, patvirtinančių socialinio išmokymo teorijos teiginius.

Kuriant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo programą, kyla problema, kurios esmę sudaro tai, jog, viena vertus, savęs vertinimo tyrimo metodikos nėra adaptuotos vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenims, todėl ugdytinių savęs vertinimo reakcijas galima aptikti tik *post factum* rekonstravus ir išanalizavus visus konkrečius sąveikos momento veiksnius. Kita vertus, tai sukelia papildomų problemų socialinių situacijų modeliavimui: specialusis pedagogas tik klaidų ir bandymų keliu gali organizuoti kiekvienam konkrečiam ugdytiniui *Aš veiksmingumą* lavinančias situacijas, „bandymų klaidas“ taisydamas *post factum* ir remdamasis tik pačiais bendriausiais asmens ir socialinės aplinkos sąveikos dėsniais.

Sutrikusio intelekto asmenų savęs vertinimo analizės išvadamis, *Aš veiksmingumo* ypatybėmis (*Aš veiksmingumas* yra situacinis, salyginis ir specifinis) bei pagrindinėmis gebėjimų lavinimo procedūromis yra remiamasi projektuojant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelį.

Konstruojant socialines edukacines situacijas, svarbiausieji jas lemiantys veiksniai turėtų būti:

1. Dvigubos grupės vadovo nuostatos į vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenį atmetimas, kuris atliekamas per grupės vadovo kognityvinį restruktūrizavimą.
2. Dėmesys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių jausmams, jų išraiškai, empatijos ugdytinių atžvilgiu išlaikymas.
3. Daug kokios nors konkrečios, vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų amžiaus tarpsnį atitinkančios veiklos stimulinių objektų.
4. Ilgalaiškės vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų manipuliacijos su konkrečios veiklos stimuliais objektais, kurios sąlygotų sėkmės patyrimą.
5. Nereguliariai ateinantis tarsi iš niekur išorinis pastiprinimas, prisidedantis prie motyvacijos palaikymo.
6. Grupinė veikla, sąlygojanti asmeninių, socialinių ir absoliučių vertybinių standartų formavimąsi.

Ankstesniuose skyriuose buvo akcentuota, kad *Aš veiksmingumą* lemia situacijos ir asmens interakcija, į kurią įsiterpia savireguliacijos procesas. Lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų (kurie visuomenėje tradiciškai laikomi neveiksniais) *Aš veiksmingumą*, šioje interakcijoje situacijų tikslai, taisyklės, vaidmenys yra modeliuojami taip, kad kuo labiau sąlygotų pozityvų vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens savęs vertinimą, kuris per atsakomąsias pasekmes sau įtvirtintų *Aš veiksmingumo* patyrimą. Tai reiškia, kad turi būti sekama, kaip ugdytiniai reaguoja į situacijų tikslus, ir jei jų reakcijos, veiksmai rodo, kad siūlomi situacijų tikslai jiems nepriimtini, tikslai turi būti keičiami, adaptuojami.

1.3. Edukacinės sąlygos (situacijų organizavimas, pedagogo veikla), kaip ugdymo procesą ir rezultatus determinuojantis veiksnys

1.3.1. Sprendimų priėmimą įgalinančių edukacinių situacijų organizavimas

Šiame skyriuje bus analizuojamos edukacinių situacijų ir lavinimo sampratos, kurios sąlygoja *Aš veiksmingumą* lavinančių situacinių ir tikėtinos ugdytinių reakcijos ypatybių įvardijimą.

L.Jovaiša situaciją apibrėžia taip:

„situacija – aktuali aplinkybių visuma, spaudžianti priimti atitinkamus sprendimus, reguliuojančius mokymo ir mokymosi eigą. Mokymo organizavimo situacijos skirtingos, kai:

- aktyvus mokytojas,
- aktyvūs mokiniai,
- kai abu aktyvūs“ (Jovaiša, 2001a, p.82).

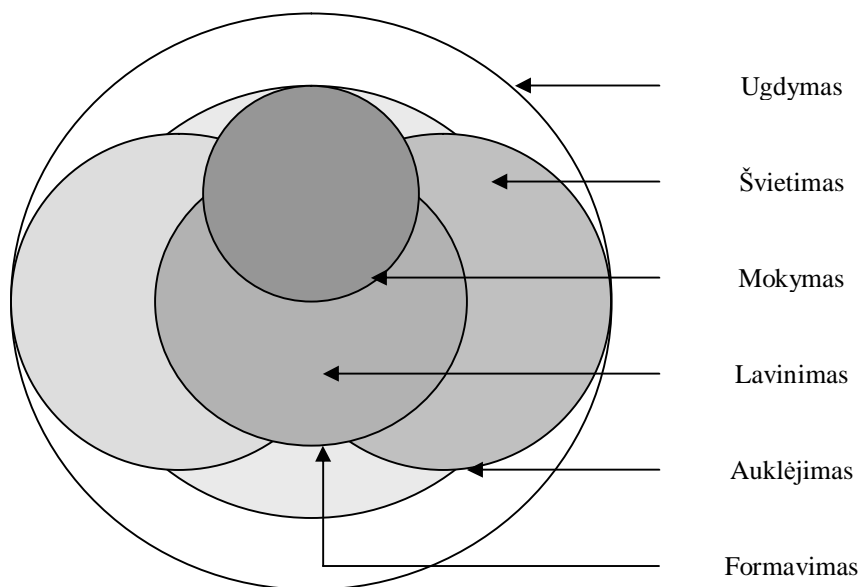
Į L.Jovaišos nurodytas situacijų ypatybes galima žvelgti ne kaip į statišką struktūrą, apeliuojančią į vertybinį situacijų klasifikavimą, bet dinamikos aspektu, t.y. ugdomosioms situacijoms gali būti būdingos visos trys situacijų ypatybės, nes, pavyzdžiui, organizuojant situacijas svarbu pedagogo aktyvumas, pačioje situacijoje pasireiškia vaikas, atsiskleidžia jo asmenybės individualumas, paskui, kai situacijos rezultatai apibendrinami, turimas omenyje abiejų dalyvių aktyvumas. Tai tik bendriausias ugdomosiose situacijose veikiančių dalyvių apibūdinimas. Kiekvienoje konkrečioje situacijų grandinėje galima vis kita dalyvių aktyvumo dinamika.

V.Aramavičiūtė nurodo ugdomosios situacijos pagrindus. Jiems priskiriami ugdytojo veiksmai, turintys tam tikrą tikslą ir perduodantys tam tikrą informaciją, mokinių kolektyvo arba atskirų grupių įtaka, ugdytojo ir ugdytinio emocinės būsenos, savitarpio santykiai, asmenybiniai ypatumai. Kaip ugdytinis suvokė ir priėmė ugdomosios situacijos poveikį, atskleidžia jo reakcija, kuri gali būti “konstruktyvi, rekonstruktyvi, konformistiška, indiferentiška ar konfliktiška” (Aramavičiūtė, 1998, p.16). V.Aramavičiūtės nuomone, ugdytinio “reakcija yra esminis ir tikrasis rodiklis, atspindintis pedagoginių veiksmų poveikį ugdytiniui” (ten pat, p.16).

Aš veiksmingumo lavinimo situacijų organizavimas reikalauja išsiaiškinti lavinimo sampratą ir jos sąsajas su kitais ugdymo elementais. Ugdymą sudaro tokios kategorijos: švietimas, mokymas, lavinimas, auklėjimas, formavimas (Jovaiša, Vaitkevičius, 1987), kurios atlieka ugdymo funkcijas. Mokymas, auklėjimas, lavinimas yra kategorinės pedagogikos sąvokos (Lamanauskas, 2000), tarpusavyje glaudžiai susijusios, daugelyje apibrėžimų aiškinamos viena per kitą, todėl būtina tikslinti lavinimo vietą ir sąsajas su kitais ugdymo elementais.

L.Jovaiša, J.Vaitkevičius nurodo, kad ugdymo kategorijos tarpusavyje viena kitą dengia. Šių mokslininkų nurodytas ugdymo kategorijų ryšys vaizduojamas 5 paveiksle.

Ugdymo kategorijų sankirta sudaro tam tikrą pavaldumo hierarchiją. Pačios bendriausios kategorijos – tai ugdymas ir švietimas. Lavinimas ir auklėjimas pagal schemą yra lygiavertės viena kitai, tarsi poliariškos, nes egzistuoja priešinguose ugdymą vaizduojančio skritulio kraštuose. Jų sankirta apima patį ugdymo centrą, tačiau jis dar nėra ugdymo proceso pagrindas. Tiek lavinimą, tiek auklėjimą dengia mokymo kategorija, be to, ji apima ne tik jų sankirtą, tačiau ir kiekvienos iš jų individualią dalį. Ugdymo centre lavinimo, auklėjimo, mokymo sankirtą dengia formavimo kategorija. Būtent auklėjimo, lavinimo ir mokymo sankirta, kurią dar dengia formavimo kategorija, sudaro ugdymo kategorijos šerdį.



5 pav. Ugdymo kategorijų ryšys (Jovaiša, Vaitkevičius, 1987, p.15)

DLKŽ lavinimo procesas apibūdinamas taip: „lavinti – ugdyti fizines ar dvasines savybes, gudrinti, prusinti, mankštinti“ (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p.357). Taigi lavinimas, nors tėra ugdymo dalis, sutapatinamas su ugdymu. Be to, akcentuojamos dvi lavinimo kryptys: fizinė ir dvasinė. Yra nuoroda, kad lavinimas gudrina, prusina, mankština. Gudrinti pagal DLKŽ – „daryti gudrų, sumanų, mokyti“ (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p.192). Prie priežastinio veiksmažodžio prusinti pateikiama nuoroda į prusti. Pav. „2. šviestis, lavintis“ (ten pat, p.626). „Mankštinti: 1. pratimais lavinti kūno jėgas, treniruoti. 2. minkštinti, lamdyti“ (ten pat, p.381).

L.Jovaišos nuomone, „lavinimas – mokymo funkcija, pasireiškianti mokinių fizinių, praktinių ir psichinių veiksnių tobulėjimu. Lavinimo pradinis rezultatas lavėjimas, galutinis – išsilavinimas“. (Jovaiša, 2001, p.81). Čia lavinimo procesui suteikiamas pagalbinės funkcijos vaidmuo mokymo procesui. Tuo tarsi pasakoma, kad mokymo procesą sudaro atskirų mokymo procese dalyvaujančių dalių lavinimas. Lavėjimo veiksmažodinė forma lavėti labai siaurai aiškinama DLKŽ. Nurodomas tik lavėjimą iliustruojantis sakiny: „Vaiko atmintis greit lavėja“ (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p.357). Juo tarsi parodoma, kad lavinimo metu atminties apimtis per mankštinimą didėja, auga. L.Jovaišos nuomone, lavėjimas gali būti vartojamas kaip ugdymo, vystymosi, raidos sinonimas (Jovaiša, 1993).

Išsilavinimo samprata nėra aiškinama nei DLKŽ, nei L.Jovaišos veikaluose, nei B.Bitino, V.Rajecko, J.Vaitkevičiaus, Z.Bajoriūno vadovėlyje „Pedagogika“, nei V.Lamanauskos mokomojoje knygoje „Edukologijos praktikumas“, nei L.Šiaučiukėnienės ir N.Stankevičienės naujausiame leidinyje „Bendrosios

didaktikos pagrindai“. Atrodo, kad ji turėtų apimti 1-ąją DLKŽ nurodytą lavinimo semantinę prasmę (apibrėžtą įgytą gudrumo lygį) ir 2-ąją prusinimo semantinę prasmę (šviestis, t.y. nurodytą apsišvietimo lygį).

L.Šiaučiukėnienė ir N.Stankevičienė pateikia lavinimo apibrėžimą, labai panašų į L.Jovaišos apibrėžimą:

„Lavinimas – mokymo funkcija, pasireiškianti mokinių fizinių, praktinių ir psichinių veiksnių tobulėjimu, mokytojui įgyvendinant mokymo ir vystymosi vienovės dėsnį. Lavinimo pradinis rezultatas lavėjimas – galutinis – išmokimas. Svarbu lavinti gebėjimą mokytis“ (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002, p.11).

Čia išsilavinimo termino pakeitimas išmokimu atskleidžia, kad lavinimo procesas prisideda prie mokymo proceso rezultatų.

„Išmokimas – patirties sąlygotas individo vidinių ir išorinių veiksnių pakeitimas, įgalinantis veikti naujomis aplinkos sąlygomis. Išmokimas – bendra žmogui ir gyvūnams antrinė prisitaikymo prie aplinkos forma“ (Jovaiša, 2001, p.80).

Išmokimo apibrėžimas dar kartą akcentuoja, kad lavinimas yra pagalbinė mokymo funkcija, kuri daro poveikį mokymosi procesui. Pateiktieji apibrėžimai nelabai atskleidžia, kas sudaro lavinimo proceso esmę, kokiais veiksmais pasiekiamas tam tikras rezultatas.

Užsienio autorių *Aš veiksmingumo* lavinimo programose yra stiprinamas ugdytinio pasitikėjimas savimi tam tikrą laiką atliekant konkrečius veiksmus vienoje kurioje nors numatytoje srityje. Grupės dalyviai patys nurodo veiklos sritį ir turi stiprią motyvaciją. Veiksmai kartojami tol, kol pasiekiamas nors menkiausias pokytis. Šiuo pokyčiu grindžiamas per grįžtamąjį ryšį pozityvus savęs vertinimas. Konkretaus veiksmo pokyčiai rodo *Aš veiksmingumo* pasiekimą, nes anksčiau asmuo šių veiksnių atlikti negalėjo. Vadimasi, *Aš veiksmingumo* lavinimo procesas yra kokio nors veiksmo, gebėjimo, įgūdžio kartojimas vis keičiant ir sunkinant veiksmo atlikimo aplinkybes. Psichologine prasme tai išmokto elgesio perkėlimas į naują kontekstą. Lyginant DLKŽ pateikiamą veiksmožodžio lavinti sampratą su *Aš veiksmingumo* lavinimo programų esme, akivaizdu, kad lavinimo esmę labiausiai atskleidžia trečioji veiksmožodžio lavinti semantinė reikšmė – mankština. Mokymo procese išmokimas taip pat pasiekiamas per tam tikro gebėjimo, įgūdžio ir t.t. nuolatinį treniravimą įvairiomis užduotimis, kaskart sunkinant tų užduočių atlikimo aplinkybes. Taigi lavinimo esmę sudaro kokio nors veiksmo kartojimas nuolat sunkinant šio veiksmo atlikimo aplinkybes. Tokio treniravimo metu yra pasiekiamas lavinamos savybės, įgūdžio lankstumas, veiksmo tobulumas, atlikimo kokybė ir pan. Tai ir reiškia prusinimą, lavinimąsi, švietimąsi.

Iš aukščiau pateiktų apibrėžimų ir jų interpretacijų aiškėja, kad per esminį lavinimo proceso veiksmą – mankštinimą arba treniravimą pasiekiamas psichinių bei fizinių savybių augimas. Galima režiuruoti, kad lavinimo procesas yra nukreiptas į dvejų žmogaus savybių: dvasinių ir fizinių auginimą, mankštinimą, treniravimą. Šis procesas yra sudedamoji mokymo dalis, turinti įtakos galutiniam išmokimo rezultatui.

Analizuota lavinimo funkcijos samprata rodo, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo procese ugdytojo tikslai yra šie:

- organizuoti ir kartoti ugdomąsias konkrečios veiklos situacijas, formuoti jų derinius, kuriuose pasireiškia ugdytinių veiksmingumas;
- išlaikyti ugdytinio dėmesį ties pojūčiu ir mintimi “*Aš galiu*”;

- stiprinti ugdytinių motyvaciją. Motyvacijos stiprinimas turėtų atitikti A.Bandura nurodytus motyvacijos ir pastiprinimo atitikmenis.

Lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*, siūlomoje veikloje galimos kelios probleminės situacijos, išryškinančios ugdytinių sprendimų savęs vertinimo atžvilgiu priėmimą. Pirmoji galima probleminė situacija, kylanti organizuojant veiklą – patrauklios veiklos stimulinės priemonės, kurios skatina ugdytinį manipuliuoti su jomis. Antroji situacija – ugdytinio reakcija į išorines paskatinimo priemones, kurias modeliuoja ugdytojas (jos gali būti materialios, specialiai ugdytojo sukurtos arba ugdytojas paskatinimui gali pasinaudoti kitų grupės dalyvių reakcijomis). Abiejų rūšių probleminės situacijos atspindi A.Banduros nurodytus pirmuosius du motyvacijos ir pastiprinimo atitikmenis (žr. 1.2.2 skyrių).

Kokioje nors konkrečioje ugdytiniui pasiūlytoje veikloje pirmąjį sprendimą išorinių stimulinė objektų atžvilgiu išryškintų ugdytinio susidomėjimas arba abejingumas. Susidomėjimas reikštų, kad ugdytinį domina stimuluojantys objektai ir jis nori, tiki galys ką nors su jais veikti, o abejingumas rodytų, kad stimuluojantys objektai ugdytinio nedomina arba jis jau buvo patyręs nesėkmę praeityje, todėl netiki galys ką nors su stimuluojančiais objektais nuveikti. Šios dvi reakcijos išorinių stimulų atžvilgiu sąlygotų tolesnę *Aš veiksmingumo* lavinimo proceso eigą. Čia galima numatyti trejopas atvejų eigas (žr. 10 lentelę):

10 lentelė

Potencialios ugdytinio reakcijos, liudijančios sprendimo priėmimą

Ugdytinio reakcija ir ją lydintis sprendimas		Ugdytojo veiksmai
Jei vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinį domina stimuluojantys aplinkos objektai, tai jis pozityviai vertina save, mano, tiki galys su stimuliniais objektais ką nors nuveikti. Toks priimtas sprendimas paskatins ugdytinį imti stimuluojančius objektus į rankas ir pradėti jais manipuliuoti.		Specialiajam pedagogui reikia tik stebėti, kaip dirba vaikas, sekti, kas gimsta jo rankose, ir pagyrimais pastiprinti dedamas pastangas. Tokia atvejo eiga – reikšmingiausio <i>Aš veiksmingumo</i> informacinio šaltinio, betarpiško sėkmės patyrimo, iliustracija. Šis patyrimas atspindi pirmąjį R.Sternberg nurodomą žinių kaupimo etapą (žr. aukščiau 1.2.3). Norint, kad <i>Aš veiksmingumo</i> patyrimas peraugtų į antrąjį žinių apie save organizavimo etapą, ugdytojui reikia sudaryti tokių sėkmę suteikiančių ištiesą situacijų seką. Kai būtų sudarytas pakankamas skaičius įvairiausių dalykinių situacijų, leidžiančių ugdytiniui patirti sėkmę ir iš šių situacijų susiformuotų keletas panašių teigiamų nuostatų, nuosekliai būtų prieitas trečiasis žinių apie save organizavimo etapas – nuostatų sujungimas į vieningą seką.
Jei vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis nesidomi stimuluojančiais aplinkos objektais, tai ši jo reakcija gali rodyti tiek sprendimo buvimą, tiek jo nebuvimą.	Sprendimo nebuvimas: gali būti, kad jo įprastinėje socialinėje aplinkoje niekada nebuvo šių stimulinė objektų ir ugdytinis nenutuokia, jog manipuliacijos su jais gali teikti džiaugsmą ir pasitenkinimą.	Specialusis pedagogas tokiu atveju turėtų pasistengti, kad stimulinė priemonių apžiūrinėjimas būtų kuo malonesnis, o menkiausias manipuliacijos su jomis sukeltų nuostabą ir susižavėjimą ugdytiniui. Jei darbas vyksta grupėje, galima tikėtis, kad stebėdamas kitus grupės dalyvius ugdytinis pastebės, kaip jie patiria džiaugsmą manipuliuodami su stimuliniais objektais ir pats nuspręš pabandyti. Jei dirbama individualiai, tai demonstraciniu džiaugsmo ir pasitenkinimo patyrimo modeliu turėtų tapti pats specialusis pedagogas. Abiem atvejais tai būtų antrasis <i>Aš veiksmingumo</i> patyrimo šaltinis – šalutinis patyrimas. Modeliu čia būtų arba pats specialusis pedagogas arba kuris nors kitas ugdytinis. Čia specialiojo pedagogo pastangos apimtų propedeutinį R.Sternberg žinių apie save kaupimo laikotarpį.
	Sprendimo buvimas: vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis abejingas stimulinė objektams dėl to, kad praeityje manipuliuodamas su jais buvo patyręs nesėkmę.	Specialiojo pedagogo laukia kur kas sudėtingesnė užduotis. Paprastai į popamokinę laisvalaikio užimtumo grupę abejingi stimulinė objektams ugdytiniai patenka ne savo noru, t.y. įkalbėti draugų arba tėvų, mokytojų. Jei ugdytojas turi pakankamai grupėje dalyvių ir jam nerūpi išsaugoti „per klaidą“ atsidūrusių naujų narių, tai tokie vaikai labai greitai iš grupinės veiklos „nubyra“. Jei vis dėlto ugdytojui rūpi kiekvienas grupėje dalyvaujantis ugdytinis, tai jis pirmiausiai turi pasirūpinti gera vaiko savijauta, t.y. ugdytinis neturi pasijusti vienišas. Galima jam pasiūlyti apsidairyti grupėje, pastebėti, kaip dirba kiti, o paskui, kai kyla noras – įsijungti į veiklą. Čia pedagogas turėtų rodyti atidų, bet neįkyrų dėmesį. Užsimezges „juntamasis“ ryšys tarp pedagogo ir ugdytinio stimuluotų pastarojo motyvaciją. Ugdytojui reiktų sekti tiek savo rodomą dėmesį, tiek ugdytinio veiksmus ir emocijų svyravimą (žr. aukščiau 1.2.4). Šiuo atveju specialusis pedagogas gali patraukti ugdytinio dėmesį tik savo asmenybės žavesio dėka, o motyvacinę pastiprinimo funkciją atliktų ugdytojo rodomas dėmesys.

Antrajame išorinio pastiprinimo ir motyvacijos atitikmenyje svarbią vidinio pastiprinimo funkciją atlieka po ilgai vykdytų veiksmų betarpiškai kylančios fiziologinės organizmo reakcijos. Kadangi po ilgos veiklos labiausiai tikėtina reakcija yra nuovargis, tai jį turėtų kompensuoti koks nors netikėtas pozityvus socialinis pastiprinimas. Juo gali būti kokia nors specialiojo pedagogo sumanyta paskatinimo priemonė arba kitų grupės narių pozityvi reakcija į veiklos rezultatą. Čia taip pat galimi keli ugdytinių reakcijų variantai,

kurie irgi atskleidžia tam tikrą priimamą sprendimą paskatinimo atžvilgiu, o šis savo ruožtu informuoja apie ugdytinio savęs vertinimo lygį. Asmens veiksmai, kuriuos sąlygoja išorinis pastiprinimas ir atsakomosios savęs vertinimo reakcijos bei motyvacija veiklai, buvo nurodyti 1.2.2 skyriaus 3–4 paveiksluose. Čia belieka išryškinti, koks kiekvienu atveju yra padarytas sprendimas apdovanojimo atžvilgiu, kaip jis sąlygoja naują tikslą ir veikia veiksmus (žr. 11 lentelę):

11 lentelė

Ugdytinio reakcijų, savęs vertinimo, tikslo ir sprendimo priklausomybė išorinio pastiprinimo atžvilgiu

Ugdytinio reakcija	Savęs vertinimas	Tikslas	Sprendimas
Palankiai reaguoja į išorinį pastiprinimą, džiaugiasi pagyrimu, apdovanojimu	Adekvatus, pozityvus	Realizuoti sudėtingesni uždavinį, tobulinti savo gebėjimus, kompetencijas	Aktyviai dalyvauti naujose veiklos rūšyse, įgyti naujos patirties
Sutrikęs, pasimetęs, sumišęs	Staigiai pakylantis aukštas arba išliekantis toks pat žemas	Iš naujo įvertinti savo pastangas, siekti to paties rezultato kuo mažesnėmis jėgų sąnaudomis arba stebėti socialinę aplinką, ieškoti savo pranašumo prieš kitus, lyginti socialines situacijas	Dalyvauti sudėtingesnėse veiklos rūšyse arba likti stebėtoju
Nepatenkintas pastiprinimu ar apdovanojimu ir atvirai demonstruoja nepasitenkinimą	Pozityvus, aukštas	Gauti savęs vertę apdovanojimą arba mesti jo gebėjimų neatitinkančią veiklą	Demonstruoti savo vertingumą, pranašumą arba neigti veiklos vertę
Abejingai reaguoja į pastiprinimą ar apdovanojimą	Negatyvus savęs vertinimas	Tikslas – kuo mažiau atkreipti į save kitų dėmesį	Dar menčiau dalyvauti veikloje arba ją ignoruoti

Aukščiau aprašyti reakcijų variantai yra tik bendriausio pobūdžio reakcijos į išorinį veiklos pastiprinimą. Pirmas ir ketvirtas reakcijų variantai atskleidžia ryškų asmens *Aš veiksmingumą*. Tik pirmas reakcijų variantas stebimas tuomet, kai yra motyvacijos, pozityvaus savęs vertinimo ir išorinio pastiprinimo papildymas, o paskutinis – kai yra motyvacijos, žemo savęs vertinimo ir išorinio pastiprinimo konfliktas. Pastarasis reakcijų variantas rodo jau įsisenėjusį konfliktą ir bebaigiančius susiformuoti asocialius vertybinius standartus. Sulaukus tokios ugdytinio reakcijos, reikėtų labai susirūpinti ir aiškintis, kas galėjo sukelti tokį savęs vertinimo, motyvacijos ir išorinio pastiprinimo konfliktą. Nekreipiant dėmesio į tokią ugdytinio reakciją, galutinai susiformuos reversinis elgesio tipas, įvyks vertybinė asmenybės deformacija.

Antrojo ir trečiojo tipo reakcijos liudija egzistuojantį konfliktą tarp motyvacijos, savęs vertinimo ir išorinio pastiprinimo. *Aš veiksmingumo* lavinimo sąlygos rodo, kad ženkliausi pokyčiai vyksta tik per savęs vertinimo reakcijas. Jeigu ugdytojas sulaukia antrojo ir trečiojo tipo ugdytinių reakcijų, jam nevalia „grubiai laužti“ vertybinių ugdytinio standartų. Jei ugdytinis verčiamas atsisakyti savo vertybinių standartų, tai pažeidžiamas pagrindinis *Aš veiksmingumo* lavinimo principas: dėmesio išlaikymas ties pojūčiu ir mintimi „*Aš galiu*“. Laikydamosis šio principo ugdytojas turėtų ieškoti konflikto priežasčių, aiškintis praeityje buvusį ugdytinio patyrimą, ateities tikslus, lūkesčius ir jautriai formuoti socialinės aplinkos situacijas, kurios, viena vertus, sudarytų sąlygas stiprinti *Aš veiksmingumą*, kita vertus, per kitų grupės dalyvių demonstracinius modelius, kuriuos ugdytojas pastiprintų, darytų įtaką ugdytinio vertybiniam standartams, palaipsniui juos keistų.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio intelektinės operacijos pasižymi nuolatiniu švytavimu nuo aukštesnės stadijos prie žemesnės ir atvirkščiai (Inhelder, 1963 cituoja Not, 1986), kas reiškia, jog stresinėse situacijose protiškai atsilikę asmenys greičiau bei dažniau nei normalaus intelekto grįžta į žemesnį funkcionavimo lygį. Protinio atsilikimo atveju psichinių procesų funkcionavimas yra arba labai „kietas“, nepaslankus, arba nediferencijuotas ir „labilus“ (Выготский, 1983, p.240). R.Kaffemanas, remdamasis B.Zeigarnik, šias psichinių procesų funkcionavimo ypatybes konkrečiame mąstymo procese vadina mąstymo inertiškumu ir mąstymo labilumo sutrikimu (Kaffemanas, 2001a).

K. Levin ir L. Vygotskio atlikti emocinio prisistotinio matavimo eksperimentai su protiškai atsilikusiai tiriamaisiais parodė, jog psichinių procesų nepaslankumas liudija didesnę sutrikusio intelekto ugdytinio išvermingumą, t.y. „stipresnę“ valią arba ilgiau besitęsiančią intereso emociją, sutelkiančią dėmesį tik ties viena konkrečia sritimi. Šios sutrikusio intelekto asmenų psichinių procesų dinamikos ypatybės rodo, kad jei ugdytiniui veikla bus patraukli, jis gali ją užsiimti ilgą laiką, tačiau jei dėl kokių nors praeityje buvusių nemalonių išpūdžių jis padarė sprendimą, jog veikla jo nedomina arba jis nesugeba dalyvauti, šiam sprendimui pakeisti reikalingas laiko tarpas turės būti kur kas ilgesnis. Tai reiškia, jog specialiajam pedagogui teks apsišarvuoti kantrybe.

Šiame skyriuje buvo aptartos tik pačios bendriausios vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* lavinančios edukacinės situacijos, kurios atskleistų ugdytinio sprendimo priėmimą. Iš tikrųjų ugdytinių priimti sprendimai realybėje gali būti sąlygojami daugybės kitų veiksnių (pavyzdžiui, tėvų, brolių, seserų atsiliepimų apie pasiektus rezultatus, kitų mokytojų pasisakymų tiek ugdytinio, tiek popamokinės veiklos atžvilgiu, grupinėje veikloje dalyvaujančių kitų ugdytinių pasiekimų, neapgalvotų mokytojo pastabų ir t.t.), kurių numatyti neįmanoma. Konkretus koreliacinis situacijų ir sprendimo priėmimo ryšys atsirastų tik *post factum* išanalizavus visus žinomus situacijų veiksnius ir ugdytinio veiksmus bei emocines reakcijas šių situacijų atžvilgiu. Toliau būtina numatyti konkrečią veiklos rūšį, kuri būtų patraukli vaikystės amžiaus tarpsnyje, suteiktų džiaugsmo bei pasitenkinimo, ir išanalizuoti šios veiklos galimybes motyvuoti ugdytinį.

1.3.2. Dailinė raiška kaip potenciali *Aš veiksmingumo* skatinimo prielaida

Tyrinėtojai (McNiff, 1976; Столяр, 1985; Dubois, Guillibert, Bange, 1998) nurodo, jog menas yra vienas iš sąmonės tapimo veiksnių, o meno paskirtis žmogaus gyvenime – “daryti prieinamą suvokimui subjektyvųjį jausmų pasaulį, priešsąmonę” (Matonis, 2000, p.10). Nurodyta meno funkcija (kartu ir dailės, nes tai viena iš meno rūšių) asmenybės tapimo procese ir šiuolaikinė meno paskirties samprata leidžia kelti prielaidą, kad dailinė raiška gali būti efektyvi priemonė lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*.

Dailinės raiškos termino prasmė nėra išsamiai paaiškinta moksliniuose šaltiniuose, tačiau keletas autorių savo darbuose šią sąvoką (Vaitkevičienė, 2000; Brazauskaitė, 2005) arba panašią (pavyzdžiui, estetinė raiška (Matonis, 2000)) jau pavartojo⁷¹.

Šioje disertacijoje dailinės raiškos terminas apibrėžiamas remiantis saviraiškos⁷² (Psichologijos žodynas, 1993), išraiškos⁷³ (DLKŽ, 2000; Robert, 1984) raiškos ir turinio⁷⁴ (Thürlemann, 1994) terminais.

⁷¹ Būdvardis dailinis nėra plačiai vartojamas lietuvių kalboje. Lietuvių kalbos žodyne (1969) vartojama tik dailinės intencijos sąvoka, teigiama, kad rašytiniuose šaltiniuose dailinis(-ė) randami tik ikitarybinio laikotarpio laikraščiuose, žurnaluose, vertimuose. Valstybinė lietuvių kalbos komisija (VLKK) neprieštarauja būdvardžio dailinis (-ė) vartojimui, nes vienoje iš meno rūšių (muzikoje) vartojamas būdvardis muzikinis.

⁷² Saviraiška (*self-actualization, self-realization; самовыражение, самоактуализация*). – tai asmenybės savės reiškinys (sugebėjimų, gabumų realizavimas, poreikių patenkinimas, tikslų siekimas), savės įkūnijimas tos veiklos rezultatuose. Tai pastangos atskleisti ir išplėtoti savo galimybes. Viena svarbiausių humanistinės psichologijos sąvokų. Saviraiška neturi pabaigos – patenkinus vienus poreikius, pasiekus vienus tikslus, susidaro sąlygos naujiems poreikiams ir tikslams kilti. Saviraiška yra natūrali asmenybės tendencija, tačiau kartais ją stabdo vidinės ar išorinės kliūtys. Vidinės kliūtis gali sudaryti: interiorizuoti tėvų ir kitų reikšmingų asmenų reikalavimai, nereali paties individo tikslai ir idealai, hipertrofuoti nerimo, baimės, kaltės, pavydo ir kitokie jausmai. Išorinės kliūtys: neturėjimas būtiniausių materialinių gyvenimo sąlygų, nepakankama autonomija, psichinis nesaugumas, pagarbos, pripažinimo stoka ir kt. Idealaus saviraiškos pavyzdys santykiuose su kitais žmonėmis yra meilė, o darbinėje veikloje – pašaukimas (Psichologijos žodynas, 1993, p.265).

⁷³ Išraiška – reiškinio būdas: politinių pažiūrų, veiksnių išraiška, baimės išraiška, veido išraiška (mina) (Dabartinis lietuvių kalbos žodynas, 2000, p.249).

Išraiška (*expression*) – veiksmas arba maniera išreikšti arba išsireikšti: 1) išreikšti per kalbą; 2) išraiškos maniera (žodis arba žodžių grupė); 3) formulė, per kurią išreiškiama vertybė, sistema; 4) psichologinį turinį išreikšti per meną (stilius); 5) išreikšti emocijas, jausmus veide arba išoriniu elgesiu (Robert, 1984, p.417).

⁷⁴ Raiška ir turinys – tai du kiekvieno teksto komponentai. Raišką atitinka jutimiškai suvokiama jo dalis, o turinį – raiškai priskiriami kognityviniai vaizdiniai (Thürlemann, 1994, p.217).

Atsižvelgiant į „kognityvinės revoliucijos įtaką estetikai“ (Davis, Gardner, 2000, p. 117), kurios rezultatas – „dėmesys nuo atlikimo rezultato perkeltas į atlikimo procesą“ (Davis, Gardner, 2000, p. 119), ir akcentuojant, kad išraiškos rezultatas laiko atkarpoje yra baigtinis faktas, kurio pasirodymą sąlygoja procesas, šioje disertacijoje vartojamas ne išraiškos, bet raiškos terminas, kuris apibrėžiamas taip:

Raiška yra jausmų, išgyvenimų, vaizdinių įkūnijimas *čia ir dabar* (arba esamuju laiku) į materialią (realiai apčiuopiamą, matomą, girdimą) formą (pavyzdžiui, piešiant ant popieriaus, suteikiant vaizdiniams spalvas, formas, „įgarsinant“ piešinio personažus ir pan.). Raiškos rezultatas – kūrinys, kuriame vaizdiniams suteikiama forma, t.y. kūrinyje vaizdiniai paverčiami simboliiais.

Dailinė raiška – jausmų, vaizdinių, išgyvenimų įkūnijimas į materialią formą, kuri yra matoma ir vizualiai bei jutimiškai suvokiama.

Kodėl vaiko piešinys gali būti traktuojamas kaip dailinė raiška ir kaip piešimo procesas skatina vidinę vaiko motyvaciją, paaiškina vaiko piešinio raidos analizė.

Mokslininkai (Мухина, 1981; Brochmann, 1998; Widlöcher, 1998, Выготский, 2000) pastebi, kad gebėjimas piešti kyla iš atsitiktinio mažylio judesio, po kurio lieka pėdsakas popieriaus lape. Tyrinėtojų nuomone, vaiką jie džiugina, nes yra išliekantys, materialūs, ne tokie, kaip tuoj pat dingstantys čiaušškėjimo garsai (Widlöcher, 1998), ir suteikia „aktyvią kinestetinę patirtį“ (Lowenfeld, 1964, p.91). Manoma, kad dėl šių priežasčių vaikas judesius popieriaus lape nori pakartoti. Tuo momentu vaiką domina tik pėdsako išraiškingumas, o patį mažylio domėjimosi savo veiksmais faktą galime laikyti estetinio suvokimo ir vaikiškos refleksijos užuomazgomis.

V.Lowenfeld atskleidžia šios stadijos svarbą: vaiko gebėjimas rega kontroliuoti savo kuriamus ženklus yra kinestetinės ir regimosios patirties susijungimas, kuris skatina jį išbandyti įvairius judesius. V.Lowenfeld nuomone, ankstyviausioje keverzonių stadijoje vaikas jokių kitų tikslų, išskyrus vedžiojimą pieštuku popieriuje, neturi. D.Widlöcher (1998) paaiškina, kodėl kyla pasitenkinimas: vaiką žavi palikto pėdsako išlikimas, nes jis vaikui įrodo jo išskirtinumą iš kitų, patvirtina autonomiškumą, savarankiškumą.

Atradęs gebėjimą palikti pėdsakus tvariuose paviršiuose, vaikas nori atradimo džiaugsmu pasidalyti su suaugusiuoju, todėl neša jam savo keverzones rodyti. Ne visi suaugusieji palankiai reaguoja į keverzonėmis išmargintus lapus. I.Brochmann teigia, kad tūkstančiai piešinių, „nesukėlę didesnio susidomėjimo, dažnai atsiduria šiukšlių dėžėse“ (Brochmann, 1998, p.7).

Mokslininkai (Lowenfeld, 1964; Arnheim, 1974; Мухина, 1981; Widlöcher, 1998; Davis ir Gardner, 2000; Выготский, 2000), tyrę vaiko piešinį, pastebi, kad pirmieji piešiniai neturi intencinio tikslo. Stebėdamas pėdsakų formas ir aptikęs jų panašumą į kokį nors realų objektą, vaikas savo piešinį pavadina. D.Widlöcher nurodo, kad šis momentas priklauso nuo vaiko psichofizinės brandos ir aplinkos įtakos. Jo nuomone, prieš pavadindamas savo piešinį, vaikas jau gerokai anksčiau sužino, kad bet kuris paveikslas apskritai turi prasmę. Šias žinias jam įteigia suaugusieji, esantys šalia, rodydami paveikslus, schemas, spausdintus tekstus ir t.t.. Apžiūrinėdamas juos, vaikas nujaučia tik simbolių galią. Kol vaikas nėra pasiruošęs susieti galimą simbolinį ryšį tarp objekto ir spalvotos dėmės, į kurią jis išsižiūri, jo paliktos keverzonės popieriaus lapuose neturi jokio intencinio tikslo (Widlöcher, 1998). D.Widlöcher nuomone, atpažinimo gebėjimas atsiranda apie 18 mėnesį, kai vaikas pradeda įvardyti visą paveikslą arba jo dalis, ir yra susijęs su vaiko gebėjimu atpažinti save veidrodyje.

Piešinio pavadinimą D.Widlöcher vadina pirmąja vaizduojamąja intencija⁷⁵ ir didžiuoju atradimu, nes pavadinimas sujungia du vaiko gebėjimus: gebėjimą nupiešti formą ir gebėjimą ją identifikuoti. Jų susitikimą sąlygoja motorinių įgūdžių ir suvokimo proceso tobulėjimas bei sociokultūrinis efektas – nujaučiama informacinė piešinio galia. Intencionalus piešinys nėra atsitiktinis, jis priklauso nuo kelių faktorių susitikimo variacijos ir “yra ištisos evoliucijos pasekmė” (Widlöcher, 1998, p.30). V.Lowenfeld teigia, kad nuo intencinio piešimo pradžios “mes turime tikrą raktą vaiko galvojamui pažinti” (Lowenfeld, 1964, p.97).

Atradimas vaikui yra toks svarbus ir toks reikšmingas, kad pagrindiniu piešimo tikslu tampa siekis pažymėti kuo daugiau objektų (Widlöcher, 1998). Atradimo žavesys pakeičia vaikui piešimo tikslą: jis nebesidomi savo brėžiamos linijos išraiška, jos ekspresine kokybe. Ji sužavi galimybė vaizduoti formas. Tačiau piešdamas iš naujo, vaikas negali iš karto pasiekti tą pačią atpažinimo sėkmę kitame piešinyje. Vienalaikis suvokiamos ir realizuojamos formos sutapimas nėra duodamas savaime kito objekto suvokime ir kitos grafinės formos realizacijoje. Todėl vaikas kartuoja pirmąją sėkmę sukėlusią formą. Jis siekia ją vėl atpažinti ir patirti džiaugsmą. Bet reprodukuojamų formų pradžia yra pakankamai skirtinga dėl nelabai tikslios judesio ir akies koordinacijos. Beje, ir pats stereotipinis pakartojimas nebesuteikia tokio pat stipraus džiaugsmo. Tačiau kartodamas formas, vaikas stebi ir mokosi: keverzones be žymėjimo pakeičia keverzonės, turinčios žymėjimo intenciją.

Apibendrinamas intencinio vaizdavimo stadiją, D.Widlöcher nurodo jos reikšmę: kartodamas ir tobulindamas tą pačią formą vaikas atpažįsta naują objektą. Atpažinimas liudija apie buvusį akimirksnį, kai vaikas piešinio nevertino kaip vientisos formos. Tuo momentu jis arba keitė arba prijungė detales, kurios transformavo arba patvirtino piešinio prasmę. Pasak D.Widlöcher, šis momentas nėra toks pastebimas kaip tas, kada vaikas piešinį pavadiną. Tačiau tiek pavadinimas, tiek piešinio formos taisymas yra vienodai reikšmingi fenomenai. Piešinio formos taisymas sujungia tris vaiko mąstymo operacijas: lyginimą, analizę ir sintezę. Naujas kitos nupieštos formos atpažinimas liudija, kad vaikas jau išskyrė objekto detales, leidžiančias jį identifikuoti, ir vėl suvokė modifikuotos formos poveiklį kaip visumą. Taigi piešinio detalių modifikavimas ir modifikuotos formos kaip visumos atpažinimas sąlygoja visų piešinio fazių raidą.

Gardner ir Davis (2000) iškelia dar vieną piešimo proceso aspektą: nurodo, koku požymiu vaiko piešimo procesas panašus į dailininko kūrybos procesą. Sutelkdami dėmesį į piešinio pavadinimo faktą, jie teigia, jog „popieriaus lape esantys ženklai atitinka kažką, esantį pasaulyje, ir kad vaikas nusprendžia, kas yra tas „kažkas“ (Davis, Gardner, 2000, p.127), ir tokiu būdu suteikia svorį vaiko sprendimo galiai. Analizuodami dailininko kūrybos procesą, jie pastebi, kad kūrinio prasmė plėtojama dailininkui reaguojant į kiekvieną nupieštą ženklą ir pagal paskutinįjį sprendžiama, kokį kitą žingsnį galima žengti toliau kūrybos procese. Ši dailininko kūrybos proceso akimirka lyginama su vaiko pavadinimo piešiniui suteikimo faktu. Mokslininkai nurodo, kad, vaikui pavadinus piešinį, aptinkamas toks pats simbolių skaitymo momentas, kuris būdingas dailininkui kuriant: vaiko gebėjimas suvokti ką tik savo sukurto simbolio prasmę yra akcentuojamas kaip svarbiausias piešimo proceso faktas, prilyginantis vaiko pastangas dailininko pastangoms.

⁷⁵ Nėra vienodos nuomonės, kurį momentą laikyti intencinio piešimo pradžia. Buhler, Vygotskio nuomone, piešimas prasideda tada, kai mintinė kalba tampa įprasta. Kiti autoriai (Davis ir Gardner, 1992) intencinės raiškos pradžia siūlo laikyti momentą, kai vaikas savo piešinį pavadiną.

Remiantis mokslininkų argumentais, jei vaiko kūrybos proceso akimirka prilygsta vienai iš daugelio dailininko kūrybos proceso akimirku, tai vaiko kūrybos rezultata, parodant deramą pagarbą jo pastangoms, galima laikyti kūrinium. Tačiau dar neatsakyta į klausimą, ar vaiko piešimo procesą galima laikyti dailine raiška. Pagal poskyrio pradžioje pateiktą dailinės raiškos apibrėžimą galima teigti, kad dailinė raiška nusako kūrybos esmę, kuri yra operavimas simboliais ir prasmės suteikimas. Davis ir Gardner (2000) nuomone, kurdamas dailininkas tiek pertvarko simbolius, jais manipuliuoja, tiek skaito jų prasmę, kartu būdamas ir kūrėjas, ir žiūrovo vaidmenyse. Vaikui piešinių pavadinant galima aptikti tuos pačius du sudėtinius kūrybos elementus: simbolio sukūrimą ir jo perskaitymą. Be to, suvokęs simbolio ir jo atitikmens ryšį, vaikas kūrinį pavadinama, t.y. suteikia jam prasmę. Dėl šių priežasčių vaiko kūrybos procesą galima vadinti dailine raiška. Skirtumas tas, kad, lyginant dailininko ir vaiko kūrybos procesus, šių sudėtinių kūrybos elementų vaiko kūrybos procese yra ženkliai mažiau.

Atskleista piešinio raida ir piešimo proceso ypatybės rodo, kad piešimas vaikui yra:

- aktyvios kinestetinės patirties ir regėjimo derinimas (Lowenfeld, 1964; Widlöcher, 1998);
- prasmės savo kuriamose linijose ieškojimas (Widlöcher, 1998; Davis, Gardner, 2000);
- jo autonomijos ir savarankiškumo patvirtinimas (Lowenfeld, 1964; Brochmann, 1998; Widlöcher, 1998);
- mąstymo operacijų lavinimas (Widlöcher, 1998).

Apibendrinant piešimo procesą, galima išskirti tokius svarbiausius momentus: dailės priemonės (pieštukai, flomasteriai) ir manipuliacijos su jomis sąlygoja pirmuosius brūkštelėjimus tvariuose paviršiuose. Po to būna daugybė apskritimų ir spiralėmis išmargintų lapų. Stebėdamas savo darbus, vaikas atranda nupieštų formų tapatumą su realiais objektais. Šis atradimas sąlygoja pirmąjį piešinio pavadinimą. Paskui vaikas piešia virtualius piešinius, kurie pavadinami po to, kai baigiama piešti. Vaikui, pasiekus tam tikrus įgūdžius, pavadinimai pirmauja piešinio atžvilgiu, tačiau piešimo pabaigoje dar ilgą laiką pavadinimas gali kisti. Piešimo įgūdžius vaikas išlavina nuolat piešdamas kokį nors daiktą. Tokiu būdu išsivirtina piešiniai – schemas.

Ar piešimo procese galima aptikti visus A.Banduros nurodytuosius veiksmų ir pastiprinimo atitikmenis?

Sensorinis grįžtamasis ryšys apima vaiko judesį ir matomas pasekmes. Rankos judesys ir pieštuko ar flomasterio brūkštelėjimo pasekmė yra akivaizdžiai matoma nubrėžta linija. Ji yra pirmas veiksmų ir iš išorės ateinančio pastiprinimo atitikmuo. Palikti pėdsakai kelia vaikui interesą. Naujų linijų brėžimas, apžiūrinėjimas, jų tapatumo su realiais objektais pastebėjimas formuoja prasmės savo kūrinuose paiešką. Suradęs nupieštų formų ir realių objektų panašumą, vaikas vėl patiria atradimo džiaugsmą – tai antrasis veiksmų ir pasekmių atitikmuo (patirtas pasitenkinimas nuo įdėtų pastangų). Tačiau jis nėra toks dažnas, kaip norėtų vaikas. Prieš pasiekdamas antrąją džiaugsmo bangą, vaikas įdėjo daug pastangų, kurios ne kartą buvo nerezultatyvios. Pasiekimai kelia vaiko pasitikėjimą savimi, atskleidžia naujas galimybes ir paliudija vaikui jo autonomiškumą bei savarankiškumą. Tačiau dėl to, kad nauji atradimai ir juos lydintis džiaugsmas nėra tokie dažni, kaip norėtų vaikas, šalia pasitikėjimo savimi egzistuoja ir nepasitikėjimas. Būtent todėl, kad vaikui neužtenka akivaizdumo, o prasmės paieška kelia abejonių, jis neša savo piešinį rodyti suaugusiajam. Jam reikia pastiprinimo. Piešdamas daugybę piešinių, kartodamas tą pačią formą vaikas siekia tobulinti

liniją. Jos modifikacijos ir naujas piešinio visumos suvokimas, atspindintis naujame pavadinime, paliudija vaiko vidinių standartų realizavimą. Tai trečiasis veiksmo ir pasekmių atitikmuo.

Analizuota piešinio raida atskleidžia, kad suaugusiojo vaidmuo yra svarbus, tačiau neryškus, menkai pastebimas. Svariausias suaugusiojo indėlis yra tas, kad jo dėka vaikas sužino apie piešinio, paveikslą informacinę galią. Be to, suaugęs yra tas žmogus, kuriam vaikas skiria savo piešinį, neša rodyti. Taigi suaugęs į vaiko kūrybą ir įdėtas pastangas turėtų žiūrėti pagarbiai. Tai būtų pagrindinės sąlygos, motyvuojančios vaiką tyrinėjimui. Toliau vaiko piešinys tobulėja tarsi savaime iki paauglystės.

1.3.3. Kriterijai, atskleidžiantys vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens *Aš veiksmingumą* dailinėje raiškoje

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinės raiškos skatinimo ir šių ugdytinių kūrinių vertinimo kriterijai šiek tiek skiriasi. Be to, tiek vieni, tiek kiti kriterijai labiausiai išryškėja buvusios TSRS mokslininkų, XX a. 7–9 dešimtmečiuose rašiusių apie sutrikusio intelekto ugdytinių dailinės raiškos galimybes, teiginių kontekste. Pavyzdžiui, V.Muchina rašo:

“Imbecilai⁷⁶, skirtingai nuo normalaus intelekto vaikų, ypač pasyvūs su pieštuku ir popieriumi, nemėgsta pieštuku braukti popieriaus lape, pradėję raityti keverzones, greitai liaujasi atlikti tokius veiksmus. Keverzonės jiems nesiasociuoja su realiais daiktais, juos vadina “bambaliais” arba “purvu”.

Specialiai mokant, imbecilai nesugeba tiksliai pakartoti judesių, nubrėžti linijas. Sudėtingas vaizdas, reikalaujantis ne vieno, o kelių judesių, jiems iš viso nepavyksta. Bandydamas pavaizduoti daiktą iš vaizduotės, imbecilas, ilgą laiką mokomas vaizduoti vieną daiktą, padaro išmokus judesius. Aiškiai matyti, kad jis nors ir žiūri į savo pastangų rezultatus, bet nesupranta to, ką jis piešia ir pavadina. Judesiai, nors ir išmokti reikalingam daiktui nupiešti, bet neįsisąmoninti. Dėl to vieni piešinio elementai išmėtyti kairėje, kiti dešinėje – ir piešinys neturi visuminio vaizdo. Jei imbecilui pasiūloma nupiešti tą patį daiktą, kuris ką tik jam bežiūrint buvo nupieštas, tai jo piešinys labai panašus į tą, kuris buvo piešiamas iš vaizduotės. Jis taip pat neturi visuminio vaizdo: linijų kiekis atitinka piešinio pavyzdžio linijų kiekį, tačiau piešiant imbecilų judesiai tik mechaniškai atkartoja eksperimentatoriaus judesius. Vaiko judesiuose nepastebimas atliekamo veiksmo apmąstymas” (Мухина, 1981, p.151–152).

Cituotą V.Muchinos tekstą beveik tais pačiais žodžiais atkartoja Romanova ir Potiomkina (1991). Kiti TSRS tyrinėtojai (Головина, 1974; Грошенков, 1975, 1985, 2001), kaip ir V.Muchina, E.Romanova, R.Potiomkina, taip pat akcentuoja sutrikusio intelekto asmenų piešimo proceso ir piešinio trūkumus. Pavyzdžiui, T.Golovina, I.Grošenkovas teigia, kad, piešdami daiktą, sutrikusio intelekto vaikai piešia tai, ką žino, ir visiškai nekreipia dėmesio į tai, kaip piešiamas daiktas, esantis prieš jų akis, atrodo iš tiesų. Jų nuomone, tai blogo, neteisingo daikto pažinimo pasekmė (Головина, 1974; Грошенков, 1975, 1985). Iš šių teiginių išplauktų natūrali išvada, kad teisingai organizuotas konkretaus objekto pažinimo procesas turėtų padėti šių klaidų išvengti. Tačiau T.Golovina pastebi, kad ir po tieioginio nesudėtingų daiktų pažinimo prieš piešimo procesą, piešdami tą patį objektą sutrikusio intelekto vaikai nevaizduoja daugelio esminių detalių (Головина, 1974).

Vakarų tyrinėtojai nekreipia dėmesio į sutrikusio intelekto asmenų piešimo klaidas. Jie akcentuoja kūrybos proceso naudą sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumui*. Pavyzdžiui, J.Stott ir B.Males rašo:

“Kai proto negalę turintiems žmonėms duodama reikiamų priemonių, labai dažnai jie spontaniškai ir nesivaržydami jas naudoja. Tai labai svarbu, nes galiausiai pasiekiami tai, kas vadinama tiesioginiu terapiniu poveikiu – “terapija” vyksta čia pat, dirbant su dailės priemonėmis <...>.

Tai, kad “tiesioginis terapinis efektas” yra tiesioginis spontaniškumo padarinys, verčia manyti, kad proto negalę turintiems žmonėms tinka nedirektyvus elgesys: jiems turėtų būti leidžiama dirbti savo laiku, kelti savus tikslus ir

⁷⁶ Čia pateikiama autentiška V.Muchinos citata, kurioje vartojamas Lietuvos specialiajame ugdyme jau nebevertojamas terminas. Šiuo metu minima sutrikusio intelekto asmenų grupę apibūdinantis terminas Lietuvos specialiajame ugdyme yra vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenys.

reikalavimus⁷⁷. Tokios veiklos rezultatas – laimėjimas, pasitikėjimas, savęs suvokimas, augimas” (Stott, Males, 2004, p.144).

Neigiamą vertinimo aspektą reprezentuojantys TSRS tyrinėtojų teiginiai buvo sąlygoti marksistinės lenininės estetikos⁷⁸ nuostatų (T.Golovina neslepia, kad estetinio auklėjimo ir ugdymo srityje vyko arši ideologinė kova tarp TSRS ir Vakarų mokslininkų (Головина, 1974. p.21)), kurios propagavo realistinio piešinio sampratą. Dėl šių nuostatų buvo vertinamas tik pakankamai kokybiškas mokinio gebėjimas realistiškai pavaizduoti reikiamą objektą. Be to, tyrinėtojai, darydami išvadas apie sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių kokybę, lygino normalaus intelekto ugdytinių piešinius su sutrikusio intelekto ugdytinių piešiniais. Dviejų nelygiaverčių grupių lyginimas neišvengiamai sąlygoja neigiamą vertinimo aspektą turinčias išvadas. Vakarų mokslininkai (Lowenfeld, 1964; Paour, 1979, 1981) ir paskutiniu metu jau Lietuvos (Brazauskaitė, 2001) pabrėžia didžiulį sutrikusio intelekto asmenų funkcinio ir biologinio amžiaus skirtumą, atspindintį dailinėje raiškoje (to paties amžiaus normalaus ir sutrikusio intelekto vaikų). Šis skirtumas dviejų nelygiaverčių to paties biologinio amžiaus, tačiau skirtingą IQ koeficientą turinčių vaikų piešinių lyginimą daro nekorektišką.

Be aukščiau išvardytų sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių trūkumų, I.Grošenkovas pabrėžia ugdytinių pomėgį piešti kokį nors vieną pasirinktą objektą, pagal kurį vėliau piešinys pavadinamas. I.Grošenkovas pastebi, kad tiek pasirinktas objektas, tiek tema kartojasi keletą kartų iš eilės. Mokslininkas šiuo piešinius vadina “grafiniais štampais” (Грошенков, 2001, p.8).

Kiti tyrinėtojai nelaiko šios vaikiškų piešinių ypatybės trūkumu. Pavyzdžiui, V.Lowenfeld (1964) teigia, kad stereotipinis piešinys įtvirtina besiformuojantį konceptą apie supantį pasaulį. J.Allan (1998) nuomone, besikartojantis piešinys rodo vaiko fiksaciją ties jam aktuali, keliančiu rūpestį, išgyvenimu, kuris praeina savaime išsprendus problemai.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinės raiškos skatinimo kriterijai gali būti išskiriami tik atsižvelgiant į vaiko piešimo proceso genezę ir konkrečias piešinio raidos stadijas⁷⁹. Piešimo proceso genezė atskleidė, kad suaugusiojo vaidmuo vaikui kuriant yra svarbus, tačiau beveik nematomas. Kūrybos proceso, kaip dailinės raiškos, sudėtiniai elementai liudija, kad skatindamas dailinę raišką pedagogas turėtų plėtoti vaiko dialogą tarp simbolių panaudojimo ir jų supratimo. Piešimo raidos genezė atskleidė, kad piešinys vystosi tam tikromis stadijomis, kurių kiekvienai būdingi savi požymiai. Tai reiškia, kad pedagogas negali ženkliai peržengti konkrečios piešinio stadijos ribų anksčiau, nei pats vaikas pajėgia tai padaryti.

A.Brazauskaitė, analizavusi vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinius, teigia, kad “šių ugdytinių grafinė raiška kinta nuo kontroliuojamų keverzonių etapo iki žmogaus figūros bei kitų schemų atsiradimo, t.y. pasiekia schematinį piešimo etapą” (Brazauskaitė, 2001, p.128). Taigi pedagogas, skatindamas konkretaus vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio dailinę raišką, turi remtis to ugdytinio gebėjimų lygį atitinkančios piešimo stadijos ypatybėmis todėl, kad per dideliais reikalavimais nepažeistų ugdytinio savęs vertinimo, bet stiprintų jo *Aš veiksmingumą*.

⁷⁷ Disertacijos autorės pastaba: šiuos kriterijus buvo siekiama realizuoti studijoje *Credo*.

⁷⁸ Marksistinės lenininės ideologijos įtaka atskleista straipsnyje: Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2001). Marksistinės lenininės estetikos įtaka Rusijos defektologijos mokyklos nuostatai į sutrikusio intelekto vaiko piešinį. *Tiltai*, 2, 39 – 55.

⁷⁹ Vaiko piešinio raidos stadijas yra nurodę daugelis autorių (Lowenfeld; 1964; Археим, 1974; Мухина, 1981; Reyt, Favez-Boutonnier, 1992; Widlöcher, 1998; Brochmann, 1998). Kiekvienas iš jų vaiko piešinio raidą akcentavo vis kitu aspektu. Šiame darbe pasirinktos Lowenfeld (1964), žymaus JAV dailės pedagogo, nurodytos piešinio raidos stadijos dėl kelių priežasčių: 1) šio autoriaus požiūris į vaiko piešinį yra artimiausias disertacijos autorės požiūriui; 2) šio mokslininko vaiko piešinio stadijos yra detaliausiai aprašytos; 3) pagal šio mokslininko nurodytas vaiko piešinio stadijas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešiniai jau yra tyrinėti Lietuvoje.

V.Muchinos, T.Golovinos, I.Grošenkovo teiginių ir atskleistos piešimo proceso genezės, piešinio raidos stadijų kontekste vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* kūrybos procese reprezentuojantys kintamieji būtų tokie:

12 lentelė

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* kintamieji dailinėje raiškoje

Kintamasis	Kintamojo turinys
Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių skaičius, kai jiems leidžiama laisvai manipuliuoti dailinės raiškos priemonėmis	Didelis piešinių skaičius liudija, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniai nėra pasyvūs su dailinės raiškos priemonėmis. Jie manipuliuoja jomis, eksperimentuoja, stebi rezultata, kurį vėliau pavadina. Manipuliacijos su dailinės raiškos priemonėmis procesas ir jo rezultatas, kurį pats ugdytinis įvardija, yra svarbiausias <i>Aš veiksmingumo</i> liudininkas.
Suprantamas, realus, prasmingas kokio nors objekto vaizdinys piešiniuose	Kintamasis yra opozicija V.Muchinos teiginiams. V.Muchinos nuomone, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniai nesugeba pavaizduoti objekto. Jų piešiamos linijos nesukuria prasmingo vaizdo. Realus, prasmingas kokio nors objekto vaizdinys, pasikartojantis piešiniuose, ir paties vaiko jam suteiktas pavadinimas būtų įrodymas, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis ne šiaip sau keverzoja, o gali sukurti prasmingą vaizdinį.
Vaizduojamos nepraleistos esminės objektą charakterizuojančios detalės	Pasak T.Golovinos, I.Grošenkovo, sutrikusio intelekto vaikai dažnai piešiniuose praleidžia esmines detales. <i>H-T-P</i> metodikoje yra nurodytos esminės detalės pagrindiniams (<i>namas, medis, žmogus</i>) vaikų piešiniuose vaizduojamiems objektams. Nepraleistos esminės detalės liudytų, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas jas išskiria, kaip būdingas tik tam objektui, ir sąmoningai vaizduoja piešiniuose kaip objekto skiriamuosius požymius.
“Grafinių štamų” pokytis, atspindintis pokytį vaiko išgyvenimuose. “Grafinių štamų” pokytis apimtų tiek pokyčius kūrinių tematikoje, tiek pokyčius dažniausiai vaizduojamuose objektuose	I.Grošenkovo nuomone, besikartojantis tas pats objektas yra “grafinis štamapas”. Pasikartojantis tas pats objektas gali sąlygoti tą patį temos pavadinimą. “Grafinis štamapas” apima tiek besikartojančią temą, tiek pasikartojančius tuos pačius objektus, kurių vaizde nėra jokių pokyčių. Atsiradęs pokytis detalėse arba pavadinime liudija pokytį vaizdinyje, apmąstymuose, mintyse.

1.3.4. Pedagogo kompetencijos ir vaidmenys skatinant *Aš veiksmingumą* dailine raiška

Dailės pedagogo kompetencijoms įvardyti 2002 metais buvo skirta konferencija⁸⁰. Saulėnienės (2002) straipsnyje pateikiama dailės pedagogo veiklos panorama ir kiekvienoje iš veiklos sričių įvardijami vaidmenys. Dailės pedagogo veiklos sritys, gebėjimai, kompetencijos bei apibrėžti vaidmenys pateikiami 13 lentelėje:

13 lentelė

Dailės pedagogo veiklos sritys, gebėjimai ir kompetencijos bei atliekami vaidmenys (pagal Saulėnienę, 2002)

Veiklos sritys	Gebėjimai ir kompetencijos	Vaidmenys
Ugdymo strategijos kūrimas bei asmenybės raidos prognozavimas	Gebėti įvertinti organizacijos, savo veiklos esamą padėtį, gebėti nustatyti ugdymo strateginius, taktinius, operatyvinius tikslus, parengti veiklos planą, diagnozuoti moksleivio situaciją, numatyti moksleivio raidą kūrybiškai mąstyti, suprasti bei gebėti derinti absoliučias priešybes, gebėti bendrauti ir bendradarbiauti, dirbti komandoje.	Filosofas
Ugdymo turinio planavimas ir sisteminis sutvarkymas, programų kūrimas	Gebėti atrinkti iš gausėjančios ir sudėtingėjančios turinio informacijos tas žinias, kuriomis remiantis vertėtų konstruoti ugdymo turinį, gebėti suvokti mokymo visumą, gebėti planuoti ir bendradarbiauti,	Filosofas, klinicistas, mokytojas, dalyko ekspertas, patarėjas, bendradarbis
Papildomo ugdymo/si proceso valdymas	Gebėti pažinti mokinius, numatyti auklėjamuosius tikslus, gebėti organizuoti mokinių veiklą, organizuoti individualų darbą su mokiniais, bendradarbiauti su kitais mokytojais, bendradarbiauti su tėvais, visuomene, gebėti nustatyti auklėjamosios veiklos efektyvumą, kas sudarytų prielaidas tolesniam veiklos koregavimui, gebėti sukurti auklėjamasias situacijas, kurios sudaro ištisinę auklėjamųjų situacijų grandinę, bei atlikti grįžtamosios informacijos analizę.	Organizatorius, mentorius, socializatorius
Mokymo/si proceso valdymas	Planavime: gebėti nustatyti tikslus, išreikšti juos aiškiai ir objektyviai, parinkti dėstymo struktūrą, nuosekliai išdėstyti mokymo veiklą, parinkti medžiagą savarankiškam mokinių darbui, išdėstyti mokinių žinių vertinimo būdus. Organizavime: tinkamai planuoti savo ir kitų laiką, tvarkyti reikmenis, paskirstyti pareigas, atskirti pagrindinius dalykus nuo antraeilį, sutelkti dėmesį ir pastangas pagrindiniams dalykams, nuteikti mokinius darbui. Vadovavime: jausti situaciją, lanksčiai vadovauti, nustatyti mokinių poreikius, tinkamai naudoti skatinimo priemones. Vertinime: užduoti tiriamus klausimus, atidžiai klausytis mokinių, stebėti mokinius, kaip jie atlieka užduotį, nuolat tikrinti, ar mokiniai supranta, ko yra mokomi, sudaryti gerus, veikla grindžiamus testus, galinčius pamatuoti įgūdžius ir suteikti mokiniams grįžtamąjį ryšį.	Fazėje iki mokymo: filosofas, klinicistas, vadovas, vertintojas. Sąveikos fazėje: atlikėjas arba informacijos perdavėjas, katalizatorius ar mokinių padėjėjas, vadovas, kritikas, auklėtojas. Fazėje po mokymo: vadovas.
Bendradarbiavimas su pedagogais ir mokinių tėvais, bendruomene	Gebėti matyti ir jausti kitą, siekti susiklausymo, jausti atsakomybę už bendrą darbą bei nuolat siekti tikslo, gebėti sužinoti tėvų nuomonę apie tai, kas svarbu jų vaikų mokymesi, įsiklausyti, kas tėvams kelia rūpesčių, ką jie mano apie klasėje vykstančią veiklą, gebėti įtraukti tėvus į klasės, mokyklos gyvenimą.	Bendradarbis, patarėjas tėvams, pedagogas-asmenybė

⁸⁰ Konferencija „Dailės pedagogo kompetencija: realijos ir vizija“ vyko Kaune 2002 m. lapkričio 8–9 dienomis. Tais pačiais metais buvo išleista konferencijos medžiaga.

Nuolatinis profesinės kompetencijos plėtojimas	Įsiklausyti į savo vidinį balsą ir jį suprasti, gebėti remtis refleksija visoje veikloje, nebijoti rizikuoti, pasitikėti tiek procesais, tiek žmonėmis, gebėti įvertinti kitų žmonių gyvenimo aspektus, pasiaukoti dirbti su kolegomis, siekti įvairovės, rasti darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą, skatinti kitus interakcinio profesionalizmo, įsipareigoti nuolat mokytis, kontroliuoti savo augimo ir mokinių augimo ryšį.	Pokyčių tarpininkas, klinicistas, filosofas
Edukacinių projektų valdymas	Gebėti analizuoti ir įvertinti projekto edukacinius tikslus, suburti projektines grupes, planuoti veiklą, rengti ekspozicijas, apibendrinti edukacinės veiklos rezultatus, gebėti pristatyti edukacinės veiklos rezultatus visuomenei.	Vadovas, organizatorius, mokinių padėjėjas, ekspertas, lyderis, asmenybė, kūrėjas, pokyčių tarpininkas, filosofas
Vizualinės aplinkos kūrimas	Gebėti estetizuoti mokyklos aplinką, gebėti kurti meninius projektus, gebėti realizuoti techninės estetikos reikalavimus.	Kūrėjas, organizatorius, bendradarbis
Efektyvių edukacinių technologijų ir mokymo/si priemonių kūrimas bei panaudojimas	Gebėti atskirti mokymo programas, atsižvelgiant į jų kokybę ir pritaikymą, gebėti naudotis užsienio kalba, gebėti naudotis bei mokyti mokinius naudotis informacinėmis technologijomis, gebėti naudotis techninėmis mokymo priemonėmis, gebėti pasirengti reikiamą medžiagą.	Filosofas, kūrėjas, bendradarbis

Ne visi S.Saulėnienės nurodyti dailės pedagogo vaidmenys yra vienodai aktualūs lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*. Pavyzdžiui, šiame darbe nesiekama sukurti efektyvią edukacinę technologiją ar mokymosi priemonę. Čia tėra tikrinama idėja (kuri ateityje gali virsti edukacine technologija) kaip galima lavinti vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumą*, bei kokių rezultatų sulaukiama. Taip pat nebuvo skiriamas dėmesys mokyklos vizualinės aplinkos kūrimui, nes tokia veikla būtų atitraukusi dėmesį nuo pagrindinės idėjos realizavimo ir rezultatų analizės.

Iš 9 S.Saulėnienės nurodytų dailės pedagogo veiklos sričių svarbiausios vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumui* lavinti yra šios veiklos sritys:

- Ugdymo strategijos kūrimas bei asmenybės raidos prognozavimas** yra pati svarbiausia pedagogo, pasiryžusio per dailinę raišką lavinti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*, veiklos sritis, nes tai sąlygoja visas kitas paskesnes veiklos sritis. Šios veiklos dėka buvo kritiškai įvertintas buvęs dailinis specialiojo ugdymo palikimas (Mažeikis, Vaitkevičienė, 2001), išanalizuota piešimo proceso prigimtis ir raida (žr. aukščiau), mokslininkų bendruomenei pristatytas teorinis interaktyvus ugdymo daile modelis (Mažeikis, Vaitkevičienė, 2004). Ši veikla davė impulsą detaliai išanalizuoti A.Bandura socialinio išmokimo teoriją, išsiaiškinti protiškai atsilikusių asmenų socialinės atskirties genezę ir ieškoti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo galimybių.
- Ugdymo turinio planavimas ir sisteminis sutvarkymas, programų kūrimas.** Ši veiklos sritis sąlygojo labai įvairios informacijos apie dailinį ugdymą kritinę atranką, naujų perspektyvų įžvalgą ir reikalingos medžiagos *Aš veiksmingumui* lavinti sisteminį sutvarkymą. Šios veiklos rezultatas – teorinis-hipotetinis *Aš veiksmingumo* lavinimo dailine raiška modelis yra pateikiamas žemiau.
- Mokymo/si proceso valdymas** pedagoginiu aspektu apima auklėjimo funkciją. Šią funkciją galima realizuoti tuomet, kai jau yra prasidėjęs mokymo-lavinimo procesas ir ugdytojas jau gali daryti tam tikras prielaidas apie ugdytinio tikslus, motyvus, savęs vertinimą. Praktiškai, kol nėra atlikti veiksmai aukščiau minėtose srityse, mokymo valdymo srityje nieko nebūtų galima padaryti.
- Bendradarbiavimas su pedagogais ir mokinių tėvais, bendruomene** būtinas. Vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimas yra nauja, anksčiau nerealizuota idėja. Ji reikalauja specialiojo pedagogo asmeninės nuostatos kaitos. Pakitusi pedagogo nuostata atsispindi veiksmuose. Juos gali lydėti visiškai nauja, kitokia ugdytinių reakcija. Pokyčiai ugdytinių veiksmuose gali būti sunkiai suvokiami tėvų, kitų pedagogų. Specialusis pedagogas,

realizuodamas tikslą lavinti *Aš veiksmingumą*, turi būti nusiteikęs bendradarbiauti tiek su kolegomis, tiek su ugdytinių tėvais.

5. **Edukacinių projektų valdymas.** Šioje srityje lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumą* aktualus yra parodų organizavimas. Parodų organizavimas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinime suprantamas kaip pastiprinimo priemonė. Parodų organizavimas priskiriamas edukacinių projektų valdymui todėl, kad lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* parodos atlieka tarpininko funkciją formuojant tarsi iš niekur ateinantį pastiprinimą. Kuriamame *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje ketinama pasinaudoti grįžtamuju ryšiu per viešą darbų eksponavimą. Tai išskirtinė kuriamo modelio ypatybė. Dar kelios kuriamo modelio ypatybės: vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimo stiprinimas ir grupės vadovo sąmoningai atliekamas kognityvinis restruktūrizavimas. Šios ypatybės daro *Aš veiksmingumo* lavinimo modelį edukaciniu projektu, kuris bus realizuotas ir praktiškai išbandytas.
6. **Nuolatinis profesinės kompetencijos plėtojimas** yra neatskiriama nuo aukščiau išvardytų veiklos sritis. Praktiškai ši veiklos sritis yra kiekvienoje iš aukščiau minėtų. Ir kiekviena iš minėtų veiklos sričių sąlygoja pedagogo profesinės kompetencijos plėtojimą. Be to, kiekviena iš nurodytų veiklos sričių realizavimas vertė kelti profesinę kvalifikaciją. Todėl buvo lankomi seminarai, pradėtos ir tęsiamos studijos A.Adler individualiosios psichologijos institute, studijuojami įvairiausi literatūros šaltiniai, atliekamas mokslinis tiriamasis darbas ir rašoma mokslinio tiriamojo darbo ataskaita, publikuojami straipsniai mokslo darbuose ir t.t. Šie dalykai taip pat lėmė profesinės kompetencijos augimą.

Be dailės pedagogo vaidmenų, savus vaidmenis grupės vadovui nubrėžia ir socialinės-kognityvinės teorijos esminiai teiginiai, principai.

Socialinės-kognityvinės teorijos principus taikančio ugdytojo vaidmenys yra labai daugiareikšmiai. Jų daugiareikšmiškumas siejasi su pačios socialinės-kognityvinės teorijos unikalumu ir išskirtinumu. A.Bandura reformavo radikalų biheviorizmą, nepripažįstantį kognityvinių procesų įtakos elgsenai (Первин, Джон, 2001) ir įtraukė stimulinės situacijos percepciją. Kartu į biheviorizmą buvo įtraukta tokia sąvoka kaip asmens savęs vertinimas, patikslinta ir detalizuota C.Rogers sąvoka *Aš-koncepcija*, kas rodo, jog A.Bandura suvienijo klasikinio biheviorizmo principus su humanizmo psichologija. Savęs vertinimo tyrimuose A.Bandura remiasi fenomenologinės filosofijos idėjomis ir pasisako už mikroskopinius asmens tyrimus (Бандура, 2000) savęs vertinimo srityje, leidžiančius detaliai išanalizuoti asmens ir situacijos sąveiką. Jo teorijos pagrindu kuriamos *Aš veiksmingumo* lavinimo programos vadinamos *learning therapy* (Goldstein, 1973), kas reiškia mokymosi terapija, arba *training group* (Рудестам, 1999), kas reiškia lavinimo grupė. Šie faktai rodo, kad specialusis pedagogas, taikydamas socialinės-kognityvinės teorijos principus, vienu metu yra ir mokytojas, ir terapeutas, pamėgdžiojimo modelis ir ekspertas, mokytojas-patarėjas ir pastiprinimo šaltinis, skatintojas (Глэддингс 2002). 14 lentelėje konkretinami ugdytojo vaidmenys pagal 1.3.1 skyriuje nurodytas situacijas.

Ugdytojo vaidmenys organizuojant ir realizuojant edukacines situacijas *Aš veiksmingumui* lavinti

Ugdytinio reakcija	Ugdytojo reakcija	Ugdytojo atliekamas vaidmuo
Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinį domina stimuliuojantys aplinkos objektai	Stebi ugdytinio veiksmus, jais džiaugiasi, pagiria	Stebėtojas, tyrėjas, pastiprinimo šaltinis
Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis nesidomi stimuliuojančiais aplinkos objektais	Stebi ugdytinį, bando patraukti jo dėmesį, asmeniškai demonstruoja, kokį malonumą gali suteikti veiklos priemonės, kuriomis manipuliuoja, seka ir analizuoja ugdytinio reakcijas	Stebėtojas, pamėgdžiojimo modelis, tyrėjas, terapeutas
Palankiai reaguoja į išorinį pastiprinimą, džiaugiasi pagyrimu, apdovanojimu	Džiaugiasi kartu su ugdytiniu, toliau stebi jo veiksmus	Draugas, stebėtojas, tyrėjas
Sutrikęs, pasimetęs, sumišęs	Palaiko ugdytinį, bando pasikalbėti, stebi išraišką ir aiškinasi emocijų priežastis	Terapeutas, mokytojas patarėjas, stebėtojas, tyrėjas
Nepatenkintas pastiprinimu ar apdovanojimu ir atvirai nepasitenkinimą demonstruoja	Stebi ir seka ugdytinio reakciją, bando ieškoti adekvatesnių pastiprinimo šaltinių, siūlo alternatyvias veiklos formas	Stebėtojas, tyrėjas, organizatorius, ekspertas, pastiprinimo šaltinis
Abejingai reaguoja į pastiprinimą ar apdovanojimą	Stebi ir seka ugdytinio reakciją, ieško naujų veiklos galimybių, gilinaisi į mokinio šeimyninę aplinką, santykius su kitais pedagogais, renka informaciją, ieško naujų pastiprinimo šaltinių	Stebėtojas, tyrėjas, organizatorius, ekspertas, klinicistas, terapeutas

1.3.5. *Aš veiksmingumo* lavinimo edukacinėmis situacijomis skatinant dailinę raišką teorinis-hipotetinis modelis

Aš veiksmingumo lavinimo dailine raiška teorinis-hipotetinis modelis kuriamas atliepiant svarbiausius vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* skatinančius bei savęs vertinimą keliančius veiksnius. Šie veiksniai buvo nurodyti 1.2.5 skyriuje. Čia jie dar kartą detalizuojami, nurodomi jų realizavimą atskleidžiantys tyrimai:

1. Dvigubos (neigiamos ir autoritarinės) nuostatos į vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenį atmetimas. Akivaizdu, kad vienokia ar kitokia nuostata visada lydi ugdytojo ir ugdytinio sąveiką. Ruškus (2000) įrodė, kad trečdaliui specialiųjų pedagogų būdingos nepalankios nuostatos sutrikusio intelekto ugdytinių atžvilgiu. *Aš veiksmingumą* lavinančiame modelyje ugdytojo ir ugdytinio sąveiką turi lydėti pozityvi pedagogo nuostata, sąlygojanti sąveikos pobūdį ir ugdytinio raiškos supratimo lygį. Ar pavyko pedagogui išlaikyti pozityvią nuostatą sutrikusio intelekto ugdytinių atžvilgiu, turėtų atskleisti pedagoginės sąveikos pobūdžio tyrimas ir fenomenologinės atvejo analizės⁸¹.
2. Dėmesys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių jausmams, jų išraiškai, empatijos ugdytinių atžvilgiu išlaikymas yra esminis, būtinas sąveikos elementas iš ugdytojo pusės. Ar pavyko ugdytojui išlaikyti dėmesį ir empatiją vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio atžvilgiu, turi atskleisti kiekybinis pedagoginės sąveikos pobūdžio tyrimas.
3. Daug dailinei raiškai reikalingų priemonių, kurios stimuliuotų vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių veiklą ir formuotų pirmą edukacinių situacijų tipą. Stimuliniais objektais, jų gausa rūpintųsi ugdytojas. Jis sektų ugdytinių reakcijas, stebėtų ir fiksuotų užsiėmimų eigą dienosraščiuose. Juose aprašytų reikšmingiausias, labiausiai įsimintinus įvykius. Ugdytinių reakcijos į stimulinis objektus atsiskleistų fenomenologinėse atvejo analizėse, o stimulinis objektų patrauklumą atskleistų veiklos rezultatų analizė, t.y. piešinių analizė.
4. Nereguliariai ateinantis tarsi iš niekur išorinis pastiprinimas, prisidedantis prie motyvacijos palaikymo. Išorinio pastiprinimo poveikis ugdytiniams labiausiai atsiskleistų fenomenologinėse atvejo analizėse.

⁸¹ Čia būtina akcentuoti, kad šiame darbe nesiekiama tirti specialiojo pedagogo nuostatos ypatybes, nes tyrimo objektas – vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimas. Ugdytojo nuostata čia formuoja kontekstą, kuriame skleidžiasi ugdytinio *Aš veiksmingumas*. Todėl iš esmės ugdytinio *Aš veiksmingumo* atskleidimo prielaidos yra ugdytojo pozityvios nuostatos įrodymas.

5. Grupinė veikla, sąlygojanti asmeninių, socialinių ir absoliučių vertybinių standartų formavimąsi, apimtų ugdytinių tarpusavio santykių dinamiką. Ugdytojas ją užfiksuotų stebėjimo dienoraščiuose, kurių duomenys būtų panaudojami fenomenologinėse atvejo analizėse.

Kuriamas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo teorinis-hipotetinis modelis skiriasi nuo normalaus intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo grupių. Skirtumus lemia keletas veiksmų. Šie veiksniai ir jų sąlygojamos pasekmės pateikiami 15 lentelėje.

15 lentelė

Veiksniai, sąlygojantys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo grupės išskirtinumą nuo normalaus intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo grupės

Veiksniai, sąlygojantys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo grupės išskirtinumą	Veiksmų sąlygojamos pasekmės
Vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų psichofiziologinės ypatybės (verbalinės kalbos įvaldymo sunkumai, tiek suprantant, tiek išreiškiant mintis, lėtas veiksmų tempas).	Verbalinės išraiškos sunkumai kompensuojami neverbaline dailine išraiška
Savęs vertinimo tyrimų, adaptuotų vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų galimybėms, stoka.	Savęs vertinimo diagnostika atliekama stebint ugdytinių reakcijas, sekant jų kūrybinius rezultatus.
Patirties, kuria būtų galima remtis, stoka (literatūros šaltiniuose neteko aptikti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo grupių).	Remiamasi tik asmeniškai patirtimi, todėl duomenų apdorojimui pasirenkamas fenomenologinės analizės metodas.
Grupės vadovo atliekamas kognityvinis restruktūrizavimas, sąlygojantis geresnį savęs pažinimą ir kartu didesnę empatiją ugdytinių atžvilgiu.	Kognityvinis restruktūrizavimas apgėžia sąmonės žvilgsnį į save ir sąlygoja kritinę atliekamų veiksmų analizę. Dėl to padidėja sąmoningumas, atsiranda pastabumas, matoma tai, kas anksčiau buvo nepastebima, padidėja empatiškumas <i>kito</i> atžvilgiu. Dėl kognityvinio restruktūrizavimo atsiranda tie įgūdžiai, kurie būtini fenomenologinei analizei atlikti.

16 lentelėje nurodomi vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo ir normalaus intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo grupių skirtumai bei įvardijamas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo grupės tipas.

16 lentelė

Vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumo* lavinimo projektuojamos grupės ir normalaus intelekto asmenų specifinių baimių įveikos grupės skirtumai

Specifinių baimių įveikos grupė	Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių <i>Aš veiksmingumo</i> lavinimo grupė
Grupės nariai susirinkdavo iškankinti savo baimės, nebegalėdami pakęsti nenormalaus savo elgesio ir sąmoningai apsisprendę įveikti savo baimę.	Vidutiniškai sutrikusio intelekto 9–10 lavinamųjų klasių ugdytiniai bus pakviesti dalyvauti popamokinėje veikloje. Jie nėra sąmoningai apsisprendę keisti savo veiksmingumą dailinėje raiškoje.
Grupės narių baimės lygis buvo matuojamas specialiu 18 užduočių testu. Testo užduočių atsakymai buvo suranguoti nuo distancijos su baimę keliančiu objektu iki tiesioginio kontakto. Paskui pagal tai, kaip dalyviai įvertino savo kontakto galimybę su baimę keliančiu objektu šimtabalėje sistemoje, buvo nustatytas jų <i>Aš veiksmingumo</i> lygis.	Grupėje dalyvių savęs vertinimo pobūdis nebus matuojamas dėl savęs vertinimo testų, adaptuotų sutrikusio intelekto ugdytiniams stokos. Grupės dalyvių savęs vertinimas atsiskleis dalyvių veiksmuose ir siūlomos veiklos objektų bei pastiprinimo šaltinių atžvilgiu.
Dalyviai buvo padalyti į dvi (žemo ir vidutinio veiksmingumo) grupes ir atsitiktiniu būdu sugrupuoti į poras, kurioje vienas dalyvis buvo žemo veiksmingumo, kitas – vidutinio.	Grupėje vietos nebus skirstomos, kiekvienas dalyvis galės pasirinkti tą vietą, kurioje norės sėdėti, ir tą partnerį, su kuriuo norės bendrauti. Dalyviai rinksis du kartus per savaitę keletą metų. Vieną kartą vyks veikla pasirinktoje dalykinėje srityje, kitą kartą dalyviams bus siūloma išvyka už specialiosios mokyklos ribų. Dalyvavimas grupės veikloje neprivalomas. Kiekvienas dalyvis gali ateiti ir išeiti iš grupės jam ar jo artimiesiems patogiu laiku.
Moteris eksperimentatorė demonstravo tiek žemo veiksmingumo, tiek vidutinio veiksmingumo veiksmus su baimę keliančiu objektu.	Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams bus siūloma patraukti jų amžiaus tarpsniui veikla. Stimuliuojamas jų spontaniškai pasireiškiantis veiksmingumas, sudaromos situacijos, leidžiančios patirti sėkmės pojūtį.
Dalyviai buvo pakviesti aplankyti baimę keliančio objekto buveinę. Stimuliuojamas jų interesas, smalsumas.	Bus organizuojami vieši vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių darbų pristatymai. Specialiai sukuriama kartkartėmis ateinantis tarsi iš niekur išorinis pastiprinimas.
Eksperimentatorės demonstruojami veiksmų modeliai bei kontaktas su baimės objekto buveine tam tikro laiko tarpais buvo kartojamas tol, kol kiekvienas grupės dalyvis galėjo pats betarpiškai atlikti tokias testo užduotis su baimę keliančiu objektu, kokias pats buvo pasirinkęs eksperimento pradžioje.	Demonstraciniais modeliais bus parenkami patys ugdytiniai. Tie grupės dalyviai, kurie demonstruos interesą kokiai nors veiklai su dailine raiškos priemone, bus paskatinti. Tikėtina, kad būtent dėl paskatinimo jie ir taps kitoms grupės dalyviams demonstraciniais modeliais. Už kūrybinius pasiekimus grupės dalyviai taip pat bus paskatinti – jų darbai bus eksponuojami parodose, parodų dalyviams taip pat bus įteikiami pažymėjimai.

Nurodyti skirtumai atskleidžia, kad teorinis-hipotetinis vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelis nėra panašus į normalaus intelekto asmenų klasikinį *Aš veiksmingumo*

lavinimo (specifinių baimių įveikos) modelį. K.Rudestam, klasifikavęs psichokorekcines grupes, nurodo, kad socialinių įgūdžių lavinimo grupės gali būti skirstomos pagal tai, ar jos orientuotos į grupės vadovą ar į dalyvius (Рудестам, 1999). 16 lentelėje pateiktas specifinių baimių įveikos grupės ir teorinio-hipotetinio vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelio palyginimas rodo, kad specifinių baimių įveikos grupė yra labiau struktūruota, o centriniu modeliu tampa moteris eksperimentatorė, grupės dalyviams demonstruojanti įvairaus veiksmingumo lygio manipuliacijas su baimę keliančiu objektu.

Teoriniame-hipotetiniame vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje gyvu demonstraciniu modeliu gali tapti kiekvienas grupės dalyvis, parodęs interesą manipuliacijoms su kokia nors dailinės raiškos priemone, arba dalyvis, sėkmingai simboliais išreiškęs savo išgyvenimus.

Teorinis-hipotetinis *Aš veiksmingumo* lavinimo modelis – tai socialinių įgūdžių lavinimo grupė, orientuota į grupės dalyvius, kuriai būdingas nedirektyvus ugdytojo elgesys grupės dalyvių atžvilgiu.

2. Tyrimo metodologija, metodai, instrumentai

2.1. *Aš veiksmingumo lavinimo, modeliuojant edukacines situacijas, metodologija*

1.1.2, 1.1.3 skyriuose buvo įvardyti veiksniai, sąlygojantys ugdytinio emocijų-kognityvinių procesų vienybę (vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio ir specialiojo pedagogo tikslų dermė, lygiavertė sąveika) specialiojo ugdymo procese. 1.2 skyriuje buvo analizuojamas *Aš veiksmingumo* konstruktas, nurodomi poveikį darantys veiksniai. 1.3.2, 1.3.3 ir 1.3.4 skyriuose buvo aptartos piešimo proceso ypatybės, galinčios tapti ugdytinio ir ugdytojo lygiavertės sąveikos ir tikslų dermės prielaidomis, nurodyti kriterijai, liudijantys vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*, aptartas pedagogo vaidmuo dailinės raiškos procese. Čia belieka konkretinti *Aš veiksmingumo* lavinimo, modeliuojant edukacines situacijas, pedagoginį poveikį (žr.17 lentelę):

17 lentelė

Aš veiksmingumą pedagoginėje sąveikoje lemiantis teorinių konstrukto ir funkcinių veiksmų ryšys

Teorinis konstruktas	Funkcinis veiksmas
<i>Aš veiksmingumo</i> lavinimas	Sudaromos sąlygos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybai: dailinės raiškos priemonių įvairovė; laisvas, specialiojo pedagogo reikalavimais neapribotas kūrybos procesas; parenkamas modelis, reprezentuojantis dailinės raiškos socialinį reikšmingumą.
Tikslų dermė	Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybinio proceso apibendrinimas, kūrybos rezultato įvardijimas ir paskatinimo priemonių parinkimas.
Lygiavertė sąveika	Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių norų, pageidavimų išklauskymas, norų, pageidavimų paisymas, jų realizavimas. Keitimasis ugdytojas – ugdytinis vaidmenimis.

Konkretinant pedagoginį poveikį *Aš veiksmingumo lavinime* pagal 1.3.2 skyriuje atskleistą piešimo procesą, galima nurodyti tokius ugdytojo veiksmus:

- Vaiko kūrybos proceso aktyvus stebėjimas.
- Prasmės, slypinčios kūrinių vaizduojamuosiuose objektuose, interpretavimas.

Formuodamas *Aš veiksmingumo* lavinimo modelį, pedagogas greta efektyviausio *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio, *pasiiekimų ką nors realizuojant* (žr. 1.2.2 skyriaus 2 pav.), papildomai naudoja *šalutinio patyrimo* elementą *simbolinį modeliavimą* (ten pat, 2 pav.), kuris reprezentuoja dailinės raiškos socialinį reikšmingumą.

Parinkdamas simbolinį modelį, pedagogas gali pasinaudoti kultūriniu artefaktu⁸², viešo meno kūrinių eksponavimo parodose prasme. Meno kūrinio eksponavimas parodose yra kūrinio ir kūrinio autoriaus egzistencija sociume. Kūrinio „gyvenimas“ sociume ir aidas apie jį (nuomonės, recenzijos, kritika, katalogų egzistavimas ir pan.) suformuoja kūrinio vertės pagrindą, nubrėžia autoriaus socialinio statuso ribas. Profesionalių menininkų parodų lankymas atlieka simbolinę socialiai reikšmingo modelio funkciją vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinei raiškai⁸³. Formuodamas *Aš veiksmingumo* lavinime simbolinio modeliavimo procesą pedagogas taiko ekskursijos metodą.

Tikslų dermė pasiekama pedagogui laikantis vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio kognityvinę brandą atitinkančių kūrinio vertinimo kriterijų pagal piešinio raidos stadijas bei apibendrinant kūrybos procesą ir rezultatą pokalbyje su ugdytiniu. Apibendrinamas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio kūrybos procesą ir rezultatą, pedagogas remiasi dviem *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių: *pasiekimų ką nors realizuojant* ir *verbalinio įtikinėjimo* – vienas kito papildymu (ten pat, 2 pav.). Pasak A.Banduros, verbalinis įtikinėjimas yra mažai veiksmingas, jei nesiremia autentiška įtikinėjamo asmens patirtimi, tačiau veikia efektyviai, jei įtikinėtojas ja remiasi (žr. 1.2.2 skyrių). Taigi *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių papildymas pastiprina ugdytinių *Aš veiksmingumo* pojūtį, kelia savęs vertinimą.

Kūrybos proceso ir rezultato apibendrinimas vyko kalbinio bendravimo metu, kur, anot Kočiūno (1995), svarbu:

- klausimų uždavimas;
- padrašinimas ir nuraminimas;
- turinio atspindėjimas;
- jausmų atspindėjimas ir apibendrinimas;
- interpretavimas.

Kūrybos proceso apibendrinimas ir rezultato įvardijimas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams atlieka sąmoningumo skatinimo funkciją. Kūriniu vaikas praneša apie savo išgyvenimus socialinės aplinkos reikšmingų objektų atžvilgiu. Kūrybos proceso apibendrinimas ir rezultato įvardinimas sudaro galimybę juos dar kartą išgyventi ir įsisąmoninti. Įsisąmoninimas, C.Rogers, L.Vygotskij, K.Levin nuomone, yra pagrindinė sąlyga asmenybės tapsmui ir pokyčiams (Выготский, 1983, Роджерс, 2001; Левин, 2001).

Tokiu būdu pedagogo inicijuojamas ugdytinio kūrybos proceso apibendrinimas ir kūrybos rezultato įvardijimas, vertinant ugdytinio veiksmų aspektu, atlieka jo faktinių veiksmų paaiškinimo funkciją⁸⁴, o pedagoginėje sąveikoje realizuoja pedagogo ir ugdytinio tikslų dermę.

⁸² Šį artefaktą aprašo ir aiškina Gombrich (1997). Pasak E.Gombrich, XVIII a. viešos parodos kilo dailės akademijų klestėjimo laikais. Dailės akademijos institucijos pavertė dailės technologijų mokymąsi tarsi mokslu. Pačios dailės akademijos, puoselėdamos didžiulę pagarbą seniesiems meistrams, skatino dailės mecenatus pirkti senųjų dailininkų kūrinius, todėl pačių dailės akademijos narių kūriniai nebuvo perkami, jiems nebuvo pateikiami užsakymai. Norėdamos pataisyti padėtį, dailės akademijos pradėjo organizuoti metines savo narių parodas. Anot E.Gombrich, tai buvo didžiulis įvykis meno, visuomeninio gyvenimo ir meno rinkos pasaulyje (Gombrich, 1997, p.481). Šis autorius pastebi, kad XIX a. pradžioje oficialiųjų parodų vaidmuo šiek tiek kito. Buvo pradėti steigti apdovanojimai geriausiems to meto menininkams (Gombrich, 1997, p.497).

⁸³ Gretinant profesionalių dailininkų ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių parodas negalima apeiti esminio klausimo: kas yra kūrinys? Juo labiau, kad *Specialiajame ugdyme* išspausdintas Gevorgianienės (2002) straipsnis, kuriame keliamos abejonės vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių gebėjimu kurti. Iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų kūryba negali būti taip vadinama, o jų piešiniai negali būti laikomi kūriniais. Tačiau jei laikomasi J.Davis ir H.Gardner suformuotos nuostatos, kad kūrinį sudaro prasmės įkūnijimas materialiu pavidalu ir kad, kai šį procesą atlieka vaikas, suteikdamas savo piešiniui pavadinimą, jo piešinys tampa kūrinium (Gardner, Davis, 2000, p.127), vaiko kūrybos rezultato nepripažinimas kūrinium būtų mažų mažiausiai neetiškas ir nepagarbus sprendimas bet kurio vaiko atžvilgiu. Be to, protiškaitei atsilikusių asmenų veiklą kūrybine laikė J.Dubuffet, 1946, sukūręs jų menui net pavadinimą l'Art brut (Boyer-Labrouche, 1996, p.26), J.Stott ir B.Males (Stott, Males, 1984 p.117), V.Lowenfeld (Lowenfeld, 1987, p.138).

⁸⁴ Remiantis A.Banduros teiginiais, kad „elgesio modifikacijos tyrimai atskleidė dviem pagrindinių divergentinių tendencijų egzistavimą <...>. Iš vienos pusės, modifikacijos procesų paaiškinimas tampa labiau kognityvus, iš kitos pusės, būtent gydymas, grindžiamas veiksmu, įrodė didžiausią

Aukštesniu lygmeniu kūrybos proceso vertinimas ir rezultatų apibendrinimas vyksta pedagogui organizuojant viešas ugdytinių kūrybinių parodas, į kurias pakviečiami ugdytiniai ir jų tėvai. Viešos kūrybinių parodas kartu bendruomenės lygmenyje reprezentuoja pedagogo ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio bendros veiklos tikslų dermę.

Konkretizuojant tikslų dermės veiksnį galima teigti, kad pedagogas, bendradarbiaudamas su ugdytiniais, naudoja tokias paskatinimo priemones:

- Demonstruoja domėjimąsi vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio kūrybos procesu ir rezultatu.
- Pastebi ugdytinio kūrybiniuose estetiškus spalvų derinius, taikliai daikto formą atspindinčias grafines linijas, intriguojančią kompoziciją ir t.t.
- Organizuoja vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybinių viešas parodas.
- Įteikia apdovanojimus ugdytiniais už kūrybines pastangas.

Realizuodamas lygiavertę sąveiką, pedagogas naudojasi 5 G.Egan nurodytomis *tikro fizinio buvimo kartu sąlygomis* (Egan,1986 studiją cituoja Kočiūnas, 1995, p.61 – 62). Tai:

- būti su vaiku akis į akį, t.y. tiek vaiko, tiek ugdytojo akių lygis turi būti vienodas;
- priimti atvirą pozą. Neturi būti sukryžiuotų ant krūtinės rankų, o bendraujant ugdytojas turi kartkartėmis tikrintis, tarsi klausdamas savęs: „Kiek mano poza atspindi atvirumą ir prieinamumą kitam?“;
- laikas nuo laiko būti palinkus į ugdytinio pusę, nes palinkimas tarsi sako: „Aš esu su tavimi ir man įdomu viskas, ką tu pasakysi“;
- bendrauti akimis su vaiku reiškia jam rodyti dėmesį ir susidomėjimą;
- būti atsipalaidavusiam, kad nepadidėtų vaiko nerimas ir nepasitikėjimas.

Neverbalinio bendravimo sąlygos lemia dvejopas pasekmes: leidžia vizualiai, fizine išraiška vaikui demonstruoti pedagogo palankumą, dėmesį, interesą jo asmenybei, o įdėmus klausymasis ir vaiko išraiškos stebėjimas leidžia sugauti jo išraiškos niuansus ir jų pagrindu suvokti atsiskleidžiančias prasmes, kurios vėl jam perduodamos kalbinio bendravimo metu arba jomis remiantis tobulinama ateityje numatoma veikla.

Konkretizuotas pedagoginis poveikis gali veikti ugdytinius tam tikrą laiko tarpą ir formuoja pirmo, antro ir trečio edukacinių situacijų tipo ilgalaikę seką, kuri pagal A.Banduros nurodytus ugdytinių veiksmų ir pastiprinimo atitikmenis aktyvina vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių motyvaciją dailinei raiškai (žr. 18 lentelę):

18 lentelė

Edukacinių situacijų tipo ir paskirties ryšys pagal veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmenis

Situacijos tipas	Situacijos paskirtis	Veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmens lygmuo
I tipas	Stimuluoti intereso emociją, skatinti motyvaciją	I veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmuo. Veiksmus lydi betarpiškos pasekmės
II tipas	Apibendrinti manipuliacijų su dailinės raiškos priemonėmis rezultatą. Formuoti dailinės raiškos socialinį reikšmingumą.	II veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmuo. Veiksmai turi vidines grįžtamasias pasekmes organizmui
III tipas	Suformuoti pastiprinimą, ateinančių tarsi iš niekur; pratęsti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių <i>Aš veiksmingumo</i> dailinės raiškos aspektu ribas	II veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmuo. Veiksmai turi vidines grįžtamasias pasekmes organizmui

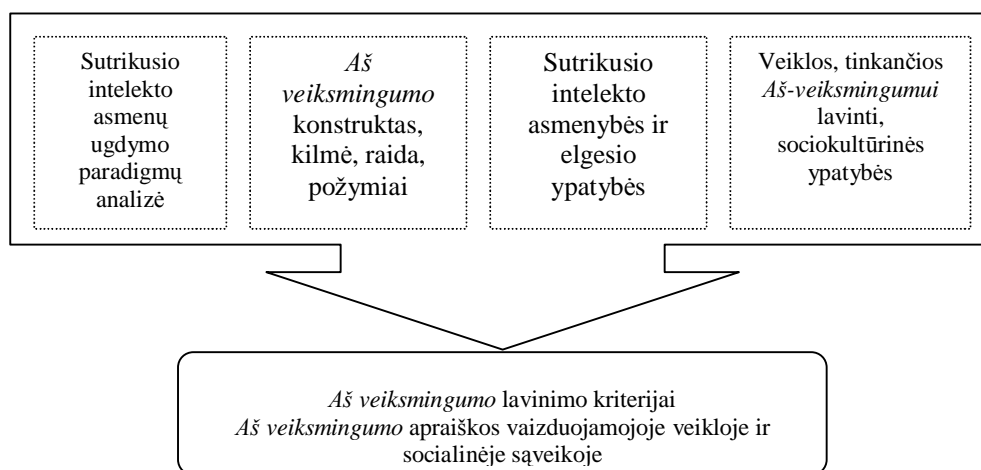
efektyvumą realizuojant psichologinius pokyčius. Nepriklausomai nuo panaudojamo metodo, gydymas, kuris grindžiamas faktiniu veiksmu, pasiekė didžiausių ir nuoseklių rezultatų nei gydymas baimės, grįstos kognityviniu pavojaus įsivaizdavimu“ (Бандура, 2000, p.115), galima teigti, jog vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje realizuojama A.Banduros minėtų tendencijų konvergencija.

Lentelėje pateikti edukacinių situacijų tipai tėra sąlyginiai, jie labiau simboliškai skiria laiko tarpą formuojamame *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje. Dešiniajame lentelės stulpelyje pateikti išorinių pasekmių atitikmenys rodo, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje nesiekiami III veiksmų ir išorinių pasekmių atitikmens dėl kelių priežasčių:

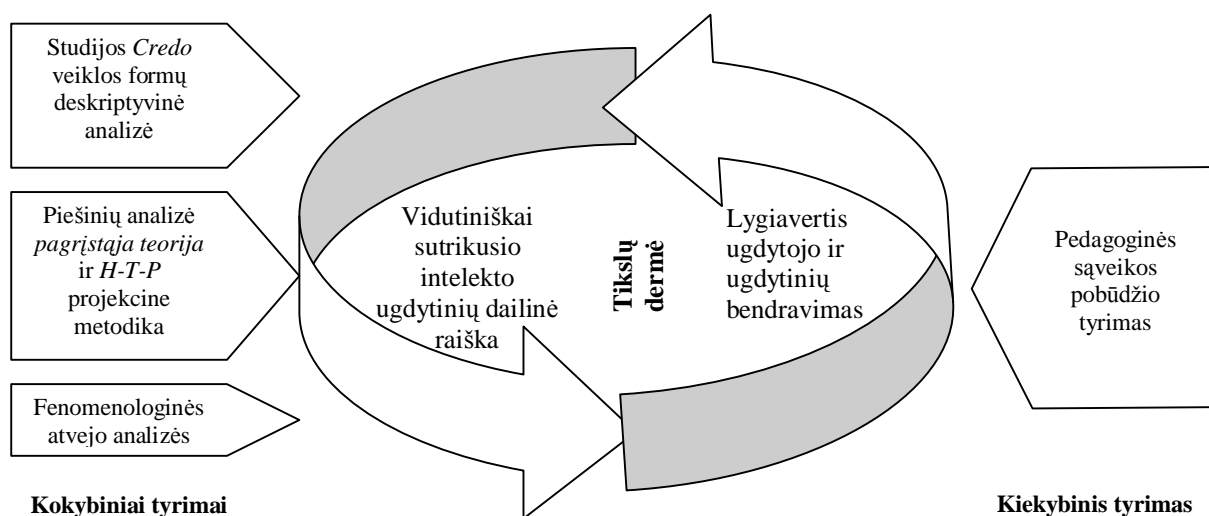
1. Šį atitikmenį A. Bandura nurodė remdamasis profesionalių meno atlikėjų veiksmų pavyzdžiu, kurie yra savo amato žinovai ir virtuozai, nekreipiantys dėmesio į publikos rodomą dėmesį ir „žvaigždės“ statusą. Formuojamame vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje naudojamosi paskatinimo priemonėmis, kuriančiomis socialinį statusą.
2. Moksliniuose literatūros šaltiniuose (Мухина, 1981; Gevorgianienė, 2002) kategoriškiau ar nuosaikiau išreiškiama abejonė vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių gebėjimų kurti atžvilgiu. Be to, kūrybiškumo ir intelekto koeficiento priklausomybė nėra paneigta (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybos procese siekti aukščiausio lygmens veiksmų ir pasekmių atitikmens būtų pernelyg neatsakinga.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelio konstravimas ir jo funkcionavimo tikrinimas atskirais etapais pristatomas 6 paveiksle.

1 etapas. Teorinė analizė



2 etapas. *Aš veiksmingumo* lavinimo ir pedagoginės sąveikos empirinio tyrimo konstravimas



6 pav. Disertacinio tyrimo schema

Ugdytojo elgesio vertinimas pedagoginėje sąveikoje buvo tiriamas stebėjimo metodu. Buvo stebimi ugdytinių veiksmai ir ugdytojo atsakas į ugdytinių veiksmus. Stebėjimo duomenų pagrindu siekiama įvertinti, ar iš tiesų ugdytojo ir ugdytinių sąveikoje buvo realizuota nedirektyvi, empatiška ugdytojo pozicija, liudijanti lygiavertę sąveiką. Todėl sukonstruotas stebėjimo instrumentas yra diagnostinis.

Ugdytinių kūrybos produktai buvo registruojamai, skaičiuojami ir analizuojami taikant *pagrįstosios teorijos (Grounded theory)* ir projekcinės *H-T-P* metodikos elementus. *Pagrįstoji teorija* leido išskirti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių interesų sritis, identifikuoti interesų ratą bei nustatyti įvykusį pokytį tarp skirtingų interesų sričių. *H-T-P* projekcinė metodika sudarė galimybę nustatyti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūriniuose esmines ir papildomas *namo, medžio, žmogaus* detales bei patikslinti ryškiausius asmens išgyvenimus pagal vaizduojamų objektų išskirtinius požymius.

Tam, kad būtų atskleista, ar iš tiesų *Credo* studijos veikloje pavyko lavinti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*, atliktos trijų vaikų elgesio atvejo analizės. Atliekant elgesio analizę, buvo ieškoma faktų, liudijančių vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* ir per priimto sprendimo realizavimą atskleidžiančių motyvacijos bei mąstymo operacijų funkcionavimą.

Studijos *Credo* modelio tyrimas buvo sukonstruotas derinant kelis metodus. Kelių tyrimo metodų derinimas, daugelio autorių (Kardelis, 1997; Merkys, 1999) nuomone, vadinamas trianguliacija. G.Šaparnio nuomone, kokybinių ir kiekybinių tyrimų derinimas „padeda argumentuoti metodikos validumą ir objektyvumą“ (Šaparnis, 2000, p.46). Pavyzdžiui, šiame tyrime apdorojant kiekybinius stebėjimo duomenis aptikti ugdytojo empatijos ugdytinių atžvilgiu požymiai pagrindžia empatijos perkeliamumą į kokybinius tyrimus: piešinių ir konkrečių ugdytinių atvejų analizės, o ugdytinių pirminiai *Aš veiksmingumo* požymiai pagrindžia ir paskatina ieškoti kitų, sudėtingesnių *Aš veiksmingumo* apraiškų fenomenologinėse atvejo analizėse.

2.2. Edukacinių situacijų stebėjimo instrumento konstravimas

Tyrimo tikslas – įvertinti vaizdajuostėse užfiksuotos pedagoginės sąveikos pobūdį, t.y. ugdytinio veiksmus kaip poreikių raiškos aktus ir atsakomąsias ugdytojo reakcijas į šiuos aktus.

Pedagoginės sąveikos analizei buvo pasirinktas struktūruotas stebėjimo metodas ir išorinė pozicija tyrimo objekto atžvilgiu (Ruškus, 2000). Pasirinkimas grindžiamas šiais kriterijais:

- siekiama objektyvumo įvertinant pedagoginę sąveiką;
- siekiama nustatyti požymius, kurie tiriančiajai tiesiogiai dalyvaujant tyrime nebuvo aptikti.

Pedagoginės sąveikos tipui nustatyti pasirinkta Flanders sistema (Flanders, 1966, 1970). Pasirinkimą sąlygojo kelios priežastys:

- N.Flanders sistema leidžia nustatyti ugdytojo reakcijas į ugdytinių veiksmus tipą (direktyvus – nedirektyvus), iš kurio galime spręsti apie ugdytojo nuostatas ugdytinių atžvilgiu;
- N.Flanders sistemą galima lengvai adaptuoti pagal tiriamo pedagoginio lygio ypatybes (De Landsheere, 1976);
- N.Flanders sistema kartą jau buvo sėkmingai adaptuota ir išbandyta Lietuvos edukaciniame kontekste (Ruškus, 2000).

Flanders (Flanders, 1966) mokytojo ir mokinio santykiams tirti yra sukūrus 10 kategorijų analizės planą. Jį sudaro A ir B dalys, kur A dalyje yra skiriama direktyvi ir nedirektyvi mokytojo įtaka.

A dalis Nedirektyvus elgesys:

1. Priima mokinio jausmus.
2. Pagiria ir padrašina.
3. Priima ir panaudoja mokinio idėjas.
4. Užduoda klausimus, kviesdamas atsakymui.

Direktyvus elgesys:

1. Skaito paskaitą iš katedros, paskiria informaciją, užduoda paprastus retorinius klausimus.
2. Duoda nurodymus arba apribojimus.
3. Kritikuoja, apeliuodamas savo autoritetu.

B dalis sudaro mokinių atsakymus:

1. Atsako verbaliai ir nespontaniškai.
2. Spontaniškai pradeda kalbėti, atsako laisvai.
3. Tyla arba bruzdesys.

Ugdytojo elgesys (A sistemos dalis) vertinamas dviejų stambių kategorijų (direktyvus ir nedirektyvus) subkategorijomis, leidžia suskaičiuoti kategorijų raiškos dažnį ir pagal vyraujančią kategoriją (direktyvus – nedirektyvus) įvertinti ugdytojo elgesio pobūdį.

Šiame tyrime išlaikyta tik N.Flanders sistemos struktūra, tačiau pačios stebėjimo kategorijos pakeistos. A sistemos dalyje keistas kategorijų turinys. Kategorijos sudarytos taip, kad atspindėtų galimas ugdytojo reakcijas į ugdytinio veiksmus. Tyrimu buvo siekiama nustatyti sąveikos pobūdį, todėl buvo įtrauktas lyginis ir vienodas direktyvų ir nedirektyvų ugdytojo elgesį atspindinčių kategorijų skaičius.

B sistemos dalyje pakeista vaiko reakcijos samprata. N.Flanders sistemoje vaiko reakcijos yra verbalinės. Čia buvo labiau orientuojamasi į neverbalinę raišką. Šią kaitą pirmiausia sąlygojo psichofizinės tiriamųjų ypatybės. Daugelis autorių (Певзнер ir Явкин, 1974; Gevorgianienė, 1999; Еремина, 2000) pabrėžia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams būdinga menkai išvystyta arba neišsivysčiusi kalba.

1.3.1 skyriuje buvo teigiama, kad lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* galimos dvi probleminės situacijos: tai ugdytinio reakcija į stimulines priemones ir į išorinio pastiprinimo šaltinius. Abi reakcijos ugdytojui, lavinančiam ugdytinių *Aš veiksmingumą*, yra reikšmingos. Pirmoji reakcija atspindi ugdytinio interesą veiklai ir savęs vertinimą, antroji – savęs vertinimą ir pripažinimo poreikį. Taigi pažinimo ir pripažinimo poreikius atspindintys veiksmai ir sudaro N.Flanders B sistemos kategorijų pagrindą.

Identifikuojant šių reakcijų veiksmus, buvo remiamasi C.Izard emocijų psichologija, A.Maslow pripažinimo poreikiu, G.Valicko savęs vertinimo ypatybėmis. Šie veiksmai tapo N.Flanders B sistemos kategorijomis.

Intereso emocija atlieka kelias funkcijas:

- biologinę – kreipia sukauptą energiją, ji susijusi su prasmine nuostata,

- motyvacinę – atsiranda tada, kai asmuo tiria, pažįsta aplinkinį pasaulį ir mokosi,
- socialinę – yra viena iš žmogų varančiųjų jėgų. „Žmogus yra socialinis subjektas“ (Изард, 1999, p.128).

Šiam tyrimui yra svarbi socialinė intereso emocijos funkcija, nes padėtų atskleisti pirmuosius *Aš veiksmingumo* neverbalinius požymius.

Bet kuri žmogaus veikla, bendravimas taip pat, prasideda sąlygojama intereso emocijos (Изард, 1999). Socialinė intereso emocijos funkcija labiausiai ryški žaidime ir komunikacijoje (Изард, 1999). Vaikai žaidžia su tais žaislais, kurie jiems kelia susidomėjimą, ir su tais vaikais, su kuriais „įdomu žaisti“ (Изард, 1999, p.129).

Didžiausią komunikacijos reikšmę intereso emocija turi vaiko amžiuje. Pagal tėvų ir artimųjų emociinę išraišką vaikas mokosi įvairių reakcijos formų. Jeigu mažas vaikas atsiduria dviprasmiškoje situacijoje, kurioje nežino kaip elgtis, jis žiūri į tėvus – jų susidomėjęs žvilgsnis sukels ir jo sąveiką su nežinomu daiktu ar reiškiniu (Изард, 1999). Dviprasmiška situacija reiškia, kad vaikas nesijaučia saugus. Tėvų susidomėjimas tarsi parodo jam, kad objektu galima pasitikėti ir domėtis, taigi vaikas, pamatęs tėvų susidomėjimą nežinomu daiktu, taps aktyvus jo atžvilgiu, norės jį griebti ar apžiūrinėti ir t.t.

Mažų vaikų tiesus žvilgsnis pirmiausiai signalizuoja apie intereso emociją (Изард, 1999). Taigi, remiantis K. Izard teiginiais, *dėmesio perkėlimą, manipuliacijas su koku nors objektu ir mėgdžiojimą* galima įvardyti kaip pažintinio poreikio vystymosi pakopas ir kartu jas galima vadinti *Aš veiksmingumo* pirminėmis apraiškomis.

Intereso emocijos indikatoriai. C. Izard nurodo, kad reikia skirti intereso emociją ir orientacinį refleksą. Garsiniai dirgikliai sukelia orientacinį refleksą dargi 1-5 dienų kūdikiui, bet kuris ryškus objektas sukels tiek suaugusiojo, tiek vaiko orientacinį refleksą. Egzistuoja nevalingas orientacinis refleksas į garsinius ir taktilinius dirgiklius (Изард, 1999).

Kai intereso emocija veikia regimąją sistemą, žmogaus žvilgsnis fiksuojamas arba ties objektu, arba greitai bėgiojantis – tyrinėjantis objektą. Žvilgsnio fiksacija rodo, kad žmogus visiškai apimtas, užvaldytas objekto, o bėgiojantis žvilgsnis rodo, kad žmogus aktyviai dirba, siekdamas suprasti ir perprasti objektą (Изард, 1999). Labai trumpas dėmesio perkėlimas šiame tyrime bus laikomas tik orientaciniu refleksu.

Pripažinimo poreikis. Kiekvienam žmogui reikia pripažinimo ir palankaus savo pasiekimų vertinimo, pagarbos iš aplinkinių ir galimybės gerbti save (Маслоу, 1999). A. Maslow pripažinimo poreikį skiria į dvi klases: norai ir tikslai, kurie susiję su pasiekimais (savigarba (Гобл, 1999)⁸⁵), ir noras turėti statusą, pripažinimą, šlovę, susijęs su reputacija, prestižu (kitų vertinimas (Гобл, 1999)). Pirmoji klasė – tai noras pasitikėti savimi, savo kompetencija, meistriškumu, adekvatumu, nepriklausomybe ir laisve (Гобл, 1999, p.370), o antroji klasė – tai prestižas, pripažinimas, priėmimas, dėmesio rodymas, statusas, reputacija, savęs vertinimas (Гобл, 1999, p.370). Pagal nurodytas klases ir jų požymius pripažinimo poreikio kategorijomis bus šiame tyrime laikomos demonstruotos valios pastangos ir reakcija į kitų dėmesį.

Valios pastangos pasireiškia sąmoninguose ir tikslinguose veiksmuose ir yra betarpiškai susijusios su poreikio lygiu (Рубинштейн, 1986). Valią sąlygoja elgesio tikslai ir motyvai (Рубинштейн, 1986). Taigi

⁸⁵ A. Maslow veikalė „Новые рубежи человеческой природы“ spausdinamos ištraukos iš F. Gobl veikalo: Гобл. (1999). Третья сила: психология А. Маслоу – новый взгляд на человека (с.334 – 388). Маслоу, А. (1999). Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл.

minutės intervalo laiko tarpais empiriškai valios pastangų stebėti neįmanoma. Jos gali būti aptiktos tik suvokus tam tikrą veiksmų sekos prasnę, kuri žymės kažkokio tikslo intenciją (dėl šios priežasties ugdytinio valios pastangos atsiskleidžia atvejo analizėse). Kitas dalykas, jei apie savo valios pastangas praneš pats vaikas, t.y. jis pasakys, kad atliko vieną ar kitą veiksmą siekdamas tam tikro tikslo ir parodys to tikslo rezultata, arba šis rezultatas bus aptiktas mokytojos ir tada vaikas pasakys apie jo tikslą ir papasakos apie anksčiau atliktą veiksmą. Šiame tyrime būtent toks pranešimas bus laikomas valios pastangų empiriniu požymiu. Valios pastangų gylį fiksuojant stebėjimą minutės intervalu įvertinti taip pat sunku. Todėl, siekiant objektyvumo, prie valios pastangų bus priskiriamas bet koks vaiko pasididžiavimas savo darbo rezultatais, kuris gali būti išreikštas tiek verbaliai, pavyzdžiui, kviečiant pasidžiaugti sukurtu darbeliu (patį kvietimo veiksmą gali lydėti spontaniška emocinė išraiška, pavyzdžiui, kreipimasis į mokytoją vardu), tiek neverbaliai, pavyzdžiui, veiksmu – ugdytinis atneša savo darbelį mokytojai ir „pakiša po nosimi“.

Kai mes pajuntame kitų dėmesį savo atžvilgiu, pirminė žmogaus reakcija yra savęs vertinimas. Ši reakcija, demonstruojanti savęs vertinimą, gali būti tiek teigiama, tiek neigiama (Valickas, 1991 pagal Wicklund, 1975). Teigiama reakcija, G.Valicko duomenimis, rodytų adekvatų arba aukštą savęs vertinimą, neigiama – žemą savęs vertinimą. A.Adler nuomone, vaiko savęs vertinimą lemia tėvų santykiai su vaiku, kurie suformuoja tam tikrą santykių tipą. A.Suslavičius (pagal Ainsworth, 1978) nurodo 3 santykių tipus, kuriuos įvardija kaip saugos, vengimo ir ambivalentiškų santykius. Saugos santykiuose vaikui svarbus asmuo yra saugos pagrindas, nerimo mažinimo priemonė, paramos ir gerovės šaltinis. Saugos santykiuose vyrauja tendencija save vertinti, pasitikėti kitais žmonėmis. Vengimo santykiuose neieškoma paramos iš artimo asmens. Artimas asmuo tokiu gali būti pavadintas tik formaliai, nes jis savo vaidmens neatlieka ir nėra neigiamų jausmų pašalinimo šaltinis. Vengimo santykiai susikuria, kai asmuo ilgesnį laiką bandė su artimuoju asmeniu užmegzti kontaktą, tačiau jo pastangos buvo atmetamos. Atmetimas sukuria gynybines pastangas kontroliuoti artumą, ir nors vengiantys santykių asmenys nori artumo ir jiems jo reikia, tačiau kartu jie jo bijo. Ambivalentiškuose santykiuose kartu ir stengiamasi gauti emocinę paramą iš artimo asmens, ir bijomasi, kad į tas pastangas nebus atsakyta teigiamai. Ambivalentiškų santykius sukelia patyrimas, kad potencialus artimas asmuo į pastangas užmegzti kontaktą atsakydavo nevienareikšmiškai. Ambivalentiškų santykių asmuo mano, kad galimybė pasiekti artumą yra neprognozuojama. Vis dėlto, tikėdamasis gauti paramos iš bendravimo partnerių, jis kitiems teikia daugiau paramos, negu saugos santykių asmuo, tačiau savo partnerius laiko neprognozuojamais galimybės suteikti emocinę paramą atžvilgiu.

Šiame tyrime bus laikomasi požiūrio, kad teigiama reakcija į parodytą dėmesį rodys suformuotą saugos santykių tipą, neigiama – vengimo santykių tipą. Ambivalentišką santykių tipą empiriškai sunku nustatyti, nes jis išryškėtų tik ilgesnį laiką stebint vaiko reakcijas, siejant jas su emocijų svyravimais, todėl jis į atskirą kategoriją nebus išskiriamas.

Tai, ką A.Maslow priskiria prie norų, pasiekimų, kurie susiję su valios pastangomis, G.Valickas vadina afektyviu savęs vertinimo komponentu (Valickas, 1991), o tai, kaip asmenį vertina kiti – sudaro kognityvaus komponento pagrindą, t.y. žinios gaunamos apie save iš socialinio konteksto (Valickas, 1991).

Maslow (1999) įspėja, kad reikia griežtai skirti pasididžiavimo ir puikybės jausmus nuo adekvataus savęs vertinimo, nes savęs vertinimas tik tada bus tvirtas ir sveikas, kada išaugs iš užtarnautos pagarbos. Užtarnautą pagarbą atskleis adekvačiam savęs vertinimui didesnę svorį turintis kognityvinis savęs vertinimo

komponentas, kuris yra *kitų* rodomo vertinimo asmeniui priėmimas ir įsisąmoninimas (Боришевский, 1980, Копылова, 1978 cit. Valickas, 1991). Taigi teigiamą (pozityvų) savęs vertinimą rodys palankumas asmeniui (adekvati reakcija), kuris atkreipė į mus savo dėmesį, tuo tarpu jei reakcija į asmenį, kuris į mus atkreipė dėmesį, yra neigiama, ji rodys nepalankų (negatyvų) savęs vertinimą (neadekvati reakcija, suformuotas nevisavertiškumo kompleksas).

Atlikus literatūros šaltinių analizę apie sutrikusio intelekto vaikų elgesio ypatybes buvo nustatyta, kad autoriai (Laužikas ir Unčiūrys, 1978; Рубинштейн, 1986; Kardelis ir Rėklaitienė, 2002) pastebi, jog sutrikusio intelekto asmenų elgesyje ypač ryškūs fiziologiniai poreikiai. Pavyzdžiui, Laužikas ir Unčiūrys (1978), Rubiņštein (1986), Kardelis ir Rėklaitienė (2002) teigia, kad mažesnę IQ turintys asmenys pasižymi nepriimtiniu lytiniu elgesiu, kad sutrikusio intelekto asmenims būdingas besaikis maisto poreikis (Laužikas, Unčiūrys, 1978; Рубинштейн, 1986). Dėl šių autorių teiginių į požymių skaičių bus įtraukiamos fiziologinius poreikius reprezentuojančios kategorijos, kad pagal požymių raiškos dažnį būtų galima palyginti, kokie veiksmai vyrauja vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių elgesyje.

Teorinės analizės metu nurodžius tikėtinus poreikių raiškos požymius, kurie reprezentuoja tiek vaiko intenciją, tiek savęs vertinimą, ir sudarius stebėjimo instrumentą, buvo atliktas pirminis vaizdajuosčių stebėjimas ir tikrinama, ar požymis ir siužetas atitinka vienas kitą.

Teoriniai poreikių raiškos požymiai ir jų atitikmuo vaizdajuostėse užfiksuotuose užsiėmimuose pateikiami 19 lentelėje:

19 lentelė

Ugdytinių poreikių požymiai ir jų turinys vaizdiniuose siužetuose

Nr.	Poreikių tenkinimas	Empiriniai požymiai
1.	Egocentriškas maisto, vandens poreikių tenkinimas	Nieko niekam nesakęs griebia, ima maisto produktą ir valgo, vandens stiklinę ir geria; valgyti, gerti gali bet kuriuo momentu
2.	Socialus maisto vandens poreikių tenkinimas	Paklausia mokytojos, ar gali valgyti, gerti; mokytojos leidimo valgyti, gerti gali paprašyti tiek užsiėmimo viduryje, tiek gale, tiek darbo viduryje, tiek pabaigęs darbą, tiek dirbdamas
3.	Egocentriškas-užslėptas maisto vandens poreikių tenkinimas	Valgo, geria kada baigia darbą, arba užsiėmimo pabaigoje, tačiau apie tai nieko neįspėja, neprašo jokio leidimo
4.	Egocentriškas seksualinių poreikių tenkinimas	Gali bet kuriuo momentu pasakyti ką nors nešvankaus, arba demonstruoti ką nors kieno nors atžvilgiu
5.	Socialus seksualinių poreikių tenkinimas	Kartoja po keletą kartų žodį "meilė", kurį lydi "keista" šypsena, prieina, apkabina, vaidina „mokytojos kavalieri“
6.	Egocentriškas-užslėptas seksualinių poreikių tenkinimas	Paslapčiomis prisėlina prie nugaros ir bando atlikti keletą frikcijų
7.	Socialus šalinimo poreikių tenkinimas	Paklausia, ar gali eiti į tualetą, arba praneša, kad ten eina bet kada, tiek užsiėmimo pradžioje, tiek pabaigoje, tiek viduryje
8.	Egocentriškas-užslėptas šalinimo poreikių tenkinimas	Išeina iš klasės užsiėmimo pabaigoje niekam nieko nesakęs
9.	Mėgdžioja kieno nors elgesį, vaidina	Staigiai pasikeičia elgesys, kažką vaizduoja
10.	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą (savarankiška kūryba)	Savarankiškas kūrinio kūrimas (jį lydi, pavyzdžiui, niūniavimas, kitokie garsažodžiai)
11.	Dėmesio perkėlimas nuo savęs, savo veiklos į kitą objektą	Fiksuojamas įvykęs dėmesio perkėlimas į bet kokią "negyvą" objektą, jei jis truko daugiau nei 10 s.
12.	Dėmesio perkėlimas į mokytoją	Kreipiasi į mokytoją su prašymu, reikalavimu
13.	Dėmesio perkėlimas į bendraamžį	Kreipiasi į kitą vaiką su prašymu, reikalavimu
14.	Dėmesio troškimas iš mokytojo	Šaukia mokytoją, kad šis pasidžiaugtų jo darbu
15.	Dėmesio troškimas iš bendraamžio	Kalbina, liečia ar kitaip bando atkreipti bendraamžio dėmesį
16.	Dėmesio išlaikymas kalbant kitam asmeniui	Įdėmus pašnekovo ar vykstančio pokalbio klausymasis; įsijungimas į pokalbį;
17.	Pokalbio inicijavimas	Pasakoja apie įvykius, susijusius su juo praeityje, dabartyje, ateityje; pasakoja apie svarbius asmenis, svarbią veiklą
18.	Pagalba, pasiūlymas vaišintis	Padedą susitvarkyti dažus, filmavimo kamerą, stalus ar pan. daiktus, siūlo vaišintis tuo, ką pats valgo
19.	Pranešimas apie valios pastangas, ketinimus	Praneša apie kokią nors savo veiksmą, ketinamą atlikti ateityje ar buvusį praeityje, nurodo jo tikslą, rezultatai ir pan.;
20.	Optimistinė reakcija į savo darbo rezultatai	Džiaugiasi darbo rezultatu, kviečia mokytoją pasižiūrėti, pats atneša darbą ir „pakiša po nosim“
21.	Pesimistinė reakcija į savo darbo rezultatai	Nusivilia darbo rezultatu; nesirūpina neužbaigtu darbu arba iš pradžių rodęs norą dirbti vieną darbą, nebaigęs jo griebia kitą;

22.	Priimanti reakcija į kitų rodomą jo atžvilgiu dėmesį	Džiaugiasi pagyrimu, patenkintas šypsosi
23.	Atstumianti reakcija į kitų rodomą jo atžvilgiu dėmesį	Nereaguoja į pagyrimą, susigūžia savo vietoje, atsikerta, pereina į gynybą, tyli, nekreipia dėmesio;
24.	Palanki reakcija į kitą	Įsikiša į situaciją, turėdamas „teigiamą intenciją“
25.	Negatyvi reakcija į kitą	Užima „minios rolę“ kito atžvilgiu, tyčiojasi iš nesėkmės, pravardžiuoja
26.	Autorefleksija	Praneša kitiems apie savo jausmus

Ugdytojo veiksmus, reprezentuojančius nedirektyvią poziciją ugdytinio atžvilgiu, buvo bandoma konkretizuoti remiantis C.Rogers nurodytomis kategorijomis: nuoširdumu, palankumu, empatija (Роджерс, 2001), bei kitų autorių (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Kočiūnas, 1996; Lepeškienė, 1996; Jovaiša, 2001), interpretuojančių šių kategorijų turinį, teiginiais (žr.20 lentelę).

20 lentelė

Ugdytojo humaniškumo turinys

Kategorijos	Rodikliai	Empiriniai požymiai
Nuoširdumas	Atvirumas savo jausmams (Rogers, Myers, 2000), atsivėrimas (Jovaiša, 2001b), atsiskleidimas (Rogers, Myers, 2000)	Prisipažįsta, ką jaučia esamuju momentu, kokia yra jo paties savijauta (Роджерс, 2001; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); prisipažįsta, ką gali padaryti ir ko nepajėgia, yra sąžiningas (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); kalbasi su vaiku, bet ne apie jį (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996)
Palankumas	Besąlygiška pagarba (Rogers, Myers, 2000)	Pripažįsta savo klaidas, todėl atsiprašo suklydęs; dėkoja už ugdytinio empatiją; nerodo nekantrumo vaiko atžvilgiu (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); gali prašyti, skatinti, kviešti užsiimti siūloma veikla, tačiau neverčia to daryti; nekritikuoja vaiko asmenybės (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); neprimena praeities klaidų (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); toleruoja vaiko pyktį, stengiasi išsiaiškinti priežastis ir “emociskai” neįklimpti (Lepeškienė, 1996); nepertraukia kalbančio vaiko, leidžia jam išsiskakinti (Lepeškienė, 1996)
Empatija	Supratimas – jausmų identifikavimas (Suslavičius, 1998; Kočiūnas, 1996); įsijautimas – lyg būtum tas kitas, su kuriuo bendrauji (Kočiūnas, 1998; Suslavičius, 1998); užuojauta (Suslavičius, 1998)	Atpažįsta ugdytinio jausmus ir perteikia juos žodžiais (pvz. tau buvo skaudu?); suvokia slaptą prasmę iš veiksų, išraiškos, žodžių nuotrupų (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996), į ugdytinio išgyvenimą reaguoja perduodamas savo adekvatų išgyvenimą ne tik žodžiais, bet ir kūno kalba (Lepeškienė, 1996)

M.Postic nuomone, nedirektyvioje sąveikoje svarbiausia yra ugdytojo kaip formuotojo emocinė tvarka, nes jis atmeta tiesioginį mokymą ir moralizavimą, nerodo iniciatyvos. M.Postic taip apibūdina humanišką poziciją atspindinčio ugdytojo veiksmus (Postic, 1982, p.69-70):

- jis klauso, kad išlaisvintų kitą,
- jis klausinėja, tikslindamas veiksmo prasmę,
- jis kritiškas sau, nes kitas nuolat vystosi,
- jis bando išsklaidyti konfliktus ir pasiekti preliminarų susitarimą.

M.Postic teigia, kad pedagogo humanisto vaidmuo, viena vertus, yra labai svarbus, kita vertus – labai kuklus. Reikšmingumo aspektą sudaro tai, kad pedagogas humanistas yra tarsi humanizmo ir kultūros veidrodis, kuris suteikia prasmę žinioms. Kuklumo aspektą sudaro tai, jog pedagogas humanistas yra įsitikinęs, kad formuoti asmenybę gali tik vaiko ir kultūros modelių akistata, kurioje pats vaikas padaro išvadas (Postic, 1982).

Taigi *ugdytojo klausymas* ir *klausinėjimas* šiame tyrime laikomi pagrindiniais, empatiją ir toleranciją atspindinčiais ugdytojo reakcijos į vaiko raišką kriterijais.

Pagal analizuotų autorių teiginius buvo sudarytos visos galimos ugdytojo reakcijos į kiekvieno poreikio raišką (žr. 21 lentelę).

21 lentelė

Ugdytinio ir ugdytojo sąveikos požymiai

Nr.	Ugdytinio elgesys	Ugdytojo reakcijos pobūdis
1.	Egocentriškas maisto, vandens poreikių tenkinimas	Palinki gero apetito ar pan.
		Draudžia valgyti, gerti
		Nekreipia dėmesio
		Paklausia, ar negali sulaukti užsiėmimo pabaigos

2.	Socialus maisto, vandens poreikių tenkinimas	Leidžia Draudžia
3.	Egocentriškas – užslėptas maisto, vandens poreikių tenkinimas	Leidžia Draudžia Nekreipia dėmesio
4.	Egocentriškas šalinimo poreikių tenkinimas	Nekreipia dėmesio Prašo kito vaiko, kad bėgtų paskui ir paklaustų, kur keliauja Grįžusį į užsiėmimą išbara, smerkia Grįžusio į užsiėmimą prašo daugiau taip nedaryti
5.	Socialus šalinimo poreikių tenkinimas	Leidžia Draudžia
6.	Egocentriškas seksualinių poreikių tenkinimas	Griežtai sudraudžia Išpėja, kad taip elgtis nedera “Pasimeta”, nieko nesako
7.	Socialus seksualinių poreikių tenkinimas	Klausosi, ką kalba ugdytinis, ką jis daro, bet nieko nesako Išjungia į pokalbį patikslindamas kokią nors mintį Griežtai sudraudžia
8.	Egocentriškas – užslėptas seksualinių poreikių tenkinimas	Griežtai sudraudžia Nepastebimai išsisuka Bando paaiškinti, kad taip elgtis nedera
9.	Mėgdžioja kieno nors elgesį, vaidina	Nekreipia dėmesio Pastebi ugdytinio pastangas, bet netrukdo Pagiria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu Bara, sudraudžia, smerkia
10.	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą	Prieina, paklausia, kaip sekasi, pagiria Pastebi ugdytinio pastangas, bet netrukdo Nekreipia dėmesio
11.	Dėmesio perkėlimas nuo savęs, savo veiklos į kokį nors pašalinį objektą	Nekreipia dėmesio Duoda pastabą, kad grįžtų prie darbo Išreiškia nepasitenkinimą „žioplinėjimu“
12.	Dėmesio perkėlimas į bendraamžį	Nekreipia dėmesio Duoda pastabą grįžti prie darbo Išreiškia nepasitenkinimą „žioplinėjimu“
13.	Dėmesio perkėlimas į mokytoją	Atsiliepia į klausimą, nekreipdamas dėmesio Paaiškina, kad į vyresnį žmogų taip nesikreipiama Parodo savo nepasitenkinimą
14.	Dėmesio troškimas iš mokytojo	Atsiliepia į kvietimą, klausia, kaip sekasi Pagiria kūrinį, paskatina Nekreipia dėmesio Bara, smerkia
15.	Dėmesio troškimas iš bendraamžio	pastebi, bet nieko nesako Nekreipia dėmesio duoda pastabą grįžti prie darbo
16.	Dėmesio išlaikymas kalbant kitam asmeniui	Įdėmiai stebi situaciją Nekreipia dėmesio Duoda pastabą grįžti prie darbo
17.	Pokalbio inicijavimas	Įdėmiai klausosi pasakojimo Užduoda klausimus patikslindamas Nekreipia dėmesio
18.	Pagalba, pasiūlymas vaišintis	Padėkoja ir paragauja Padėkoja ir atsisako Atsisako suniekindamas
19.	Pranešimas apie valios pastangas, ketinimus	Įdėmiai klausosi Nekreipia dėmesio Pagiria, paskatina
20.	Atstumianti reakcija į kitų rodomą dėmesį	Apkabina, priglaudžia paguodžia Nekreipia dėmesio Bara, smerkia
21.	Negatyvi reakcija į kitą	Sudraudžia Paaiškina, kad elgiasi netinkamai Nekreipia dėmesio
22.	Palanki reakcija į kitą	Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu Nekreipia dėmesio Slopina iniciatyvą
23.	Priimanti reakcija į kitų rodomą dėmesį	Pastebi, nesako nieko Nekreipia dėmesio Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu
24.	Džiugi reakcija į savo darbo rezultatą	Giria ugdytinio pastangas, džiaugiasi kartu Nekreipia dėmesio
25.	Liūdna reakcija į savo darbo rezultatą	Apkabina, priglaudžia, paguodžia Nekreipia dėmesio
26..	Autorefleksija	Apkabina, priglaudžia paguodžia Nekreipia dėmesio Pastebi, nesako nieko

Atliekant pirminį vaizdajuosčių stebėjimą pagal išskirtus požymius buvo padaryta išvada, kad stebėjimo kategorijas reikės stambinti ir palikti pačias svarbiausias. Taigi B sistemos dalį sudaro šios kategorijos:

1. Fiziologiniai poreikiai.
2. Mėgdžiojimas, vaidinimas.
3. Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiko tarpą.
4. Išreikštas noras, ketinimas.
5. Pagalba, pasiūlymas vaišintis.
6. Pokalbio inicijavimas, palaikymas.
7. Dėmesio troškimas.

Pagal N.Flanders sistemos A dalį ir galimas mokytojo reakcijas į vaiko poreikių spontanišką raišką, išskirtos šios ugdytojo elgesio stebėjimo kategorijos, kurios charakterizuoja humanišką nuostatą ugdytinių atžvilgiu (nedirektyvus elgesio tipas):

1. Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu.
2. Apkabina, priglaudžia, paguodžia.
3. Atsiliepia į klausimą, prašymą.
4. Kalbina ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja.

Autoritarinę nuostatą ugdytinių atžvilgiu charakterizuotų šios kategorijos (direktyvus elgesio tipas):

1. Bara, smerkia, baudžia, grasina.
2. Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina.
3. Nekreipia dėmesio, leidžia.
4. Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja.

Pedagoginės sąveikos instrumento standartizuota stebėjimo forma pateikiama prieduose (žr. 15 priedą). Pedagoginės sąveikos pobūdžio tyrimui naudotasi matematinės statistikos metodais: aprašomosios matematinės statistikos duomenų grupavimo ir grafinio duomenų vaizdavimo metodais.

2.3. Asmenybės savybių per piešinį analizė taikant pagrįstosios teorijos ir H-T-P projekcinės metodikos elementus

Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų piešiniai labai retai tampa mokslininkų tyrimų objektu. Šią prielaidą galima daryti todėl, kad keletą kartų atliktos paieškos po interneto duomenų bazes (WorldCat, ContentsFirst, Electronic Collections Online; PapersFirst, ERIC, MEDLINE, H.W.Wilson Select Plus (pilnų tekstų duomenų bazės), ArticleFirst, NetFirst, Union Lists of Periodicals, ProceedingsFirst, GPO, World Almanac (pilnų tekstų duomenų bazės)) nedavė teigiamų rezultatų, t.y. nebuvo aptikta nė vieno straipsnio, kuriame būtų analizuoti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų piešiniai per pastarąjį dešimtmetį.

Ilgiausiai tyrime dalyvavusių 7 ugdytinių kūriniai buvo chronologine tvarka suregistruoti piešinių kataloguose, nustatyta piešinio atlikimo technika. Į katalogus įtraukti tik tie kūriniai, kurie buvo laikomi pavykusiais, t.y. arba ugdytinis juos pavadino ir šis pavadinimas liudija jo išgyvenimus, vaizdinius, kūrybos metu egzistavusius mintyse, arba kūriniai buvo estetiškai patrauklūs, nors ugdytinis jų ir nepavadino. Ugdytinių kūrinių katalogų sudarymas ir analizė atskleidė bendrą sukurtų kūrinių kiekį bei panaudotas

technikas. Katalogų duomenys buvo suvesti į lentelę (žr. 1.3.3 skyriuje 8 lentelėje nurodytus vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą* dailinėje raiškoje kintamuosius).

Kitas *Aš veiksmingumo* dailinėje raiškoje aspektas, būtent kūrybiškumo apraiškos, buvo įrodinėjamos remiantis trijų ugdytinių piešinių analizėmis.

Pirmame atvejuje ryškus kokybinis piešinio pokytis buvo nulemtas ugdytinės sprendimo nupiešti kūrinį-dovaną artimam šeimos nariui. Šioje atvejo analizėje 5 ugdytinės piešiniai analizuojami pagal R.Arnhem nurodytus piešinio raidos etapus, kurie liudija vaiko suvokime ir mąstyme įvykusį kokybinį šuolį.

Kituose analizuojamuose atvejuose pokyčių išryškinimui kūrinuose teko naudotis *pagrįstosios teorijos (Grounded theory)* bei *H-T-P* metodikos elementais. Ugdytinių ir jų kūrinių pasirinkimą analizei lėmė glaudesnis nei su kitais ugdytiniais empatinis ryšys. Dėl šio ryšio ugdytinio neverbaliai siunčiamą informaciją buvo lengviau suprasti.

Pirminės kūrinių peržiūros metu buvo atliktas atviras piešinių kodavimas (Страус, Корбин, 2001), sąlygojęs dviejų stambių kategorijų sukūrimą, t.y. pasikartojančios pagal prasmę temos bei dažniausiai pasikartojantys objektai. Buvo nustatyta, kad *medis, namas, žmogus* – pagrindiniai objektai, kuriuos piešia ugdytiniai. Šių objektų analizė leido įvardyti abstrakčius ir realius piešinius (antras *Aš veiksmingumo* kintamasis).

Dažniausiai pasikartojančias temas ugdytinių kūrinuose pavyko atskleisti naudojantis *pagrįstosios teorijos* elementais. J.Allan nuomone, ryšio tarp piešinio ir realaus vaiko gyvenimo galima ieškoti tik tada, kai yra piešinių temos pasikartojimas (Аллан, 1997). Taigi pasikartojančios temos sudaro atskiras semantines grupes, kurių homogeniškumas laiko aspektu liudytų svarbius ugdytinio išgyvenimus (Аллан, 1997).

Pasikartojančios temos buvo grupuojamos pagal piešinio pavadinimą (jį kūrybos proceso pabaigoje suteikdavo pats tiriamasis) ašinio kodavimo būdu (Страус, Корбин, 2001). Pavyzdžiui, Litos piešinių analizė ašinio kodavimo būdu buvo atlikta per du etapus (1999 01 11–2001 12 17 ir 2002 01 11–2002 03 06 laikotarpiu). Litos kūriniai buvo sunumeruoti chronologine tvarka ir sudarytas 88 darbų katalogas. Po Litos katalogo papildymo buvo atlikta visų kūrinių analizė pagal piešinio pavadinimo prasmę.

Ašinio kodavimo metu dėmesys turi būti sukoncentruotas į tiksliai vieno ar kito pogrupio kategoriją. Dėmesys turi apimti (Страус, Корбин, 2001):

- sąlygas, kurios sudaro prielaidą iškelti tokią kategoriją,
- kontekstą, kuris apibrėžia vienokias ar kitokias kategorijos savybes,
- veiksmų strategiją ir šios strategijos pasekmes.

Priskiriant piešinius vienai ar kitai piešinių grupei, pagrindinis dėmesys buvo skirtas prasmei, kurią atskleisdavo piešinio pavadinimas ir vaiko socialinės aplinkos kontekstas (pvz., Simo piešiniai nr.52 „Maklaudas I serija“ ir nr.59 „Stalinas“ buvo priskirti vienai – įžymybių, herojų grupei, nors šių veikėjų kilmė skirtinga. Vienas yra realus, istorinis veikėjas, kitas mitinis personažas, įkūnytas kino filme. Tačiau Simui abu šie personažai yra labai svarbūs (žr. Simo atvejo analizę)). Todėl pagal besikartojančių piešinių

grupės galima spręsti, kokių išgyvenimų ir nuotaikos buvo apimtas vaikas, kurdamas vieną ar kitą piešinį, ir kaip jis išsprendžia išgyvenamą konfliktą.

Buvo atveju, kai vieno ir to paties piešinio pavadinimas talpino kelias prasmes. Tokiais atvejais tas pats piešinys pakliūdavo į kelias skirtingas grupes. Tai, kad šių piešinių nebuvo galima priskirti vienai konkrečiai grupei, paliudija simultanišką daugelio psichinių procesų dalyvavimą piešinio kūrybos procese, kurie sąlygoja skirtingų laiko prasme išgyvenimų, patirties, įgytų žinių susiliejimą piešinyje bei atskleidžia piešinio autoriaus kaip asmenybės sudėtingumą, daugialypiškumą.

Grupuojant piešinius į atskirus pogrupius, jų pavadinimai buvo daugybę kartų skaitomi, nuolat mintyse perkratant kiekvieno piešinio sukūrimo aplinkybes bei atsižvelgiant į vaiko socialinės aplinkos kontekstą. Tokiu būdu atlikta piešinių analizė pagal temas, viena vertus, rodo tyrėjo atidumą vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko kūrybos produktui, kita vertus, atskleidžia vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko emocinių išgyvenimų, socialinių kontaktų, socialinės patirties arealą bei reprezentuoja vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko gyvenimo būdo ypatybes.

Piešinių „grafinių štampų“ kaita buvo vertinama ne tik pagal pasikartojančias temas, bet ir pagal tiriamojo piešiniuose vaizduojamų pagrindinių objektų (*namo, medžio, žmogaus*) esminių ir papildomų detalių kaitą. Dviejų kodavimo strategijų variaciją sąlygojo skirtingi kintamieji ir tiriamųjų piešinių ypatybės. Pvz., Simas piešiniuose vaizduoja begalę žmogaus figūrų. Viename piešinyje jų galima suskaičiuoti per dvidešimt. Be to, viena figūra dengia kitą, todėl piešinyje labiausiai matomi įvairaus dydžio apskritimų dariniai su viena kita žmogaus figūros užuomina, o kitos studijos *Credo* ugdytinės Litos piešiniuose vaizduojami objektai piešiami aiškiai.

Naudojant *H-T-P* metodiką galima aptikti esmines ir papildomas *namo, medžio, žmogaus* piešinių detales, įvardyti jų ypatybes. Projekcinės metodikos objektų schemas, struktūra, esminės ir papildomos detalės, jų reikšmių interpretacijos yra pakankamai gerai iširtos (Buck, 1952, 1966; Hammer, 1954; Koch, 1958; Stora, 1978; Bieliauskas, 1981; Bieliauskaitė, 1984; Романова, Потёмкина 1991; Morkvėnaitė, 1997; Романова, 2001). Be esminių ir papildomų detalių ypatybių ištyrimo, šių detalių vaizdavimo ypatybės leidžia surinkti informaciją apie asmenybės išgyvenimus ir savybes. Tai papildoma informacija, kuri padeda labiau suprasti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio veiksmų priežastis.

Ne visi ugdytinių darbai buvo analizuojami pagal *H-T-P* metodiką. Pavyzdžiui, Litos kūriniai, sukurti 2002 01 11–2002 03 06 laikotarpiu, nepateko į piešinių analizės, atliekamos pagal J.Buck *H-T-P* metodiką, atranką, nes šio laikotarpio kūriniai daugiausiai atlikti koliažo technika.

Tyrimo rezultatai bus pristatomi ir komentuojami 12 lentelėje (žr. p.64) išdėstytų kintamųjų eilės tvarka.

2.4. Fenomenologinė atvejo analizė – adekvatus metodas asmenybės veiksmams suprasti

Įsimintiniausios studijos vadovės ir ugdytinių bendravimo akimirkos užfiksuotos dienoraščiuose. Tai aprašytas bendravimo patyrimas, sąlygojęs vadovės kognityvinį restruktūrizavimą. Atlikti patyrimo analizę ir

atskleisti sąmonės lūžį įgalina tik fenomenologinis metodas. Todėl kiekvienos atvejo analizės metodologinį pamatą sudaro būtent fenomenologinės filosofijos nuostatos.

Mickūnas ir Stewart (Mickūnas, Stewart, 1994) bei Kučinskij ir Michailov (Кучинский, Михайлов, 2001) nurodo, kad:

- Fenomenologinis metodas „atsigręžia į pristatymą ir demonstraciją to, kas paprasčiausiai ir dažniausiai kaip tik nepasirodo, o išlenda paslapčia, praslysta paslėptyje arba atrodo iškreipta“ (Кучинский, 2001, p.104).
- Fenomenologinės analizės pristatymas yra labiau turinys nei forma, t.y jis labiau parodo „ne esmę, o esmės buvimą“ (Кучинский, 2001, p.104).
- Fenomenologinis metodas yra patyrimą analizuojantis tyrimas, kuomet bet koks patyrimas yra „įmamas kaip toks, kaip jis pasirodo ir kaip yra suvokiamas“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p.15).
- Fenomenologinis metodas yra „protu besiremiantis tyrimas, atskleidžiantis fenomenuose arba reiškiniuose glūdinčias esmes“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p.15).

Šiuolaikiniai fenomenologijos atstovai nurodo šiek tiek skirtingas fenomenologinio metodo kategorijas. Vienų nuomone, fenomenologinis metodas apima: natūraliąją nuostatą, filosofinę nuostatą ir perėjimą nuo natūralios prie filosofinės nuostatos (Mickūnas, Stewart, 1994), kuri E.Husserl įvardija trimis, pakaitomis vartojamomis sąvokomis: fenomenologine redukcija, fenomenologiniu *epoche*, suskliautimu (nors Mickūnas ir Stewart nurodo šias sąvokas kaip sinonimus, tačiau jos turi šiek tiek skirtingos prasmės atspalvį). Kitų nuomone (Прехтль, 1999), natūralioji nuostata yra įvadas į fenomenologinio metodo pradžią. Kada stebėtojas negali suderinti patyrimų į kongruentišką ryšį, tuomet realybė jam iškelia problemą, kuri gali būti fenomenologinio metodo taikymo pradžia. Prechtl (Прехтль, 1999) išskiria tokius metodinius žingsnius, kuriuos reikia atlikti norint fenomenologiškai analizuoti patyrimą: tai *epoche*, transcendentinė redukcija ir *eidetinė* redukcija. Šioje disertacijoje nesiekama gilintis į pačios fenomenologijos subtilybės aiškinantis, kuri kategorizacija yra teisingesnė. Jos abi yra patogios, o visų autorių pateikiamų kategorijų sampratos derinys tik dar labiau atskleidžia fenomenologinio metodo esmę.

Natūralioji nuostata yra bendras pasaulio patyrimas. Žmogui, gyvenančiam įprastinį gyvenimo ritmą, jo santykių su pasauliu ir kitais žmonėmis pagrindas yra natūralioji nuostata. Filosofinė nuostata atsiranda tada, kai kyla nuostaba. Jos pradžia žymi klausimas „kodėl“? Taigi analizei buvo atrenkami tik tokie patyrimo momentai, kuriuose vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas nustebindavo studijos vadovę kažkuo, kas buvo nebūdinga tipiškam vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų elgesiui, aprašomam literatūros šaltiniuose. Nuostaba ir klausimas „kodėl?“ pagal fenomenologinio metodo atlikimo principus rodo, kad yra problema.

A.Mickūnas ir D.Stewart vartoja sąvoką fenomenologinis *epoche*, o P.Prechtl tik *epoche* (Прехтль, 1999). Pirmieji nurodo, kad fenomenologinis *epoche* yra sinonimas fenomenologinei redukcijai, o antrasis įvardija šią sąvoką pirmuoju metodologiniu fenomenologinės analizės žingsniu. Tačiau sąvokos esmė visi nurodo dėmesio sutelkimą į esminius elementus susilaikant nuo ankstesnių įsitikinimų arba prietarų. Šiam susilaikymui nuo sprendimo vartojama kita sąvoka – suskliautimas – terminas, paimtas iš matematikos. Jis reiškia, kad fenomenologinė redukcija ima į skliaustus natūraliąją nuostatą (pirminius vaizdinius,

įsitikinimus, išankstines nuostatas) pasaulio atžvilgiu, t.y. ji atidedama, kol tiriamas ir analizuojamas pats patyrimas. Pavyzdžiui, analizuojant Oros, Simo, Litos atvejus buvo susilaikoma nuo tradicinės nuostatos vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko atžvilgiu, kuri neleistų šių ugdytinių laikyti lygiaverčiais bendravimo partneriais ir nepripažintų jų indėlio į bendravimo procesą.

Šalia P.Prechtl pateikiamos *epoche* esmės yra vienas svarbus momentas. Šis momentas paaiškina, koku būdu tyrėjo vaizdiniai, suvokimai, sprendimai gali pretenduoti į objektyvumą. Jei tirdami kokį nors objektą, refleksinį „žvilgsnį“ fokusuojame dviem kryptimis: į objekto daiktiškumą ir į patį sąmonės aktą – intenciją, tai nuo objekto priklauso, kas mums rodosi, o aktas sąlygoja, kaip objektas mums rodosi (Sezemanas, 1997). Patirdami kokį nors objektą ar reiškinį, jo realumą suvokiame empiriškai, šios žinios sudaro nuomonę, kuri dar nėra pažinimas. Tačiau šiame empiriniame patyrimo jau egzistuoja objekto ar reiškinio esmė. Jei refleksijos „žvilgsnį“ nukreipiame į sąmonėje esančius empirinius duomenis ir mintimis susikoncentruojame į juos, tai išgryniname patyrimą, gauname fenomeną – tiesioginius sąmonės duomenis. Šie duomenys gali būti patvirtinti arba paneigti akivaizdžiais objekto ar reiškinio duomenimis. Jei galima užfiksuoti šį atitikmenį, tuomet įvyksta pažinimas. Išgryninama patiriamo objekto ar reiškinio esmė fenomenologinei analizei neišvengiamai suteikia aksiologinį aspektą, o refleksijos „žvilgsnio“ fokusavimas dviem kryptimis ir empirinių duomenų bei sąmonės akto duomenų sutapimas įgalina pažinimą būti objektyvų. Pavyzdžiui, žemiau pateiktoje analizėje atskiri vaiko poelgiai yra užfiksuoti disertacijos autorės sąmonėje, dienoraštyje, vaizdajuostėse – tai empiriniai duomenys, gauti po įvykio. Šie duomenys buvo daugybę kartų peržiūrėti, perkratomi, išgryninant sąmonėje įvairiausių prasmės aspektus. Galutinis analizės variantas pateikiamas po to, kai tarp visų fragmentiškų vaiko išraiškos aktų, kurie vienokiu ar kitokiu kampu atskleidžia jo vertybes, savęs vertinimą ir padarytą sprendimą, surandamas logiškas, nuoseklus ryšys (visi atskiri fragmentiški vaiko išraiškos aktai, atskleidžiantys minimas sąvokas, yra nurodomi atvejo analizėje).

Kita fenomenologinės analizės kategorija – fenomenologinė redukcija (Mickūnas ir Stewart, 1994) arba transcendentinė redukcija (Прехтль, 1999). A.Mickūno ir D.Stewart nuomone, fenomenologinė redukcija yra tiriamo reiškinio arba patyrimo suprastinimas į pamatinius elementus. Redukcija atskiria esminius elementus nuo pašalinių, kurie gali būti atsitiktiniai. Šia prasme redukcija yra kaip sinonimas *epoche*. P.Prechtl nurodo kitą terminą – transcendentinę redukciją, kuri atveda į „grynąją sąmonę“, t.y. jo pateikiama termino esmė dar labiau akcentuoja takoskyrą tarp dviejų sąmonės dalių. „Grynoji sąmonė“ atsiranda tada, kai refleksijos „žvilgsnis“ nukreipiamas į pačią sąmonę (Прехтль, 1999), kurio dėka aptinkama pamatinė sąmonės sąranga (Mickūnas, Stewart, 1994). Kai refleksijos žvilgsnį nukreipiame į kokį nors objektą, jis pažįstamas psichiniais procesais. „Grynosios sąmonės“ veikla vadinama *noesis*, kurioje sąmonė „turi reikalą ne su psichiniais procesais, bet su šių procesų reikšme“ (Mickūnas ir Stewart, 1994, p.52). Šio akto rezultatas yra ne empirinio objekto, o patyrimo reikšmės išgryninimas. Iš esmės fenomenologinės redukcijos ir transcendentinės redukcijos samprata tapati, tačiau skirtingi atstovai aiškindami sąvokos turinį atskleidžia šiek tiek skirtingus konteksto atspalvius.

Paskutinį metodologinį žingsnį, P.Prechtl nuomone, turi žengti fenomenologiškai reflektuojantis skaitytojas. A.Mickūnas ir D.Stewart šį žingsnį vadina fenomenologinio metodo išplėtimu. Šis žingsnis – tai *eidetinė* redukcija. Kadangi fenomenologinis metodas neapeliuoja į ankstesnį patyrimą, jis yra aprioriškas

arba transcendentalus. Remiantis fenomenologine arba transcendentine redukcija galimas visiškas esmės (*eidōs*) išgryninimas ir aprašymas. E.Husserl nuomone, tai suteikia patyrimui prasmę. Taigi paskutinis fenomenologinio metodo žingsnis reikalauja teksto ir skaitytojo koreliacijos. Šia prasme fenomenologinės analizės produktą tyrinėtoji reikia redukuoti į tekstą ir ne bet kaip, o taip, kad skaitytojas, skaitydamas tekstą, pajustų fenomeno unikalumą, suprastų analizuojamo objekto ypatybes, pripažintų analizės gylį ir atpažintų fenomeno prasmę.

Todėl atvejo analizėje tekstą sudaro trys dalys, kur faktai atitiktų empiriškai aptiktus, esminius duomenis atlikus fenomenologinę redukciją (šie faktai pateikiami tiek analizėje, tiek dienoraštyje, prieduose), interpretacija būtų empirinių duomenų pirminis suvokimas, žymintis perėjimą nuo natūraliosios nuostatos prie filosofinės (interpretacija sudaro vaiko meninės raiškos ir elgesio pristatymą), ir analizė – išgryninta patyrimo esmė arba „grynosios sąmonės“ duomenys, kuriuos bandoma patvirtinti sudėliojant juos pagal socialinio išmokymo teorijos (A.Banduros savireguliacijos proceso struktūra) schemą. Atpažinti fenomeno reikšmę – paliekama skaitytojui. Toks reikalavimas keliamas fenomenologinės analizės pristatymą reglamentuojančiose A.Mickūno, D.Stewart, G.Kučinskio, A.Michailovo pastabose, pateiktose aukščiau. Atpažinimo palengvinimui teksto dalys išdėstomos kiek kitaip, nei atliekama fenomenologinės analizės eiga. Pirmiausiai pateikiama interpretacija (perėjimas nuo natūraliosios nuostatos prie filosofinės) su nuorodomis į faktus, kurie gaunami jau atlikus *epoche*, o po jų eina atvejo analizė. Joje pateikiama ne vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko prasmingo veiksmo ar veiksmų suvokimas ir šio suvokimo reikšmė disertacijos autorei bei tos reikšmės sąlygoti neigiamos nuostatos į vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiką pokyčiai teigiamos nuostatos link, tačiau jau suvoktas vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko veiklos prasmingumas įrodinėjamas remiantis teorijomis.

Fenomenologinio metodo atlikimo reikalavimai gali sudaryti įspūdį, kad visi trys atvejai turėtų būti analizuojami per momentinį patyrimą. Tačiau taip nėra. Tik Oros atvejo analizėje patyrimas buvo momentinis įvykis, todėl jo analizei panaudotas grynas fenomenologinis metodas taip, kaip aprašė jį E.Husserl ir kiti šiuolaikiniai fenomenologai (Mickūnas ir Stewart, 1994; Giorgi, 1997), o atvejo pristatymo tekstas struktūruojamas taip, kad atskleistų patį fenomenologinį metodą. Kitokie yra Simo ir Litos atvejai. Jie labiau atskleidžia vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko egzistencijos problemą. Skirtumą sąlygoja kita fenomenologijos sąvoka – laikas. Fenomenologijoje laikas menkai susijęs su objektyviuoju fizikiniu laiku, nes čia atskaitos taškas pirmiausiai yra žmogus, kuris suvokia jį supantį kontekstą. Todėl laikas fenomenologijoje suprantamas dviem skirtingais aspektais: pirmas – kaip laikinų objektų duotybė (čia laikinumas suprantamas ta prasme, kad stebėtojas ne amžinai turi stebimą objektą prieš savo akis (Гуссерль, 1994)), antras – aprašoma sąmonės akto struktūra, kuri sąlygoja skirtingų laiko prasme to paties objekto duomenų tįsumą ir seką sąmonėje. Tokiu būdu skiriami du sąmonės laiko lygmenys: turinio temporalumas, kurį sudaro laikino objekto suvokti duomenys bei sąmonės aktų temporalumas, kurio metu atliekama skirtingu metu suvoktų laikinų objektų duomenų sintezė. Sintezės pasekmė – išnykę visi laiko skirtumai (Молчанов, 1993)⁸⁶.

⁸⁶ V.Molčianovas – E.Husserl veikalo (Гуссерль, Э. (1994). Собрание сочинений. Т.1. Феноменология внутреннего сознания времени. Москва: Гнозис, p.vii – xiv) pratarė autorius.

Pagal skirtingus laiko lygmenis skiriami du vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko suvokimo lygmenys. Dienoraštyje buvo fiksuojami konkretaus vaiko poelgiai, kaip saviraiškos aktai, pasireiškiantys konkrečią dieną (taip, kai buvo suvoktas vaiko saviraiškos aktas, jis užfiksuojamas tą pačią dieną po užsiėmimo arba kitą dieną). Simo ir Litos saviraiškos aktai⁸⁷ buvo fiksuojami ilgą laiką. Laiko atkarpa, žyminti pirmą ir paskutinį įrašą dienoraštyje, nubrėžia kiekvieno atvejo horizontą. Atvejo analizė buvo atliekama tik šio horizonto ribose, pasirenkant ryškiausiai atsiskleidusius išraiškos aktus.

Saviraiškos aktų duomenys buvo pradėti fiksuoti nuo labiausiai įsimintino akistatos momento su konkrečiu vaiku⁸⁸. Pavyzdžiui, Simo veiksmuose išpūdingiausia akimirka buvo jo siekis būti stipriu didvyriu ir valdyti kitus, Litos – savo teisių ir nuosavybės gynimas. Šiuos pirminius išpūdžius galima laikyti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko asmenybės *Aš veiksmingumo* spontanišku pasirodymu. Atvejo analizės buvo atliekamos siekiant paaiškinti vaiko veiksmus ar veiklą, suprasti konkretaus vaiko *Aš veiksmingumą* bei jos raišką galėjusį sąlygoti kontekstą. Atvejo analizėse konkretaus vaiko *Aš veiksmingumą* liudijantys sprendimai išgryninami pagal A.Banduros savireguliacijos proceso schemą (žr. 1.2.1 skyriaus 1 pav.).

Tai, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko veiklos ir meninės raiškos analizė apėmė tik tam tikrą laiko tarpą, kuris jau praėjęs, reiškia, kad atliktos atvejo analizės padarytos būtuojų laiku ir atskleidžia vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko *Aš veiksmingumo* raišką praeities įvykių aspektu.

Literatūros šaltiniuose teigiama (Mertens, 1998), kad fenomenologinės analizės gali būti labai reikšmingos specialiosios pedagogikos srityje, tačiau pačių analizių pavyzdžių neteko aptikti. Taigi tokio pobūdžio fenomenologinė analizė specialiosios pedagogikos srityje Lietuvoje atliekama pirmą kartą.

3. Tyrimo procedūra ir rezultatai

3.1. Naujai sukonstruota edukacinė aplinka (Credo studijos aprašymas)

Realizuojant ir tobulinant teorinį-hipotetinį vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelį buvo remiamasi ne tik 2.1.2 skyriuje nurodytu pedagoginės sąveikos, lemiančios *Aš veiksmingumą*, teorinių konstrukčių ir funkcinių veiksmų ryšiu, bet ir *Neįgaliųjų meninio ugdymo programos* (žr. 4 priedą) nuostatomis. Pagal nurodytą teorinių konstrukčių ir funkcinių veiksmų ryšį bei *Neįgaliųjų meninio ugdymo programos* nuostatas *Credo* studijos veikla buvo suformuota iš tokių formų, atitinkančių vieną ar kitą *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių (žr. 22 lentelę):

22 lentelė

Credo studijos veiklos formų ir *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių ryšys

<i>Credo</i> studijos veiklos formos	<i>Aš veiksmingumo</i> informaciniai šaltiniai	
Kūryba	Pasiekimai ką nors realizuojant	Dalyvavimas modeliavime
		Desensibilizuojantis įvykdymas
	Emocinis sujaudinimas	Poveikis iš išorės
		Atribucija
Verbalinis įtikinėjimas	Relaksacija, grįžtamasis biologinis ryšys	
Parodų lankymas	Šalutinė patirtis	Įtaiga
		Simbolinis modeliavimas

⁸⁷ Saviraiškos aktai buvo suprantami ir fiksuojami remiantis M.Heidegger mintimi, kad „bet koks supratimas iš esmės yra susijęs su tam tikru pačiu išsidėstymu, būdingu pačiam suvokimui. Išsidėstymas – formali struktūra to, ką mes vadiname nuotaika, aistra, afektu ir t.t. Visa tai sudaro bet kokį santykį su esme. Bet pats savaime [išsidėstymas] nedaro to santykio galimo, bet visada tik vienu metu su supratimu, kuris suteikia šviesą (*Helle*) kiekvienai nuotakai, kiekvienai aistrai, kiekvienam afektui“ (Хейдеггер, 2001, p.373).

⁸⁸ Laisvę tyrėjui pasirinkti analizės objektą ir kryptingai rinkti duomenis pabrėžia daugelis atvejo analizės metodą pristatančių autorių (Hamel, Dufour, Fortin, 1993; Martišius, 1999; Luobikienė, 2000). Disertacijos autorės nuomone, kad šis kryptingumas siejasi su *Grounded theory* duomenų rinkimo strategija.

Dalyvavimas parodose	Pasiekimai ką nors realizuojant	Dalyvavimas modeliavime
	Verbalinis įtikinėjimas	Poveikis iš išorės
	Emocinis sujudinimas	Interpretuojamieji poveikiai
	Šalutinė patirtis	Atribucija
Bendradarbiavimas su tėvais	Pasiekimai ką nors realizuojant	Relaksacija, grįžtamasis biologinis ryšys
	Verbalinis įtikinėjimas	Simbolinis modeliavimas
		Dalyvavimas modeliavime
		Interpretuojamieji poveikiai

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo procese *Credo* studijos veiklos formos atliko skirtingas funkcijas. Trumpai aptarsime kiekvieną iš jų.

Kūryba – pagrindinė ir vyraujanti *Credo* studijos veiklos forma, skiriama betarpiškai *Aš veiksmingumo* pajautai (kad kūryba daro poveikį *Aš veiksmingumui*, buvo atskleista 1.3.2 skyriuje) lavinti. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams buvo pateikiamos įvairios dailės priemonės: flomasteriai, guašas, akvarelė, blizgantys rašikliai, pastelė, vaškinės kreidelės, angliniai pieštukai, baltas, spalvotas popierius, audinio atraižos, spalvotos žurnalų iškarpos ir t.t. Ugdytiniui buvo leidžiama savo piešinį kurti pačiam. Jis galėjo piešti tiek, kiek nori ir ką nori. Kūrybos proceso pabaigoje būdavo vedamas pokalbis, kurio metu buvo siekiama: apibendrinti kūrybos rezultata (žr. 2.1.2 skyriaus 17 lentelę), išsiaiškinti kūrėjo ir kūrinyje vaizduojamų objektų santykį bei išklausti kūrinio pavadinimą. Kūrinio pavadinimą buvo stengiamasi užrašyti po kiekvienu kūriniu.

Vaikams kūrybos procese buvo suteikiama labai daug laisvės: nuo priemonių pasirinkimo iki laisvės piešti tai, ką nori, ir pavadinti piešinį taip, kaip nori. Taip buvo daroma todėl, kad norėta ugdytiniams suteikti kuo platesnes stimuliacijos galimybes. Tie ugdytiniai, kurie smalsūs, gali susidomėti kokios nors naujos, nematytos dailinės raiškos priemonėmis, su kuriomis jiems dar neteko piešti, o tie, kurie nepasitiki savimi, yra drovūs, uždari, nemėgstantys naujovių, tikėtina, kad gali atrasti tokias priemones, su kuriomis jau buvo bandę dirbti ir kurios jau yra pamėgtos ir nekelia baimės jausmo.

1.3.2 skyriuje buvo atskleista, jog kūrybos procesas keletą kartų stimuliuoja, išryškina *Aš veiksmingumo* pojūtį, bet kartu vaikui kelia ir abejonę, todėl būtinas vaiko pastangų išorinis patiprinimas. Dėl to, kad vaikas abejoja savimi, jis neša suaugusiajam savo piešinį rodyti, tarsi prašydamas patvirtinimo, palaikymo. Ši piešimo procesą lydinti vaiko ir suaugusiojo interakcijos ypatybė buvo panaudojama pokalbiams po kūrybos proceso. Kadangi pokalbis apie kūrinį yra neatsiejamas nuo kūrybos proceso, nors skiriasi nuo jo ir priklauso kitam teoriniam konstruktui, tikslų dermei (žr. 2.1.2 skyriaus 17 lentelę), vis dėlto yra priskiriamas kūrybos veiklos formai.

Vedamus pokalbius su studijos ugdytiniais iliustruoja ištrauka, stenografuota iš vardinės 2-osios Intos vaizdajuostės (žr. vaizdajuosčių sąrašą, 2001 05 24). Iš visų pokalbių čia parinktas tas, kuris labiausiai atskleidžia per vieną užsiėmimą vykusį pokytį (žr. 1 fragmentas).

1 fragmentas

Užsiėmimo pradžioje Inta pasirinko emocinę kaltės išraišką. Vadovė paklausė, kas atsitiko, kad Inta jaučiasi kalta. Ši paaiškino, kad Dariui buvo bloga. Pavasarį Inta išimylėjo vyresnį tos pačios mokyklos mokinį, vardu Darius. Intos pyktis Dariui liudijo, kad vaikinai jį nekrepė dėmesio. Balandžio pabaigoje ir gegužę vadovė specialiai leido Intai išreikšti piešinyje neigiamus jausmus (neigiamų jausmų išraiška piešinyje veikia terapiškai ir yra socialiai saugi (Рудестам, 1999, p. 220)). 2001 05 24 užsiėmime Inta jautė ne pyktį Dariaus atžvilgiu, bet kaltę (tai atskleidė kaltės emocijos pasirinkimas). Paskui ji išsirinko kreminės spalvos popieriaus lapą – patį gražiausią iš visų ir pradėjo piešti.

I.: Šiandien ant Dariaus pykstu.

V.: Tai ar pyksti, ar jautiesi kalta?

I.: Pykstu. *Piešia toliau.*

V.: Mhmm? (*stebisi, nes Inta pasirinko gražiausią popieriaus lapą*)... Gerai gerai (*pritaria Intai kai ši klausiamai pasižiūri*).

I.: Va, - piešia toliau. – Viskas.

V.: O tu dabar padarei vieną dalyką, kuris mane nustebino. Iš pradžių tu pasiėmei baltą pieštuką, o paskui juodą. Kodėl tu taip padarei? (*klausė tikėdamasi, kad Intos pasirinkimo paaiškinimas atskleis ryšį tarp pykčio ir juodos pieštuko spalvos*)

I.: Norėjau taip.

V.: Norėjai taip? (*suprato, kad tikslesnio atsakymo negaus*) Tai tau tas baltas nepatiko?

I.: Ne.

V.: O tas juodas labiau patiko?

Inta linksi galva. – Dabar nuspalvinti?

V.: O kaip tu nori? Kaip tu nori? (*retoriškai klausia palikdama pasirinkimo teisę pačiai Intai*).

Inta paima kreidelę ir spalvina. – Dabar noriu su flomasteriu.

V.: Su flomasteriu nori? (*keliasi ir eina paimti iš spintos flomasterių*).

Inta spalvina tuo metu su grafitiniu pieštuku.

Vadovė grįžta su flomasteriais. – Na matai, kaip tu papuošei jį! (*stebisi*). Dar tokių sagučių pripiešei. Na matai, kaip papuošei (*grožisi*).

Inta piešia toliau. – Va.

Vadovė išdėlioja flomasterius, sėdasi šalia. – Tai tu dabar Darių pagražinai labai! Labai gražų padarei. Ir blakstienas kokias ilgas! (*grožisi*)

Inta piešia toliau su flomasteriais. – Kada Simą pasiimsi?

V.: Paskui. Dabar dirbu su tavimi. Man labai įdomu, ką tu darai.

Inta spalvindama – Ir Jolantos nėra.

V.: Mhmm (*supranta, kad Inta mintimis tolsta nuo piešinio*).

I.: Viktorija buvo parodoj.

V.: Taip?

I.: Eisiu namo. (*Spalvina*).

V.: Na labai tu gražiai čia Darių papuošei. Labai gražiai. Mhmm...(*tikisi, kad šiais sakiniais sugrąžins Intą prie piešinio*).

Inta spalvina sagutes. Pasuka popieriaus lapą ir beveik atsigula ant suolo.

Vadovė atsistoja pasižiūrėti iš viršaus. – Na labai gražiai, labai.

Inta padėjusi galvą ant suolo spalvina.

Vadovė taip pat prigula ant suolo atkartodama Intos judesį.

Inta pasuka galvą į vadovės pusę ir stebisi. – Kaip atsigulei?!

V.: Tai aš žiūriu, kaip tu spalvini atsigulusi. Man labai įdomu, ką tu ten darai.

Inta padeda vieną flomasterį ir paima kitą.

V.: Mhmm.

Inta spalvina sukiodama popieriaus lapą ir pati gėrisi. – Kaip gražiai padariau! A ne?

V.: Mhmm, labai.

I.: Ora buvo mokykloje.

V.: Buvo mokykloje? (*atkarvoja nustebusi ir jausdama, kad Inta vėl tolsta nuo piešinio*)

I.: Ne parodoj.

V.: Parodoj buvo? (*suvokia, kad Inta šokinėja nuo vienos minties prie kitos*)

I.: Nevažiavo į mišką. Kalbėdama apie pašalinius dalykus spalvina toliau, pakeičia flomasterius.

Vadovė stebi atidžiai ir įdėmiai, paskui klausia. – Pyksti ant Dariaus, ar nori būti jam gera? Ką? (*tikisi, kad vėl sugrąžins prie piešinio*).

I.: Mhmm

V.: Ar pyksti ant jo, ar nori būti jam gera?

I.: Būt gera.

V.: Nori būti jam gera? Tai dabar tu nupiešei labai labai gražų piešinį.

Inta spalvina. Pakeičia flomasterius.

Vadovė stebi atidžiai.

I.: Kokias akis padaryt?

V.: Žydras padaryk.

I.: Šitokias? – paima flomasterį ir rodo.

V.: Ne, čia žalia. Va žydra, - paima žydrą ir paduoda.

Inta paima ir pradeda spalvinti akis.

I.: Viskas.

V.: Viskas?

I.: Viskas.

V.: O kaip mes dabar pavadinsim tavo darbelį?

I.: Darius.

V.: Darius? Bet tu visą laiką vadindavai savo darbelius Darius, Darius, Darius. Nesvarbu, ar tu pyktį ant jo išliedavai, ar...dabar šitam darbelyje...čia tu jį labai gražų padarei. Tu visą savo meilę jam čia sudėjai. Ar tik tuo pavadinimu ir pasitenkinsi, Darius?

I.: Taip.

V.: Na bet tai jeigu mes padėsime šalia tą darbelį, kur tu visą pyktį sudėjai. Anas vadinasi Darius. Ir čia, kur tu visą meilę sudėjai, taip pat vadinsis Darius. Tai gal truputėlį pakeičiam pavadinimą, kad jis skirtųsi nuo to, kur tu ten pykai ant jo.

Inta linkteli galvą. – Gerai.

V.: O kaip mes tada galėtumėm pakeisti?

I.: Gražus.

V.: Gražus Darius... tai taip. Bet tu čia jam...tu visus savo jausmus sudėjai. Taip?

I.: Taip.

V.: Na tai kaipgi taip. Tu apie save pagalvok. Ką tu darai tam Dariui? Ką tu jauti?

Inta tarškina flomasterius.

V.: Ką tu jauti?

I.: Noriu, kad būčiau gera.

V.: Nori būti jam gera? Ar ne?

Inta baksnoja flomasteriu į stalą ir tyli.....

Vadovė patylėjusi (*suprato, kad Inta jau pati įvardijo galimus piešinio pavadinimus, tik negali jų išskirti ir dar kartą pasakyti konkrečiai*) – O tai dabar žiūrėk. Aš tau sakysiu pavadinimus, o tu pasirink. Aš tau truputį padėsiu. O tu rinkis, kuris tau atrodo geresnis. Gerai?

Inta linkteli galvą.

V.: Pirmas pavadinimas būtų toks: „Gražus Darius“.

Inta linkteli galvą.

V.: Antras pavadinimas būtų toks: „Aš myliu Darių“. Trečias pavadinimas būtų toks: „Noriu būti Dariui gera“. O kuris tau iš jų labiausiai patinka?

I.: Būti gera.

V.: „Noriu būti Dariui gera“? Taip?

Inta linkteli galvą.

V.: Tai tu sutinki, kad aš čia taip tau užrašyčiau?

I.: Mhmm.

V.: “Noriu būti Dariui gera”? Taip?

I.: Taip.... Viskas? Šiandien nebepiešiu?

V.: Tu šauniai šiandien padirbėjai. Tu šauniai šiandien padirbėjai. Atsistoja, pasiima rašiklį ir rašo pavadinimą.

Inta sudeda flomasterius į dėžutę.

Užsiėmimo pabaigoje vadovė vėl paprašė Intos pasirinkti tą simbolį, kurio emocinė išraiška atitiktų Intos jausmus. Inta pasirinko laimingą veidą.

Pokalbio pabaigoje, vykusiame po kūrybos, būdavo suformuojamas kūrinio pavadinimas. Kūrinio pavadinimo užrašymas, kai tą pavadinimą sugalvoja pats vaikas, o suaugęs jį priima, taip pat sustiprina *Aš veiksmingumo* pojūtį. Vaiko autorystės, autonomiškumo pripažinimas kelia jo savęs vertinimą.

Atsižvelgiant į vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio verbalinės raiškos ribotas galimybes, formuluojant kūrinio pavadinimą buvo naudojama minimali studijos vadovės pagalba. Dažniausiai pagalba buvo nukreipta į žodžių linksnių arba veiksmo laiko suderinimą. Jei vaikas niekaip negalėjo sugalvoti ir pasakyti pavadinimo, paprastai būdavo užrašomas jo vardas, data ir vietoje pavadinimo nurodoma *Be pavadinimo*. Kartais atsitikdavo taip, kad artimiesiems pasiimant studijos dalyvį į namus, jo kūrinio pavadinimas per vadovės neapsižiūrėjimą likdavo neišklaustas. Tokiais atvejais taip pat būdavo užrašoma *Be pavadinimo*. Taigi kūriniai be pavadinimo kilę iš dvejopo pobūdžio situacijų, tačiau tokių atvejų nebuvo daug (žr. 8, 11, 17 priedus).

Kūrinio pavadinimo užrašymas yra reikšmingas ir menotyros aspektu⁸⁹. V.Rimkaus nuomone, pavadinimas yra viena iš meno kūrinio egzistavimo formų, kuri iki šiol yra visiškai netyrinėta sritis (Rimkus, 1994). Šio autoriaus nuomone, kūrinio pavadinimas „gali padėti skverbtis į kūrybos procesą, kūrinio motyvaciją, suvokimo objektyvumą ir subjektyvumą, plastinio vaizdo ir jo tekstinės interpretacijos santykius“ (Rimkus, 1994, p.26).

Taigi pavadinimo užrašymas turėjo dvejopą poveikį – įprasmino vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko išgyvenimus ir sudarė galimybę analizuoti vaiko subjektyvius išgyvenimus.

Iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad išklausias piešinio pavadinimas atverdavo duris vaiko kūrybos motyvacijos supratimui. Tačiau taip nėra. Iš tikrųjų gilus momentinis piešinio prasmės supratimas vyko tik vieną kartą Oros kūrybos proceso metu (šis supratimas perteikiamas ir jo prasmė atskleidžiama Oros atvejo analizėje), nes aplinkybės, paaiškinančios piešinio sukūrimo intenciją, buvo žinomos anksčiau. Kitais atvejais, giluminė vaiko raiškos intencija atsiskleidavo tik lyginant piešinius tarpusavyje, stebint vaiko veiksmus, gilinantį į jų prasmę bei tikslinant šią prasmę formuojančias priežastis pokalbių su mokytojais,

⁸⁹ Remiantis susiklosčiusiomis kūrinių katalogizavimo tradicijomis buvo sudarytas kiekvieno studijos *Credo* ugdytinio piešinių katalogas (žr. 7 ir 10 priedus. Prieduose pateikiami tik dviejų studijos *Credo* ugdytinių kūrinių katalogai, nes tik šių dviejų ugdytinių patirties raiška yra analizuojama disertacijoje).

tėvais metu (Simo ir Litos atvejų analizės, kuriose atsiskleidžia jų kūrybinės raiškos intencija, yra retrospektyvios).

Parodų lankymas ir dalyvavimas parodose. Profesionalių dailininkų parodos buvo lankomos trečiadieniais, kada yra nemokamas įėjimas. Šios ekskursijos patiko ugdytiniams, nes prablaškavo, plėsdavo jų akiratį. Profesionalių dailininkų parodų lankymas patobulino teorinį-hipotetinį vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelį sustiprindamas ateinančio tarsi iš niekur pastiprinimo vertę. Be profesionalių dailininkų parodų lankymo, studijos ugdytiniai vykdavo ir į savo kūrybinių parodų ekspozicijas, jų atidarymus. Ekskursijų į dvi skirtingo tipo parodas sugretinimas turėjo savo paskirtį: profesionalių dailininkų parodų lankymas modeliavo dailinės raiškos socialinį reikšmingumą. Šios ekskursijos priskiriamos *Aš veiksmingumo* lavinimo konstruktui (žr. 2.1 skyriaus 17 lentelę). Dalyvavimas asmeniškų kūrybinių ekspozicijose patvirtindavo *Credo* studijos ugdytinių, kaip kūrybinių autorių, dailinės raiškos socialinį reikšmingumą, stiprindavo jų savęs vertinimą. Ugdytinių dalyvavimas parodose priskiriamas tikslų dermės konstruktui (žr. 2.1 skyriaus 17 lentelę), nes organizuodama parodas studijos vadovė tarsi demonstruoja ugdytiniams savo pritarimą jų įdėtoms pastangoms ir darbui.

Kiekvieno studijos *Credo* ugdytinio kūrybiniai buvo eksponuojami parodoje. Kiekviena personalinė universitetinės dailės studijos *Credo* ugdytinių kūrybos darbų paroda turėjo savo atidarymą, kuris organizuojamas taip, kaip tikros parodos atidarymas. Vadovė stengėsi, kad kiekvienas parodos atidarymas vyktų kaip tikrovėje, t.y. į parodos atidarymą kviečiami svečiai: tėvai, kiti artimieji, per atidarymą visada kerpama juostelė, įteikiami pažymėjimai, liudijantys apie buvusį įvykį, po atidarymo vaikai vaišindavosi vaikišku šampanu arba sultimis, kitais skanumynais. Parodų atidarymai būdavo filmuojami (žr. 14 priedą (vaizdajuosčių sąrašas) ir 5 priedą (parodų sąrašas)). Kartais pavykdavo prisikviesti žiniasklaidos atstovus.

Bendradarbiavimas su tėvais. Bendradarbiavimas su tėvais nebuvo labai dažnas ir intensyvus, tačiau labai geranoriškas ir padrašinantis studijos vadovę. Tėvai buvo kviečiami į parodų atidarymus, jiems buvo organizuojami susirinkimai, individualūs pokalbiai apie kiekvieną vaiką. Jei tėvai pasiimdavo savo vaikus studijos darbo laiku, jiems buvo parodomi tos dienos vaiko kūrybiniai, pagiriamos vaiko pastangos. Į individualius pokalbius studijos vadovė kviesdavosi tėvus tuomet, kai pavykdavo aptikti neaiškią giluminę prasmę vaiko piešiniuose, veiksmuose. Tokių pokalbių metu buvo siekiama šią suvoktą prasmę patikslinti.

Per trejus studijos gyvavimo metus buvo organizuojami tėvų susirinkimai, kurių metu tėvams buvo pristatoma metinė studijos veikla, finansinė ataskaita⁹⁰ bei tikslinamasi jų nuostata studijos vadovės elgesio, vaikų užimtumo organizavimo atžvilgiu. Džiugina tai, kad tėvams patiko studijos veikla, iškilus finansinėms problemoms jie buvo pasiryžę mokėti pinigų už dailės priemones bei paveikė mokyklos administraciją dėl sąlygų studijos veiklai sudarymo. Bendradarbiavimas su tėvais sudarė sąlygas gauti tėvų pritarimą pasirinktai studijos veiklos kryptims.

Bendradarbiavimas su tėvais nėra tiesiogiai susijęs su teoriniais *Aš veiksmingumo* lavinimo, tikslų dermės ir lygiavertės sąveikos konstruktais (žr. 2.1 skyriaus 17 lentelę), tačiau šią studijos vadovės veiklos formą galima vertinti kaip minėtų konstrukto tęsinį ugdytinių artimiausioje socialinėje aplinkoje: tėvams

⁹⁰ Studijos *Credo* egzistavimo pradžioje materialinį pagrindą suteikė LAMUC (Lietuvos alternatyvus meninio ugdymo centras). Vėliau, nutrūkus finansavimui, dailinės raiškos priemonės buvo įsigyjamos už tėvų aukotus pinigus bei pačios studijos vadovės lėšas.

būdavo pranešama apie ugdytinių pasiekimus, šie pasiekimai akivaizdžiai demonstruojami, su tėvais tariamasi dėl studijos perspektyvų ateityje.

Studijos *Credo* veiklos forma bendradarbiavimas su tėvais leido sutvirtinti antrajame veiksmų ir pastiprinimo atitikmenyje svarbų pastiprinimo, ateinančio tarsi iš niekur, egzistavimą (žr. 1.2.2 skyrių).

Dinaminis *Credo* studijos veiklos formų poveikis ugdytinių *Aš veiksmingumui* atskleidžiamas per A.Bandura nurodytus *Aš veiksmingumo* informacinius šaltinius, 3 tipų edukacinių situacijų, atitinkančių motyvacijos etapus, seką (jie buvo aprašomi 1.2.2 skyriuje). Dinaminis *Credo* studijos veiklos formų poveikis konkretina 6 pav. vaizduojamą pedagoginės sąveikos schemą iki atskirų studijos vadovės naudojamų veiksmų (jie nurodomi scheme) ir vaizduojamas 7 pav. (žr. 91 p.).

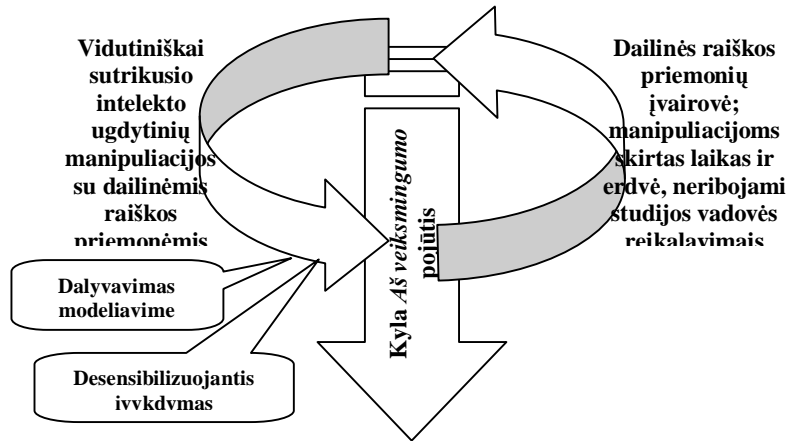
Pirmasis edukacinių situacijų tipas sutampa su pirmuoju veiksmo ir pastiprinimo atitikmeniu, t.y. veiksmą lydi betarpiškos tuoj pat paskui veiksmą einančios pasekmės. Jame veikia pagrindinio *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio *pasiekimo ką nors realizuojant* dvi dalys: *dalyvavimas modeliavime* ir *desensibilizuojantis įvykdymas*. Studijos vadovės rūpinimasis dailinės raiškos priemonėmis, jų įvairove bei ugdytinio sprendimas veikti ką nors su dailinės raiškos priemonėmis sudarytų vieną iš *pasiekimo ką nors realizuojant* dalį – *dalyvavimą modeliavime* (žr.1.2.2 skyriaus 2 pav. ir 22 lentelę). *Desensibilizuojantis įvykdymas* reiškia, kad ugdytinis stebi, tiria veiksmus lydinčias pasekmes.

Credo studijos ugdytiniams manipuliacijos su dailinėmis raiškos priemonėmis patiko. Jie dažnai klausdavo vadovės „Kada ateisi vėl?“ arba pasitikrindavo „Ar dar ne paskutinė dailė?“, „Kada eisim į parodą?“, „Ar duos mums pažymėjimus?“. Mokyklos, kurioje buvo įkurta *Credo* studija, vienos specialiosios pedagogės tvirtinimu, vaikai pažindavo netgi ateinančios koridoriumi studijos vadovės žingsnius. Per trejus studijos veiklos metus buvo momentų, kada vaikai patys guodė ir drąsino vadovę (dienoraštis, 1999 09 20), studijos kampelyje elgdavosi kaip šeimininkai (dienoraštis 1999 09 29), drausmino vienas kitą, jei netinkamai elgėsi arba patys pasakydavo vadovei apie jos netinkamą elgesį, išprovokuodami savianalizę. Pasak A.Banduros, intereso emocija konkrečioje srityje, reprezentuojanti pažintinį poreikį, taip pat reprezentuoja ir pasitikėjimą savimi bei *Aš veiksmingumą* toje srityje. Taigi ugdytinių noras lankyti studiją liudija jų *Aš veiksmingumo* patyrimą studijos veikloje.

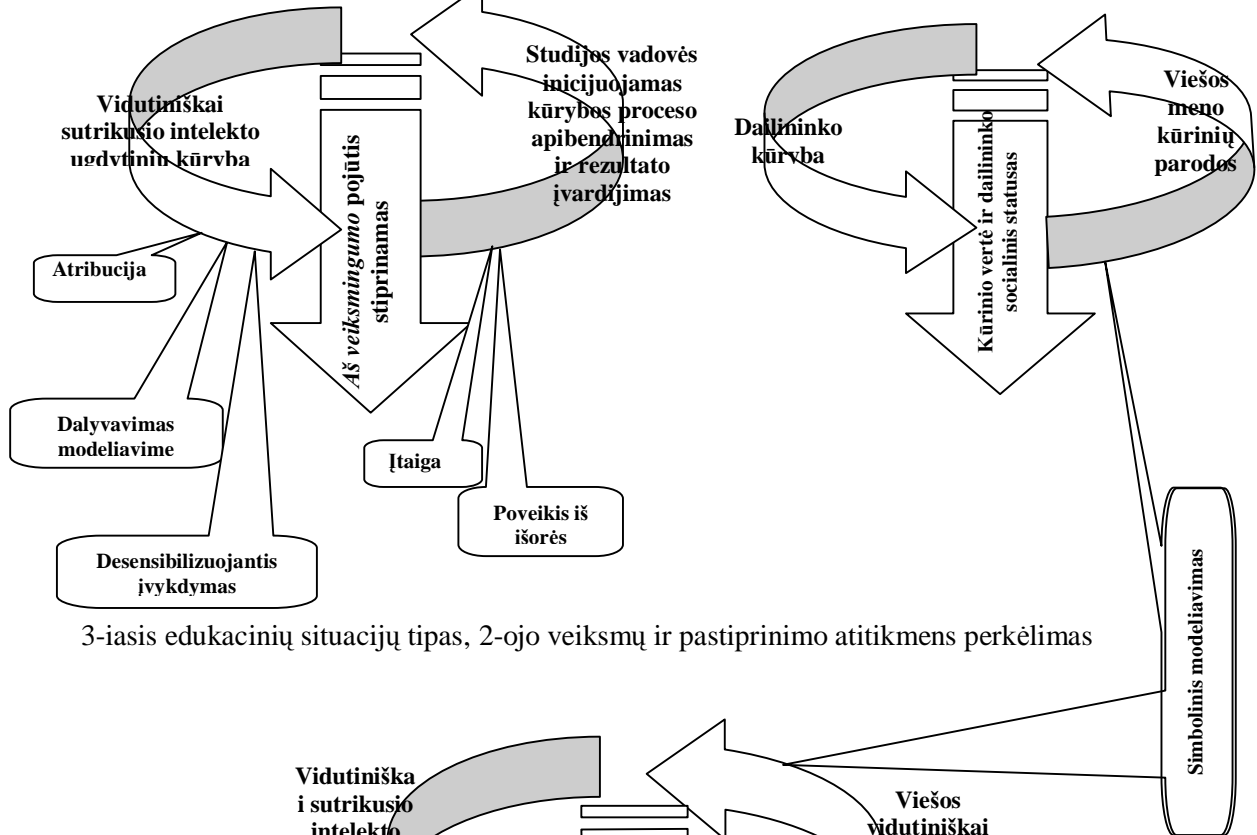
Credo studijos vadovės inicijuojami pokalbiai apie kūrinį atitinka antrąjį edukacinių situacijų tipą ir sutampa su antruoju veiksmų ir pastiprinimo atitikmeniu. A.Bandura teigia, kad besiformuojant įgūdžiams yra labai svarbu palaikymas iš išorės. Kūrybos procesą lydintys pokalbiai apie kūrinį kaip tik šį pastiprinimą ir įkūnija. Jie rodo kūrinio pripažinimą ir įdėto darbo vertinimą. Be to, pokalbio metu stengiamasi atskleisti vaikui, kad jo kūrybiniai ieškojimai, nors ir nedideli, yra prasmingi. Šios prasmės užuomazgų atskleidimas buvo tarsi tikėjimo vaiko jėgomis avansu suteikimas, rodantis jam galimybę judėti į priekį ir tikėtis būti pripažintam.

Pasak A.Banduros, pokalbis apie kūrinį ir kūrinio pavadinimo įvardijimas sudaro *verbalinio įtikinėjimo* informacinio šaltinio *įtaigos* dalį, kuri pastiprina *desensibilizuojantį įvykdymą* ir sutampa su kito informacinio šaltinio *pasiekimai ką nors realizuojant* dalimi poveikiu iš išorės.

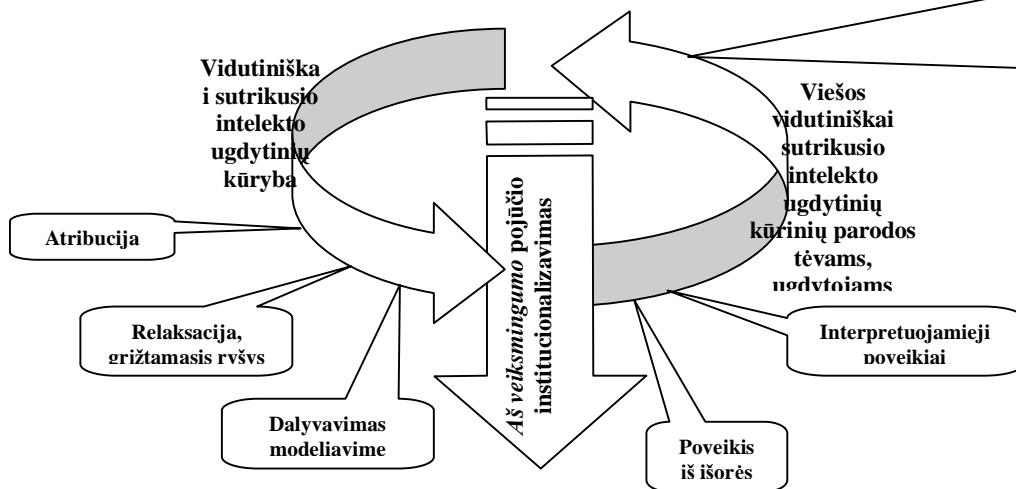
1-asis edukacinių situacijų tipas, atitinkantis 1-ąjį veiksmų ir pastiprinimo atitikmenį:



2-asis edukacinių situacijų tipas, atitinkantis 2-ąjį veiksmų ir pastiprinimo atitikmenį:



3-iasis edukacinių situacijų tipas, 2-ojo veiksmų ir pastiprinimo atitikmens perkėlimas



7 pav. Dinaminis *Credo* studijos veiklos formų poveikis vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumui*

Detalizuotoje pedagoginėje sąveikoje (žr.7 pav.) per visus tris edukacinių situacijų tipus stengiamasi išsaugoti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio pojūtį *Aš galiu*. Šio pojūčio išsaugojimas sudaro visą *Aš veiksmingumas* lavinimo pagrindą.

Be to, studijos vadovės bandymai išklausti, ką vaikas savo piešinyje vaizduoja, atliko dar kelias funkcijas: viena vertus, tai buvo pasitikrinimas, ar teisingai vadovė interpretuoja tai, ką mato vaiko piešinyje, kita vertus, kūrybos procesas visada yra susijęs su vienais ar kitais išgyvenimais, kuriuos lydi emocijos. Emocijų išgyvenimas nėra pasąmoningas procesas. Tai visada daugiau ar mažiau įsisąmoninama patirtis (Изард, 1999). Šalia emocijų, pasak E.Gendlin, visada egzistuoja jaučiamieji kūno pojūčiai, kurie formuoja prasmę ir tarsi prašosi būti išreikšti. Vadovės suvokiamos kūrinio prasmės perdavimas vaikui leido jam dar kartą sugrįžti į tuos pačius išgyvenimus, patirti, kaip jie matomi kito žmogaus akimis, ir patikslinti, jei kitas juos blogai interpretuoja. Taigi kūrybos procesas ir pokalbiai apie kūrinį atitiko dar vieno *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio – *emocinio sujaudinimo* dalį *atribuciją* (žr. 2 pav. ir 22 lentelę).

Profesionalių dailininkų parodų lankymas (žr. 2-asis edukacinių situacijų tipas, 7 pav.) atitiko *šalutinės patirties* informacinio šaltinio *gyvo modeliavimo* dalį. Šiuo modeliavimu buvo formuojamas studijos *Credo* ugdytinių, kaip jaunųjų dailininkų, vaidmuo ir stiprinamas socialinis dailininko vaidmens statusas.

3-iojo tipo edukacinių situacijų schemoje vaizduojamas *Credo* studijos ugdytinių kūrybos rezultatų eksponavimas lyg ir nurodytų į trečiąjį veiksmų ir pastiprinimo atitikmenį, tačiau šis atitikmuo nebuvo realizuotas, nes pagal A.Banduros teoriją atspindi aukščiausią meistriškumo lygį. Organizuojamos studijos ugdytinių kūriniių parodos – tarsi aukštesnis *Aš veiksmingumo* pojūčio pastiprinimo etapas, nes į jį įtraukiami ir ugdytinio artimieji. Taigi trečiasis edukacinių situacijų tipas atitinka antrąjį veiksmų ir pastiprinimo atitikmenį bei tarsi perkelia į kitą lygmenį kūrybinio proceso ir kūrybos rezultato apibendrinimą. Organizuojamomis parodomis ugdytiniui lyg sakoma: “Matai, tu padarei tiek daug ir tokių kūriniių, kurie net gali būti eksponuojami parodoje. Tu puikiai dirbai ir daug ką gali pasiekti”. Parodos atidarymo metu pažymėjimų įteikimas patvirtina tokios demonstravimo sampratos akivaizdumą.

Ugdytinių kūriniių ekspozicijos buvo organizuojamos po profesionalių dailininkų parodų lankymo. Skirtingo tipo parodų lankymas sujungė dviejų *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių: *pasiekimų ką nors realizuojant* bei *šalutinės patirties* dalis: *dalyvavimą modeliavime* ir *gyvą modeliavimą*. Profesionalių dailininkų ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių, kaip jaunųjų dailininkų, vaidmenų sutapatinimą sąlygodavo papildomi parodų atidarymą lydintys elementai: svečiai, kerpama juostelė, vaišės, filmavimas, fotografavimas. Turėdami progą matyti savo kūriniius, eksponuojamus parodose, kaip ir profesionalių dailininkų kūriniius, bei patirdami parodos atidarymą lydinčių elementų poveikį, studijos *Credo* ugdytiniai turėjo galimybę sutapatinti save su dailininkais ir per *simbolinį modeliavimą* dar kartą išgyventi *Aš veiksmingumo pojūtį*. Studijos *Credo* ugdytinių kūriniių eksponavimas parodose yra pastiprinimo, tarsi ateinančio iš niekur, suformavimas⁹¹, atitinkantis *pasiekimų ką nors realizuojant išorinį poveikį*.

Credo studijos ugdytinių kūriniių parodos sutapo su *verbalinio įtikinėjimo* informacinio šaltinio *interpretuojamaisiais poveikiais*, nes įvykusias parodas tiek ugdytiniai, tiek jų tėvai, artimieji interpretuodavo.

Tėvų lankymasis *Credo* studijos ugdytinių parodose įtraukdavo juos į *pasiekimo ką nors realizuojant* informacinio šaltinio dalį *dalyvavimą modeliavime*, o per tėvų ir vaikų ryšį grįždavo vaikams verbalinio įtikinėjimo šaltinio *interpretuojamaisiais poveikiais*. Tokiu būdu vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių

⁹¹ Pastiprinimas, tarsi ateinantis iš niekur, A.Banduros nuomone, yra svarbesnis nei tas, kuris gaunamas tiesiogiai tais atvejais, kai asmuo nepasitiki socialine aplinka. Tiesiogiai gaudamas pastiprinimą toks asmuo pradeda manyti, kad pastiprinimu siekiama jį valdyti arba juo manipuliuoti. Todėl tiesioginis pastiprinimas gali turėti aversinį poveikį tolesnei asmens veiklai.

Aš veiksmingumo pojūtį pastiprina ne vadovės, bet vaiko artimųjų džiaugsmas ir pasitenkinimas vaiko pasiektais rezultatais.

Credo studijoje sudarytos sąlygos pasireikšti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinei raiškai, įtvirtinta ugdytinio teisė pavadinti kūrinį pačiam, kūrinų eksponavimas parodose ir pripažinimas demonstravo ugdytiniams jų priėmimą, pozityvų jų veiksmų, pastangų vertinimą pedagogo aspektu ir realizavo ugdytinių realios subjektyvios patirties ir savęs suvokimo kongruentiškumą bei atitiko *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio *emocinio sujaudinimo* dalį *relaksacija, grįžtamasis biologinis ryšys*.

Studijos *Credo* veiklos formų tarpusavio ryšys bei poveikis nėra tiesiogiai matomi ir akivaizdūs. Jų ryšio funkcionavimas ir poveikis yra latentiniai, tačiau būtent tokios studijos *Credo* veiklos formos 1998–2002 metų laikotarpiu veikė ir keitė ją lankančių ugdytinių asmenybes. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo procesas yra grindžiamas šiuo ryšiu ir poveikiu, todėl galima teigti, jog lavinimo forma taip pat buvo latentinė⁹², ji įgalino ugdytoją minimizuoti tiesioginį, suaugusiojo autoritetu paremtą ugdymo poveikį, t.y. sudaryti lygiavertiškumu grįstą ugdytojo ir ugdytinių sąveiką, perduoti dalį atsakomybės už sąveikos sėkmę patiems ugdytiniams.

Ugdytiniams suteikta veiklos laisvė ir perduota atsakomybė turėjo įtakos jų pačių veiksmams, elgesiui, kuris grįžtamoju ryšiu atsispindėjo studijos vadovės sąmonėje ir keitė jos nuostatą į vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolius bei jų galimybes.

3.2. Ugdytojo ir ugdytinių sąveikos *Credo* studijoje struktūra ir dinamika

3.2.1. Pedagoginės sąveikos tyrimo rezultatų analizė: struktūrinis aspektas

Retrospektyviam stebėjimui buvo atrinktos 11 vaizdajuosčių (dauguma studijos *Credo* užsiėmimų yra užfiksuoti vaizdajuostėse (žr. 14 priede vaizdajuosčių sąrašą). Buvo stebimos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 vaizdajuostės. Stebimi buvo tik *Credo* studijos užsiėmimai, bet ne kitokie renginiai (jie sąrašė išskirti *Italic* šriftu). Vaizdajuostė nr.9 praleista, nes joje užsiėmimai neužfiksuoti. 12–16 vaizdajuostės nebuvo stebimos, nes stebėjimas buvo organizuotas 2001 m. lapkričio-gruodžio mėnesiais, o *Credo* studijoje užsiėmimai baigėsi 2002 m. kovo 6 d. Iš viso buvo stebėtos 1684 užsiėmimo minutės (28 val. 7 min.), kurios vertinamos 15 kategorijų.

Objektyvumui užtikrinti stebėjimą atliko du su tyrimo vertinimu nesuinteresuoti kviestiniai stebėtojai. Stebėtojai turėjo:

- Kiekvieną užsiėmimą protokoluoti tarpusavyje nesiderindami ir nesikonsultuodami.
- Fiksuoti stebėjimo vienetus nežinodami stebėjimo tikslų.

Dviejų stebėtojų surinktų duomenų validumas buvo tikrinamas koreliacijos (koreliacinė analizė pagal Pearson) ir sutapimo (kontingencijos analizė) tyrimais, atliekamais *SPSS-PC* programine įranga. (žr. 23 lentelę):

⁹² Lietuvoje, edukologijos mokslų kryptyje, pirmą kartą latentinę ugdymo funkciją tyrinėjo N.Mažeikienė: Mažeikienė, N. (2001). Socializacijos ir ugdymo diagnostikos instrumentų transkultūrinis perkeliamumas (Daktaro disertacija, Šiauliai, 2001).

Stebėjimo instrumento validavimo analizės duomenys

Požymio pavadinimas		Koreliacijos koeficientas pagal Pearson	Kontingencijos koeficientas
Ugdytinio	Fiziologiniai poreikiai	0,399**	0,467
	Mėgdžiojimas, vaidinimas	0,616**	0,741
	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą	0,365**	0,405
	Išreikštas noras	0,354**	0,629
	Pagalba, pasiūlymas vaišintis	0,422**	0,527
	Pokalbio inicijavimas, išlaikymas	0,329**	0,374
	Dėmesio troškimas	0,261**	0,323
Ugdytojo	Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu	0,295**	0,335
	Apkabina, priglaudžia, paguodžia, drąsina	0,181**	0,192
	Atsiliepia į klausimą, prašymą	0,140**	0,169
	Kalbina, klausinėja ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja	0,374**	0,363
	Bara, smerkia, baudžia, grasina	0,113**	0,112
	Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina	0,389**	0,401
	Nekreipia dėmesio, leidžia	0,140**	0,165
	Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja	0,213**	0,220

Gauti pakankamai reikšmingi koreliacijos ir sutapimo koeficientai (reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$). Toliau buvo skaičiuojama, kokie poreikiai labiausiai pasireiškė studijos *Credo* organizuotoje veikloje (žr. 24 lentelę):

24 Lentelė

Studijos *Credo* ugdytinių poreikių absoliutūs ir santykiniai dažniai

Nr.	Požymio pavadinimas	Absoliutus dažnis		Procentinis dažnis	
		1 stebėtojas	2 stebėtojas	1 stebėtojas	2 stebėtojas
1	Dėmesio troškimas	764	923	45,4	54,8
2	Pokalbio inicijavimas, išlaikymas	641	628	38,1	37,3
3	Mėgdžiojimas, vaidinimas	251	196	14,9	11,6
4	Išreikštas noras, ketinimas	232	196	13,8	11,6
5	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą	181	214	10,7	12,7
6	Fiziologiniai poreikiai	145	111	8,6	6,6
7	Pagalba, pasiūlymas vaišintis	96	62	5,7	3,7

Apskaičiavus absoliutų ir procentinį dažnį buvo nustatyta, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų veiksmuose labiausiai vyrauja dėmesio troškimas, o veikloje – pokalbio inicijavimas, išlaikymas.

Mėgdžiojimo, vaidinimo kategorijos reprezentuoja pažinimo poreikį. Tyrimo duomenys rodo, jog šis poreikis taip pat ryškus. Turint omenyje, kad mėgdžiojimas yra vienas iš raidą ir socializaciją lemiančių veiksmų (žmogus yra linkęs pamėgdžioti tuos elgesio modelius, kurie jį žavi (Бандура, 2000), o vaikas tik mėgdžiojimo būdu sugauna bendrą veiksmo schemą (Эльконин, 1978)), kriterijai, reprezentuojantys pažinimo poreikį, rodo pakankamai dideles vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko potencines galimybes. Ši interpretacija iš dalies siejasi su WHO Offset Publication No. 86 leidinio duomenimis apie sutrikusio intelekto asmenis. Jame teigiama, kad laboratoriniai eksperimentai neatskleidžia sunkiai psichiškai sutrikusių žmonių sugebėjimo atlikti tam tikras užduotis ir jų potencinės galimybės lieka nežinomos (Mental Retardation: Meeting the Challenge, 1986).

Stebinys “Išreikštas noras, ketinimas” rodo asmens valią, savimonės lygį, autorefleksiją (Pluzek, 1996). Remiantis H.Mead teiginiu, kad savimonė “formuojasi konkrečiame individe, kaip jo ryšių su veiklos proceso visuma ir kitais šio proceso dalyviais rezultatas” (Mead, 1998, p.132), galima teigti, jog ši kategorija patvirtina prieš tai buvusių kategorijų interpretacijas bei nurodo, jog studijoje *Credo* buvo sukurtos palankios vaiko iniciatyvai sąlygos.

Kategorijos „Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą“ turinys reprezentuoja visiško vaiko pasinėrimo į veiklą momentus. Pasak A.Maslow, visiškas pasinėrimas į veiklą yra „piko išgyvenimo“ (*peak*

experience) požymis (Маслоу, 1999, p.65). Kadangi „piko išgyvenimai“ kyla estetinių išgyvenimų pagrindu (Маслоу, 1999), galima teigti, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas pajėgus tokiu būdu pažinti subjektyvųjį jausmų pasaulį (Matonis, 2000).

A.Maslow akcentuoja, kad „piko išgyvenimo“ metu vykstantis pažinimas gali turėti pasekmes asmenybės formavimuisi (Маслоу, 1999), nes šis pažinimas siejasi su identifikacijos procesu (Маслоу, 1997). Taigi, remiantis A.Maslow teiginiais, kategorijos „Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiko tarpą“ esamumas bei rangas rodo, jog studijos *Credo* vadovė leido vaikui patirti „piko išgyvenimus“.

Kategorijos „Fiziologiniai poreikiai“ dažniai rodo, jog kai kurių autorių (Laužikas ir Unčiūrys, 1978; Рубинштейн, 1986; Kardelis ir Rėklaitienė, 2002) pastebima ryški fiziologinių poreikių raiška vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų elgesyje iš tiesų pasireiškia, tačiau duomenys rodo, kad šie poreikiai studijos *Credo* aprėptame socialiniame kontekste nebuvo dominuojantys kitų poreikių atžvilgiu. Fiziologinių poreikių išskirtinumą kitų poreikių atžvilgiu bei eskalavimą gali lemti tai, jog vieno iš fiziologinių poreikių, seksualinio poreikio, atvira raiška yra visuomenėje netoleruojama. Tikėtina, kad būtent dėl šios priežasties bet kokie veiksmai, reprezentuojantys šį poreikį, yra labiausiai krintantys į akis, todėl sudaro dominuojančio poreikio įspūdį. Būtina pabrėžti, kad neatsižvelgiant į sociokultūrinius veiksnius bei kitų poreikių kontekstą, pirminė tokio įspūdžio interpretacija prisideda prie neigiamo vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko įvaizdžio formavimo.

Kategorijos „Pagalba, pasiūlymas vaišintis“ turinys reprezentuoja sąmoningą, tikslingą vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko norą parodyti dėmesį kitam asmeniui. Tai, kad šios kategorijos apraiškų per visą stebėjimo imtį yra labai nedaug, paliudija kitų autorių (Inhelder, 1963; Not, 1986; Рубинштейн, 1986; Gevorgianienė, 1999; Brazauskaitė, 2001) pastebimą vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų egocentriškumą. Tačiau kita vertus, faktas, kad šios kategorijos apraiškos nebuvo nei specialiai studijos vadovės provokuojamos, nei jomis manipuliuojama, o vis tiek pasireiškė natūralioje, laisvoje socialinėje aplinkoje, rodo, jog vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas geba „pastebėti, kad šalia gyvena kitas“ (Gevorgianienė, 1999, p.5). Šis pastebėjimas rodo jau vykusią vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko savianalizę, yra vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko reflektivaus mąstymo pėdsakas (Mead, 1998) ir yra vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko bandymas kontroliuoti socialinės sąveikos procesą. Šios kategorijos interpretaciją patvirtina Pasaulio sveikatos organizacijos skelbiami duomenis apie vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens gebėjimą užmegzti ir išlaikyti kontaktą socialinėje veikloje (TLK-10 psichikos ir elgesio sutrikimai: klinika ir diagnostika, 1997).

Taigi vaiko poreikių raiškos rezultatai rodo, jog studijoje *Credo* buvo sukurtos palankios vaiko saviraiškai sąlygos bei realizuotos humanistinės psichologijos nuostatos ir principai.

25 lentelėje pateikti ugdytojo reakcijos į vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko poreikius analizės duomenys:

25 lentelė

Studijos *Credo* ugdytojo atsakomųjų reakcijų į ugdytinių poreikius absoliutūs ir santykiniai dažniai

	Požymio pavadinimas	Absoliutus dažnis		Procentinis dažnis	
		1 stebėtojas	2 stebėtojas	1 stebėtojas	2 stebėtojas
Nedirektyvios kategorijos	Kalbina, klausinėja, klausosi, ką jis pasakoja	823	885	48,9	52,5
	Atsiliepia į klausimą, prašymą	435	603	25,9	35,8
	Giria pastangas, džiaugiasi aktyvumu	164	157	9,7	9,3
	Apkabina, priglaudžia, paguodžia, drąsina	27	34	1,6	2
	Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina	260	234	15,5	13,9

Direktyvios kategorijos	Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina	260	234	15,5	13,9
	Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja	156	105	9,3	6,3
	Nekreipia dėmesio, leidžia	23	24	1,3	1,4
	Bara, smerkia, baudžia, grasina	18	15	1,1	0,9

Analizės duomenys rodo, jog A sistemos dalyje vyrauja nedirektyvaus ugdytojo elgesio požymiai. Taigi studijoje *Credo* iš tiesų pavyko sukurti tinkamas sąlygas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumui*.

Nedirektyvi sąveika charakterizuojama ne tik humaniško pobūdžio ugdytojo reakcijomis, bet absoliučiai nedirektyviam ugdytojui būti kažin ar įmanoma, nes egzistuoja kartų skirtumai ir mokytojo reikalavimų subjektyvumas (Postic, 1982), todėl nenuostabu, kad šalia nedirektyvių ugdytojo reakcijų pasireiškia ir direktyvios. Džiugina tai, kad nedirektyvių reakcijų buvo daugiau.

Galbūt iš pirmo žvilgsnio atrodo keista, jog tokia kategorija, kaip „Apkabina, priglaudžia, paguodžia, drąsina“, kuri labiausiai reprezentuoja ugdytojo empatiją, pasireiškia rečiausiai, kitų nedirektyvų ugdytojo elgesį pristančių kategorijų range. Pagal surinktą šios kategorijos dažnį kitų kategorijų atžvilgiu, ugdytojo elgesį galime vertinti kaip santykinai oficialų, šaltą ir menkai emociingą, kas iš dalies prieštarauja M.Postic teiginiams. Tai dėsninga studijos *Credo* vadovės, pirmą kartą realizuojančios lygiavertės sąveikos principus praktikoje, bandymo pasekmė. Kita vertus, atskiras šios kategorijos dalis sudaro neverbalinė kūno raiška, kuri gali padėti išlaikyti artimą kontaktą su ugdytiniu, bet gali sąlygoti neteisingą ugdytinio interpretaciją ugdytojo ketinimų atžvilgiu. Kadangi bet koks prisilietimas labai greitai gali būti suprastas kaip seksualinis, galintis išprovokuoti nepageidaujamą elgesį (atsižvelgiama į literatūros šaltiniuose nurodomas sutrikusio intelekto vaikų seksualinio poreikio apraiškas), veiksmų, reprezentuojančių artimą fizinį kontaktą, iš tiesų buvo sąmoningai vengiama.

Kategorijos „Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu“ dažnis taip pat nėra didelis. Iš tiesų buvo vengiama perdėtų, bereikšmių pagyrimų, kurie nepagrįstai eskaluotų ir taip aukštą (keleto autorių nuomone, pavyzdžiui, Выготский, 1983; Kardelis ir Rėklaitienė, 2002) sutrikusio intelekto vaiko savęs vertinimą.

Stebinio „Giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu“ vieta nedirektyvų elgesį reprezentuojančių kategorijų kontekste rodo, jog studijos *Credo* vadovė savo palankumą ugdytiniam parodydavo ne pagyrimo forma. Stebinių „Kalbina, klausinėja, klausosi, ką jis pasakoja“, „Atsiliepia į klausimą prašymą“ dažniai rodo, jog ugdytiniai toleranciją, nuoširdų domėjimąsi jų problemomis bei empatiją patirdavo būtent tokiu būdu. Pastarosios kategorijos kaip tik reprezentuoja ugdytojo rūpinimąsi ugdytinių gerove bei priėmimo atmosferą, kuri, pasak A.Maslow, mažina baimę, nerimą, gynybines reakcijas (Maslow, 1999), o pasak C.Rogers, sudaro palankiausias sąlygas ugdytinio asmenybės raidai, teigiamiems elgesio pokyčiams, realesniam ugdytinio savęs, kitų ir aplinkos vertinimui (Роджерс, 2001). Patirdamas ugdytojo dėmesį ir jausdamas, kad yra išklaustas, suprastas ugdytinis akivaizdžiai patirdavo atsakomąsias savo elgesio pasekmes. Kadangi jo atsivėrimas buvo priimamas ir palaikomas, nauja atsivėrimo porcija buvo tarsi programuojama iš anksto. Remiantis C.Rogers idėjomis, galima teigti, kad ilgą laiką (studija *Credo* buvo įkurta 1998 m. gruodžio 1 dieną ir uždaryta 2002 m. kovo 6 dieną) buvo užtikrinamos optimalios asmenybės tapimo sąlygos, kurios apibūdinamos vienu žodžiu *priėmimas* (Роджерс, 2001).

Kategorijos, reprezentuojančios ugdytojo *priėmimą*, sąlygojo vaiko *Aš veiksmingumo* tam tikrą įsisąmoninimo lygį (G.Butkienės ir A.Kepalaitės nuomone, vaikas, „neįsisąmoninęs *Aš veiksmingumo*, negali

efektyviau elgtis“ (Butkienė, Kepalaitė, 1996, p.128)), kuris ir skatino pasitikėjimą ugdytoju ir nuolatinį atsivėrimo pasikartojimą vis gilesniu lygiu. Ugdytojo priėmimo institucionalizavimas leido pamatyti pilną reakcijų spektrą bei jų raišką socialiniame kontekste, sąlygojusiame tam tikrą vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko mąstymo lygį ir autorefleksiją, pagal socialinės aplinkos suvokimą kaip priešiškos arba draugiškos jų atžvilgiu.

Nedirektyvių ugdytojo reakcijų tyrimo duomenys rodo, kad kategorijų „Kalbina, klausinėja, klausosi, ką jis pasakoja“ ir „Atsiliepia į klausimą, prašymą“ rangai atitinka J.Ruškaus nurodytą pirmą ugdytojo sąveikos su neįgaliuoju pamatinį elementą, kuris labiausiai reprezentuoja humanišką ugdytojo nuostatą ugdytinių atžvilgiu. Tai reiškia, kad buvo realizuotas vienas pamatinių nedirektyvios sąveikos su neįgaliuoju elementų (Ruškus, 2002) – išklausymas.

Direktyvias ugdytojo reakcijas ugdytinių atžvilgiu reprezentuojančios kategorijos netiesiogiai atskleidžia kitą sąveikos aspektą: vykusią kovą tarp ugdytojo jausmų. Atliekamas kognityvinis restruktūrizavimas neišvengiamai ją sąlygojo. Humaniška ugdytojo pozicija reikalauja toleruoti ugdytinio veiksmus, priimti ir pasistengti suprasti jo elgesį. Tačiau studijos veikloje buvo tokių ugdytinių veiksmų, kurie ne tik žeidavo ugdytojo autoritetą, bet ir tokių, kurie kėlė grėsmę kitų vaikų gerai savijautai, saugumui. Iš tiesų neįmanoma visiškai pamiršti savęs ir būti nuolatos pasinėrusiam *kito* vidiniame pasaulyje, ištiesai spinduliuoti empatiją, nuoširdumą ir toleranciją. Remiantis M.Postic mintimi, kad pedagoginiai santykiai yra mainai tarp kartų, kuriuose subjektyvumas žaidžia savo vaidmenį ir kuriuose iškyla konfliktas (Postic,1982), šiomis kategorijomis patvirtinama, jog konfliktai studijoje *Credo* tikrai egzistavo. Kita vertus, kilę konfliktai sąlygojo jų priežasčių ieškojimą bei sprendimą, t.y. suponavo ugdytojo savimonės raidą ir mokymąsi (tai akivaizdu Litos atvejo analizėje, žr. žemiau).

Direktyviausią ugdytojo reakcijų tipą reprezentuoja kategorija „Bara, smerkia, baudžia, grasina“. Tai patį mažiausią dažnį surinkusi kategorija. Jos buvimą galima pateisinti tuo, jog situacijose, reikalaujančiose staigios reakcijos ir drausminančio poveikio, ne visada įmanoma išlaikyti pagarbų santykį (studijos vadovė visų pirma žmogus). Kita vertus, ši kategorija rodo, jog vieno ar kito ugdytinio elgesyje buvo veiksmų, rodančių kito ugdytinio asmeninės vertės ar orumo žeminimą arba grėsmę fiziniam saugumui. Šis aštriausius direktyvius veiksmus reprezentuojantis stebinyš rodo, kad ne visi ugdytinių veiksmai buvo toleruojami.

Stebinyš „Nekreipia dėmesio, leidžia“ reprezentuoja ne tiek direktyvų elgesį, kiek ugdytojo empatijos ugdytinio atžvilgiu nebuvimą. Į diagnostinį instrumentą jis buvo įtrauktas, nes tai potencialiai galima ugdytojo reakcija, o direktyviam elgesio tipui priskirta todėl, kad dėl empatijos stokos turi neigiamą aspektą. Vis dėlto kategorija nėra labai reikšminga turinio aspektu, nes neatskleidžia ugdytojo intencijos. Ugdytojas galėjo neatreipti dėmesio tyčia, norėdamas stebėti natūraliai plaukiančių įvykių pasekmes, galėjo neatreipti dėmesio ir todėl, kad tuo momentu buvo užsiėmęs ir paprasčiausiai nepastebėjo, kas vyksta. Ši kategorija taip pat nėra ir statistiškai reikšminga.

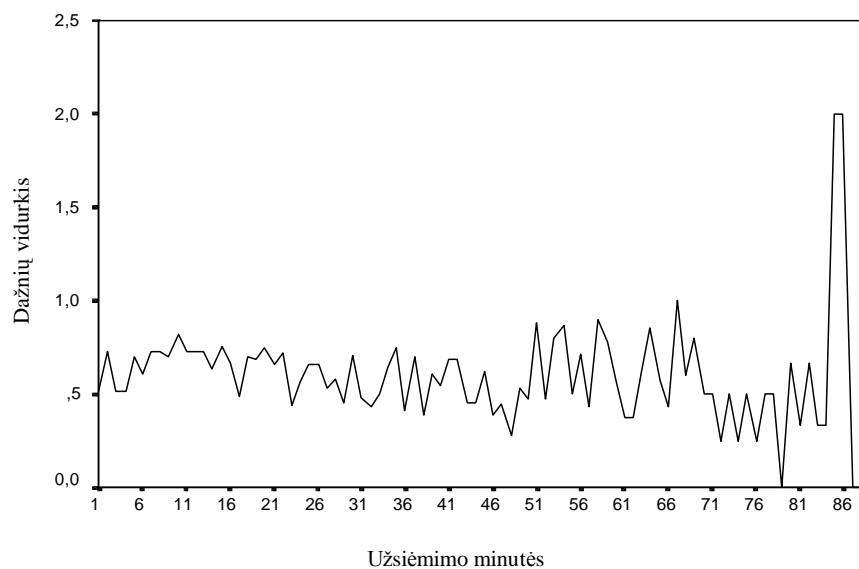
Kategorijų „Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina“ ir „Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja“ dažniai rodo ugdytojo aktyvumą ir valios apraiškas ugdytinių atžvilgiu. A.Maslow teiginys, jog besąlygiškas supratimas, sąlygojantis ugdytojo pasyvumą, yra pavojingas santykiuose su vaikais, nes gali sąlygoti neteisingą ugdytojo veiksmų interpretaciją (pvz., ugdytojo pasyvumas gali būti ugdytinio supratas

kaip ugdytojo meilės, dėmesio, rūpesčio jo atžvilgiu trūkumas (Маслоу, 1997)) arba net būti vaiko traumos ar mirties priežastis (Маслоу, 1997), kitu aspektu atskleidžia direktyvių ugdytojo reakcijų neišvengiamumą.

Palyginus nedirektyvių ugdytojo reakcijų tyrimo duomenis, galima teigti, kad kategorijų „Kalbina, klausinėja ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja“ ir „Atsiliepia į klausimą, prašymą“ rangai liudija nedirektyvios sąveikos tipą. Remiantis M.Postic (1982), K.Pukelio (1998), teiginiais, kad ugdytinis pradeda veikti tada, kai ugdytojas jam netrukdo, ir K.Rudestam (1999) teiginiais, jog nedirektyvi grupės vadovo pozicija paskatina grupės dalyvių saviraišką, savianalizę, kelia savęs vertinimą, geresnį savo veiksmų pažinimą, galima teigti, kad studijoje *Credo* buvo sukurtos palankios sąlygos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumui* lavinti.

3.2.2. Pedagoginės sąveikos tyrimo rezultatų analizė: dinaminis aspektas

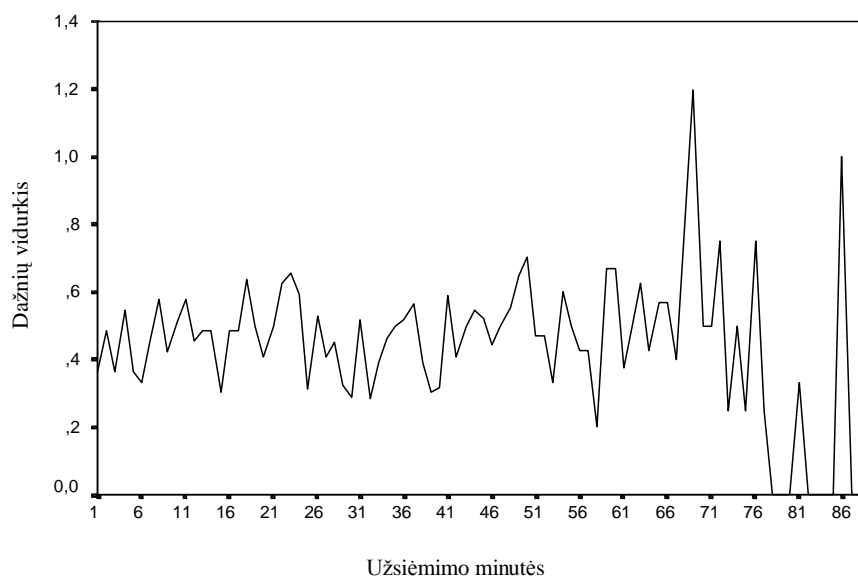
SPSS-PC programinė įranga leido parodyti kiekvieno struktūrinio pedagoginės sąveikos elemento dinamiką per dažnių vidurkį studijos *Credo* užsiėmimų visumoje. *SPSS-PC* programinė įranga grafikuose labai subtiliai (maksimalus dažnio rangu svyruoja nuo 2,5 iki 0,08 padalos) atskleidžia pokyčius. Todėl net mažiausią dažnį surinkusios kategorijos „Bara, smerkia, baudžia, grasina“ (14 pav.) pokyčiai demonstruojami ryškiai. Tačiau, kita vertus, būtina atkreipti dėmesį, jog grafikuose (10 pav., 11 pav., 12 pav., 13 pav., 14 pav., 16 pav., 19 pav., 20 pav., 21 pav., 22 pav.) labai ryškiai atskleidžiami pokyčiai daugiausia svyruoja tik dešimtinių trupmenų ribose.



8 pav. *Dėmesio troškimo dinamika*

Kategorijos „Dėmesio troškimas“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 2 padalos. Dėmesio troškimas santykinai tolygus iki 36 užsiėmimo minutės. Šį tolygumą (ypač 6 – 16 užsiėmimo minutėmis) lemia natūrali užsiėmimo tėkmė. Užsiėmimo pradžioje pakankamai daug laiko užimdavo kiekvieno vaiko noras pasirinkti dailės priemones, sėdėjimo vietą ir pan., kurį papildomai lydėdavo dėmesio troškimas. Vėliau, kai norai būdavo patenkinami, „Dėmesio troškimas“ vis labiau šokinėja, tampa fragmentiškas, „skaudžiau“ pasireiškiantis. Užsiėmimo viduryje „Dėmesio troškimo“ kaitą sąlygoja vaikų įsijautimas į darbą ir noras pasidžiaugti ar atkreipti vadovės dėmesį į pasiektą rezultatą. Ypač dėmesio troškimas sustiprėja užsiėmimo

pabaigoje, išsiskiriant. Dėmesio troškimas, stipriai išryškėjantis užsiėmimo pabaigoje, rodo ugdytinių prisirišimą prie studijos vadovės.

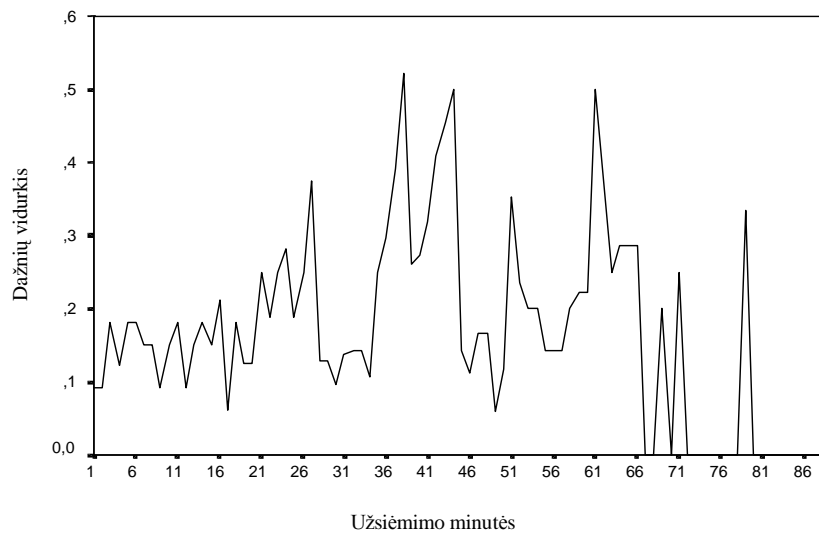


9 pav. *Pokalbio inicijavimas, išlaikymas*

Kategorijos „Pokalbio inicijavimas, išlaikymas“, amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 1,2. Lyginant su dėmesio troškimu šios kategorijos pokyčiai staigesni, labiau šokinėjantys, fragmentiški. Tai galima paaiškinti keliais veiksniais:

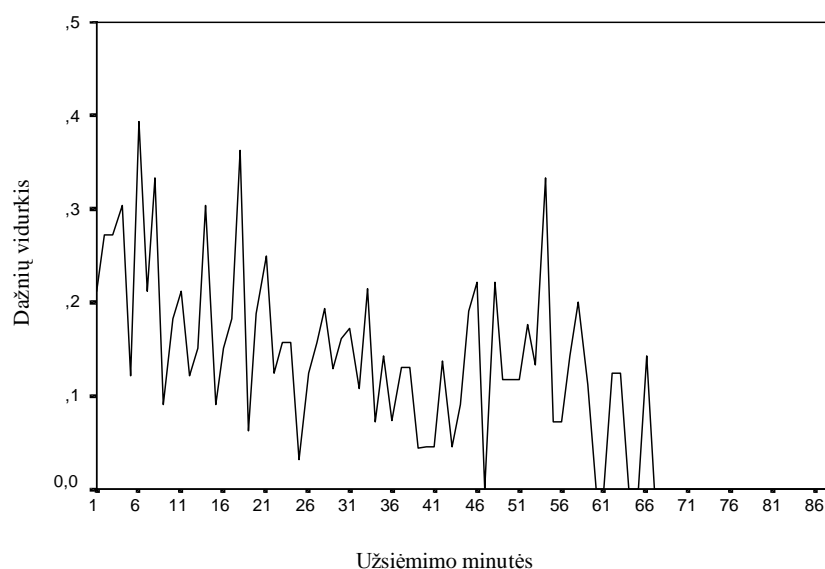
- Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams sunku išlaikyti dėmesį ilgesnį laiko tarpą (Рубинштейн, 1986). Studijoje *Credo* pokalbiai retai trukdavo ilgiau kaip 5 minutes.
- Studijoje *Credo* pagrindinė veikla buvo kūryba, bet ne pokalbiai. Pokalbiai yra kaip šalutinis, pakankamai ryškiai pasireiškęs faktas.
- Studijoje *Credo* dalyvaudavo ne vienas, o keli vaikai, todėl šokinėjimas gali reikšti ne tik dėmesio, bet ir pokalbio dalyvių kaitą.

Stipriausiai pokalbių inicijavimas, išlaikymas pastebimas ties 66–71 minutėmis. Tai dėsninga, nes užsiėmimai studijoje *Credo* trukdavo apie valandą, valandą ir dvidešimt minučių ir pabaigoje vykdavo dailės priemonių, videokameros tvarkymas. Veiklos bei būsimas aplinkos pasikeitimas (užsiėmimai vykdavo kitoje aplinkoje nei vaikai paprastai laukdavo ateinančių tėvų), išsiskyrimas su vadove sąlygodavo labiau stebimus pokalbius, o vaikų skaičiaus mažėjimas baigiantis užsiėmimui sąlygojo pokalbių fragmentišką raišką.



10 pav. *Mėgdžijimo, vaidinimo dinamika*

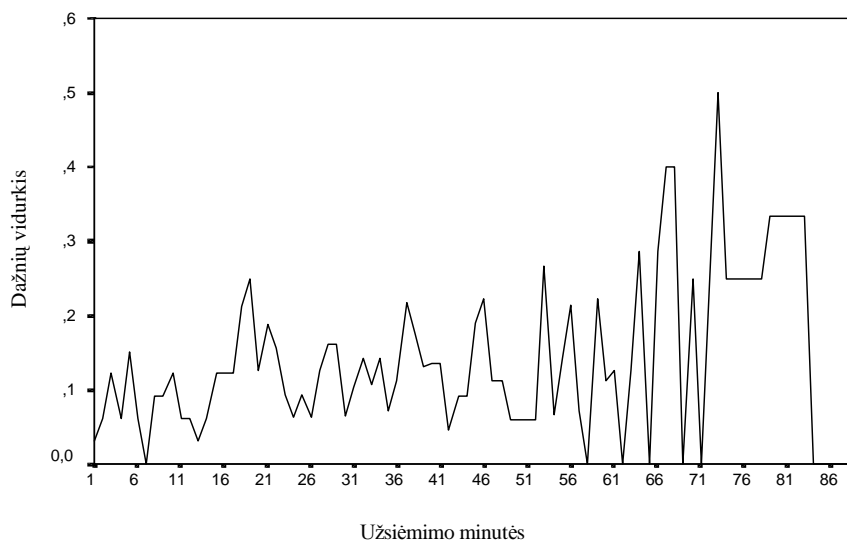
Kategorijos „Mėgdžijimas, vaidinimas“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,55 padalos. Didžiausią maksimumą kategorija pasiekia užsiėmimo viduryje ir tarsi rezonansu atsikartoja jam einant į pabaigą. Užsiėmimo pabaigoje mėgdžijimas, vaidinimas pasireiškia ypač retai, fragmentiškai, tačiau staigiai plyksteli. Mėgdžijimo, vaidinimo raida yra dėsninga. Nepaisant nuosmukių, kurie tęsiasi apie 5 minutes, mėgdžijimas ir vaidinimas užsiėmimo metu auga. Tai rodo, jog veikla studijoje *Credo* ugdytiniams buvo maloni, įdomi. Nuosmukius galima interpretuoti kaip išsekimo požymius (S.Rubinštejn pažymi, jog sutrikusio intelekto vaikams būdingas nervinių procesų silpnumas, greitas išsekimas (Рубинштейн, 1986)). Tačiau tai, kad po atokvėpio minučių intereso emocija (žr. aukščiau: mėgdžijimas ir vaidinimas yra aukštesnė intereso emocijos apraiškos forma) pasireiškia dar stipriau, rodo, jog vaikams veikla buvo pakankamai įdomi. Mėgdžijimas ir vaidinimas yra viena iš pažinimo poreikio apraiškos formų ir stipri šio poreikio apraiška užsiėmimo viduryje rodo, jog studijoje *Credo* buvo sukurtos palankios sąlygos vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų pažinimo plėtotei.



11 pav. *Išreikšto noro, ketinimo dinamika*

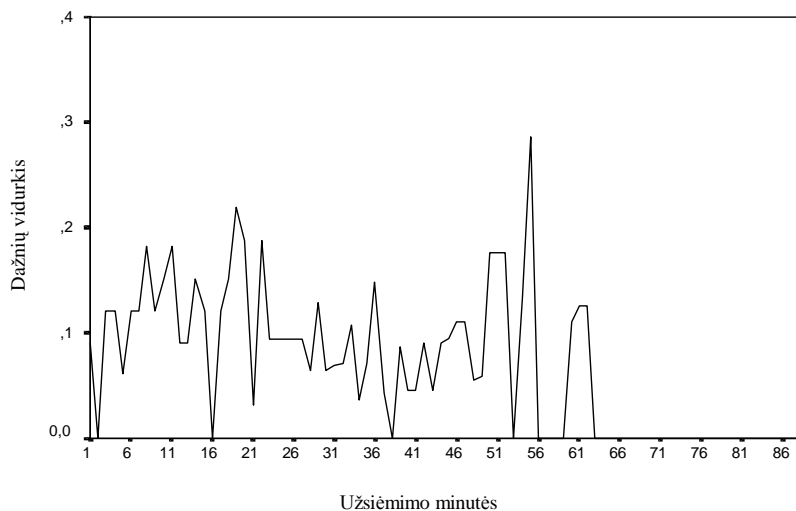
Kategorijos „Išreikšto noras“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,4 padalos. Išreikštas noras dėsningai atspindi užsiėmimo tėkmę: stipriausiai pasireiškia užsiėmimo pradžioje. Kategorijos turinys yra vaiko

pasakojimas apie nuveiktus arba ketinamus atlikti darbus. Tai, kad jis stipriausias užsiėmimo pradžioje, rodo vaikų susitikimo su vadove džiaugsmą. Jie mielai pasakodavo apie save daugybę dalykų. Išreikštas noras, ketinimas sumažėja užsiėmimo viduryje, kada buvo labiausiai ištraukiama į kūrybą, ir padidėja užsiėmimo pabaigoje, kada nenorima išsiskirti, todėl vėl pasakojami tie patys dalykai.



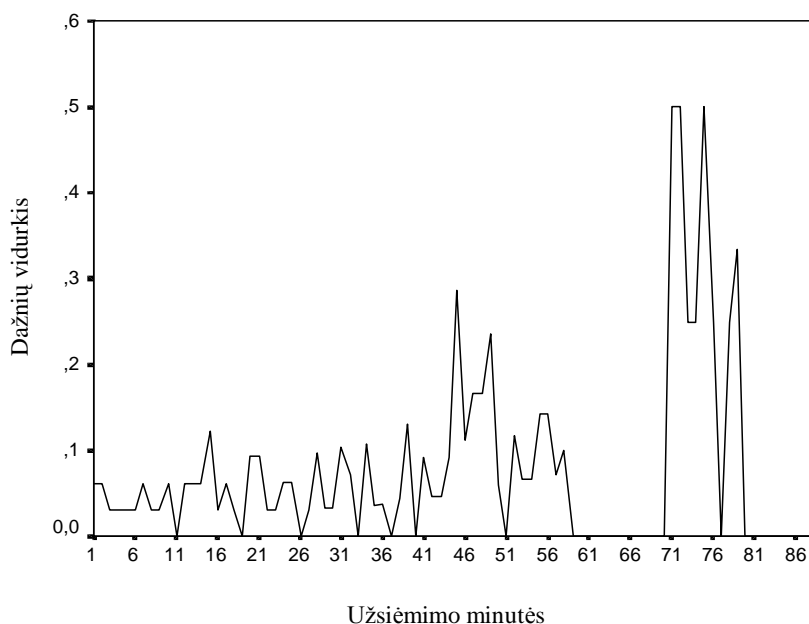
12 pav. *Manipuliacijos su daiktai dinamika*

Kategorijos „Manipuliacijos su daiktai“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,5. Ši kategorija atspindi tik pačius ryškiausius kūrybos momentus, kuriuose labiausiai pasireiškia dėmesio koncentracija į veiklą. Būtent todėl kūrybos procesą reprezentuojančios kategorijos apraiškos nebuvo ryškios. Grafiko kreivė rodo, jog manipuliacijos su daiktai tam tikrą laiko tarpą pasireiškia beveik viso užsiėmimo metu. Ryškiausiai kategorija pasireiškia 16–56 minutėmis. Šis intervalas rodo produktyviausią ugdytinių veiklos periodą. Fragmentiškausiai „Manipuliacijos su daiktai“ apraiškos pastebimos 58–71 minutėmis. Tokia grafiko kreivė gali būti todėl, jog dauguma užsiėmimų baigdavosi būtent tuo metu arba daugumą vaikų išsivedavo namo. Tai laiko tarpas, kupinas bruzdesio, sumaišties. Vėliau, jei užsiėmimas tęsdavosi, likdavo dirbti vienas, du vaikai. Sumažėjęs vaikų skaičius lėmė didesnę ramybę ir koncentravimąsi ties kūrinium. Tikėtina, kad būtent todėl manipuliacijos su daiktai 72–84 minutę grafike amplitudė labai išauga ir pasireiškia tolygiausiai.



13 pav. *Fiziologinių poreikių dinamika*

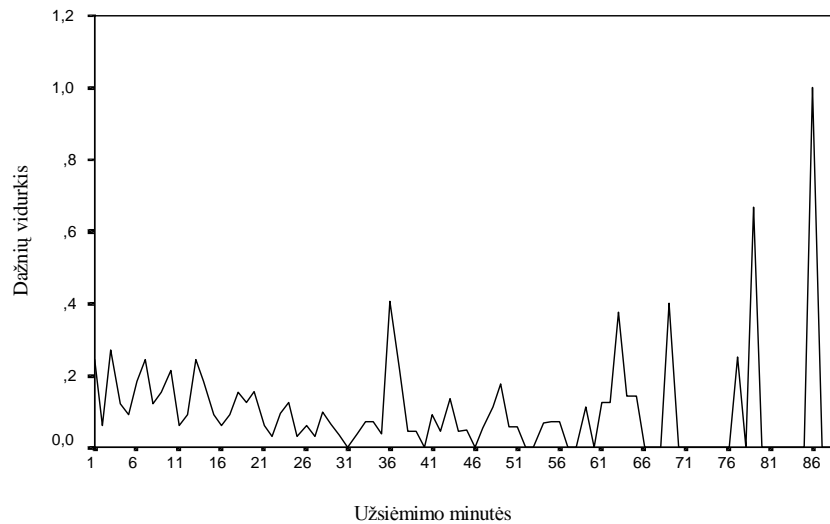
Fiziologinių poreikių amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,3. Fiziologinių poreikių raišką pagal laiko trukmę galime suskirstyti į tris stambius blokus, kurie žymi užsiėmimų pradžią, vidurį ir pabaigą. Fiziologiniai poreikiai pasireiškia užsiėmimo pradžioje, kada vyko veiklos organizavimas, užsiėmimo viduryje (21–46 minutės), darbo įkarštyje, sumažėja. Vėliau, baigiantis užsiėmimui, vėl sustiprėja. Fiziologiniai poreikiai nebuvo skiriami į struktūrines dalis, todėl negalima atlikti dinamikos analizės pagal maisto, vandens, seksualinių poreikių raišką. Tikėtina, kad toks fiziologinių poreikių bangavimas susijęs su bruzdesiu, patogumo ieškojimu užsiėmimo pradžioje ir pabaigoje. Poreikių raiškos aukščiausios padalos ties 20, 36, 55 minutėmis gali rodyti tam tikrą vaiko nuovargį ir organizmo funkcinių sistemų veiklą.



14 pav. *Pagalba, pasiūlymas vaišintis dinamika*

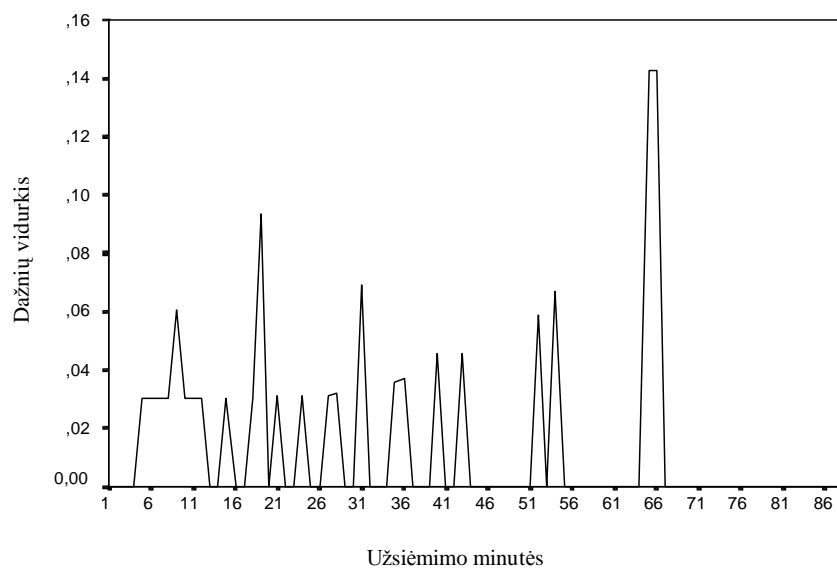
Pagalbos, pasiūlymo vaišintis amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,5 padalos. Stipriausiai, vertinant altruizmo aspektu, meilės ir priklausomybės poreikį reprezentuojančios kategorijos raiška pastebima antroje užsiėmimo pusėje 45–50 minutėmis, vėliau pagalba, pasiūlymas vaišintis pasireiškia labai fragmentiškai 71–80 minutėmis. Kategorijos stiprėjimas užsiėmimo pabaigoje yra dėsningas. Kilimo bangą galima paaiškinti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko gebėjimu vertinti jam rodomą dėmesį (altruistinis elgesys kaip tik kyla iš socialinio bendrumo jausmo; pajutus savo atžvilgiu meilę, empatiją, kyla noras tuos pačius jausmus perduoti kitam).

Fragmentišką, tačiau labai stiprų, staigų kilimą, pastebimą ties 71–80 minutėmis, galima paaiškinti studijos *Credo* „veteranų“ buvimu. Su ilgiausiai studijoje pasiliekančiais ugdytiniais buvo užsimezgęs stipresnis dvasinis ryšys, kuris skatino ugdytinį parodyti dėmesį studijos vadovei tokiu būdu.



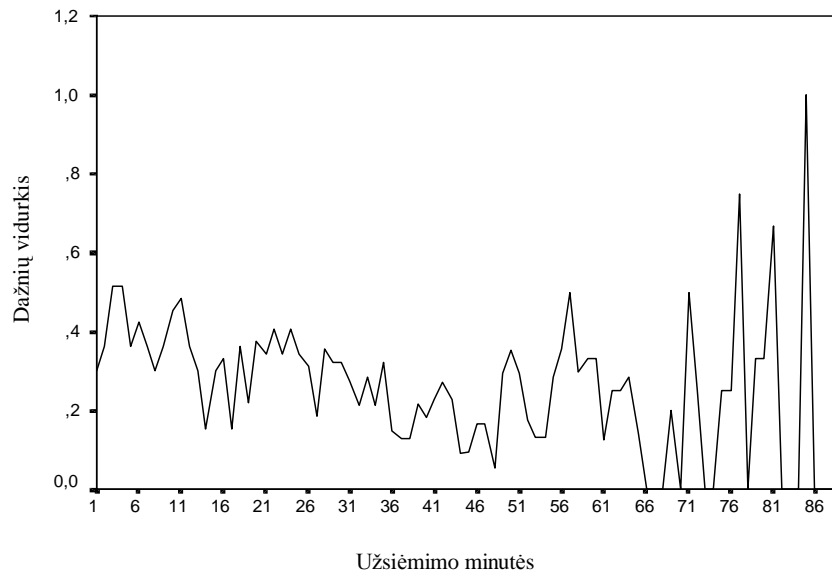
15 pav. *Mokytojas giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu dinamika*

Mokytojo pagyrimų ir išreikšto džiaugsmo amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 1. Tolygiausiai šis ugdytojo elgesio požymis pasireiškia užsiėmimo pradžioje ir ties 31 minute krinta iki 0,0. Vėliau pasireiškia fragmentiškai. Fragmentiškumas ypač ryškus nuo 66 minutės. Ugdytojo pagyrimai ir išreikštas džiaugsmas labai šokteli ties 36 minute, užsiėmimo viduriu, ir išauga labiausiai ties 86 minute. Tokia kategorijos „Mokytojas giria pastangas, džiaugiasi ugdytinio aktyvumu“ raida susijusi su užsiėmimo pradžios, vidurio ir pabaigos skirtingomis situacijomis. Užsiėmimo pradžią visada lydėjo vadovės susitikimo su vaikais džiaugsmas, kuris pereinavo į vaikų aktyvinimą veiklai. Užsiėmimo viduryje, kai stipriausiai pasireikšdavo nuovargis, mokytojo pagyrimai taip pat atlikdavo aktyvinimo funkciją. Grafiko kreivės kritimas ties 31 minute yra susijęs su vaikų kūrybiniais rezultatais. Vėliau, užsiėmimo pabaigoje, vadovė džiaugdavosi bendru užsiėmimo rezultatu ir kiekvieno vaiko nuopelnais. Retėjantys vadovės pagyrimai ir džiaugsmas yra susiję su ugdytinių skaičiaus mažėjimu, tačiau išstvermingiausi studijos dalyviai pagyrimų gaudavo daugiausiai (pagyrimai ir džiaugsmas ugdytinių kūryba buvo išskirtinis studijos *Credo* užsiėmimų pabaigos elementas, kuris palaipsniui virto tradiciniu užsiėmimų pabaigos požymiu).



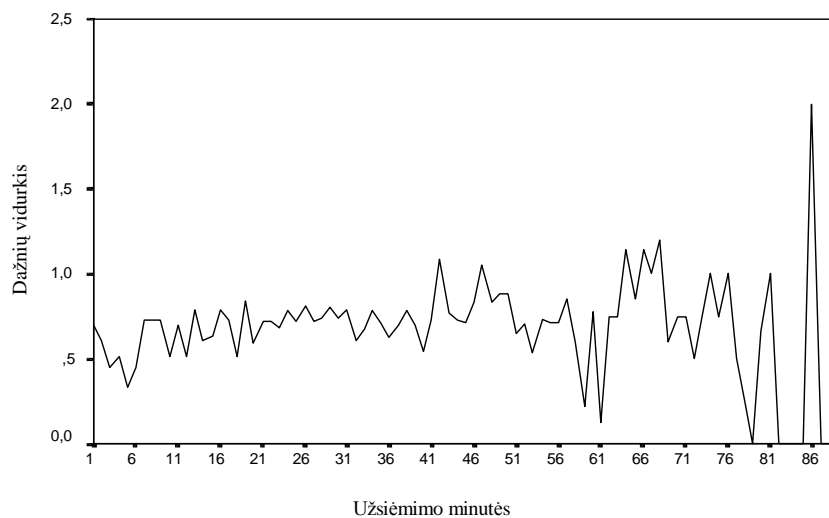
16 pav. *Apkabina, prigludžia, paguodžia dinamika*

Kategorijos „Apkabina, priglaudžia, paguodžia“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,14. Didžiausią empatijos laipsnį žyminti kategorija pasireiškia fragmentiškai per visą užsiėmimų trukmę. Ilgiausiai jo raiška tęsiasi užsiėmimo pradžioje. Susitikimo pradžioje vaikams labiausiai reikėdavo šilto dėmesio. Apkabinimo ir paguodos požymių raiška užsiėmimo pradžioje gali būti susijusi su ugdytojo noru pademonstruoti ugdytiniams savo nuoširdumą, atvirumą. Užsiėmimo viduryje ši ugdytojo elgesio požymio raiška susijusi su patiriamomis ugdytinių nesėkmėmis bei nusivylimais. Užsiėmimo pabaigoje kategorija labiausiai reprezentuoja apkabinimą atsisveikinant.



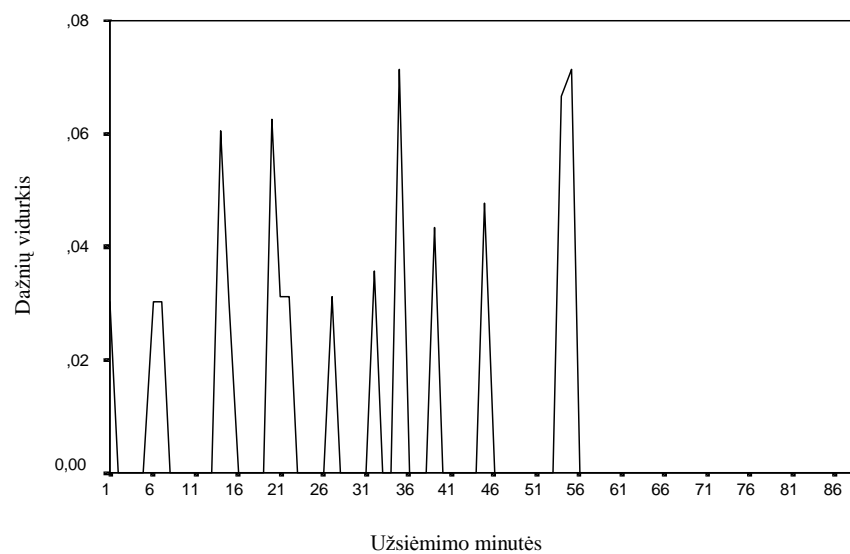
17 pav. *Atsiliepia į klausimą, prašymą* dinamika

Kategorijos „Atsiliepia į klausimą, prašymą“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 1. Daugumoje užsiėmimų (kurių trukmė ~1 h) atsiliepimas į prašymą, klausimą pasireiškia tolygiai. Fragmentiškumas susijęs su minėtu vaikų skaičiaus mažėjimu bei retai ilgiau kaip valandą trunkančiais užsiėmimais. Kita vertus, į tų vaikų, kurie užsibūdavo studijoje *Credo*, prašymus, klausimus, vadovė atsiliepdavo atidžiau (niekas nebepertraukdavo bendravimo, nes vaikų skaičius būdavo vienas, du). Tai rodo kategorijos amplitudė ties aukščiausia padala.



18 pav. *Kalbina ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja* dinamika

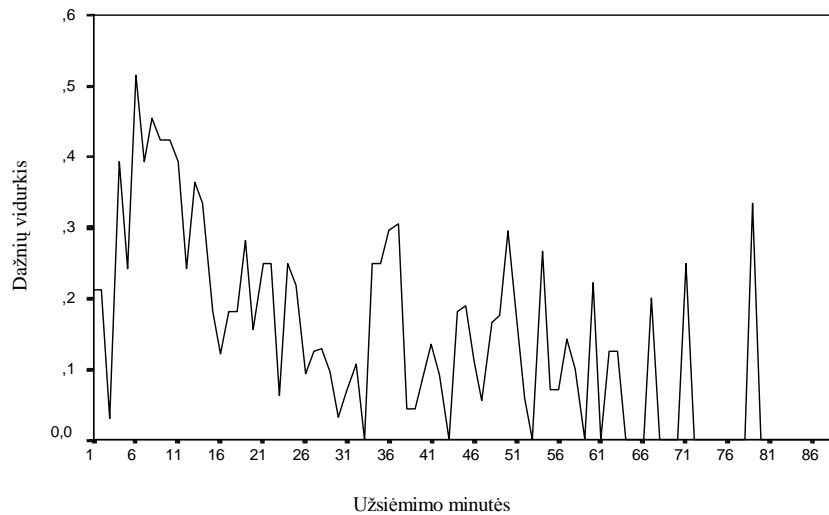
Kategorija „Kalbina ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 2. Studijos vadovės dėmesys ugdytiniams išsilaiko viso užsiėmimo metu. Į užsiėmimo pabaigą (nuo 41 minutės) jis svyruodamas kyla. Dėmesio svyravimą gali lemti vadovės psichinis nuovargis (vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų kalboje daug agramatizmų. Sakiniai sudaryti tik iš pagrindinių žodžių. Šios priežastys apsunkina kalbėtojo norimos perteikti prasmės supratimą). Dėmesio kritimas ties 58–61 minutėmis gali būti susijęs ir su dažnai pasitaikančia valandine užsiėmimo trukme. Grafiko kreivė rodo, jog pasilikusiems vaikams dėmesio buvo skiriama daugiau, tačiau ryškiau pasireiškia ir vadovės nuovargis. Kategorijos fragmentiškumas ties 81 ir 86 minutėmis, mūsų nuomone, susijęs su tuo, kad užsiėmimai retai tęsdavosi valandą ir dvidešimt ar daugiau minučių. Be to, nepaisant vadovės nuovargio ir užsibuvusieji studijos dalyviai nestokojo dėmesio, jie buvo kalbinami, jų buvo klausomasi. Aukščiausia kreivės padala ties 86 minute rodo, jog pokalbiai buvo intensyvūs.



19 pav. *Bara, smerkia, baudžia, grasina dinamika*

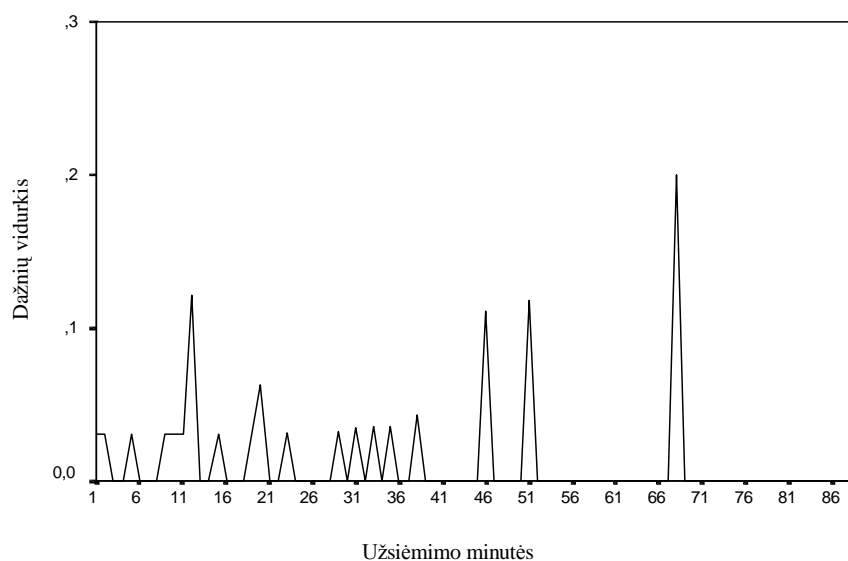
Kategorijos „Bara, smerkia, baudžia, grasina“ amplitudė svyruoja nuo 0,0 iki 0,07. Nuobaudos ir grasinimai pasireiškia labai fragmentiškai, tačiau tolygiu dažniu, maždaug kas 5 minutės. Paprastai aštrią ir direktyvią studijos vadovės reakciją sukeldavo ugdytinių tarpusavio vaidai, nepasidalijimas kokia nors dailės priemone arba jei kuris nors ugdytinis žemindavo kito orumą.

Konfliktinių situacijų pasitaikydavo tiek užsiėmimo pradžioje, tiek viduryje, tiek užsiėmimui baigiantis, o ugdytojo reakcijos stiprumas ir trukmė priklausė nuo konteksto reikšmingumo.



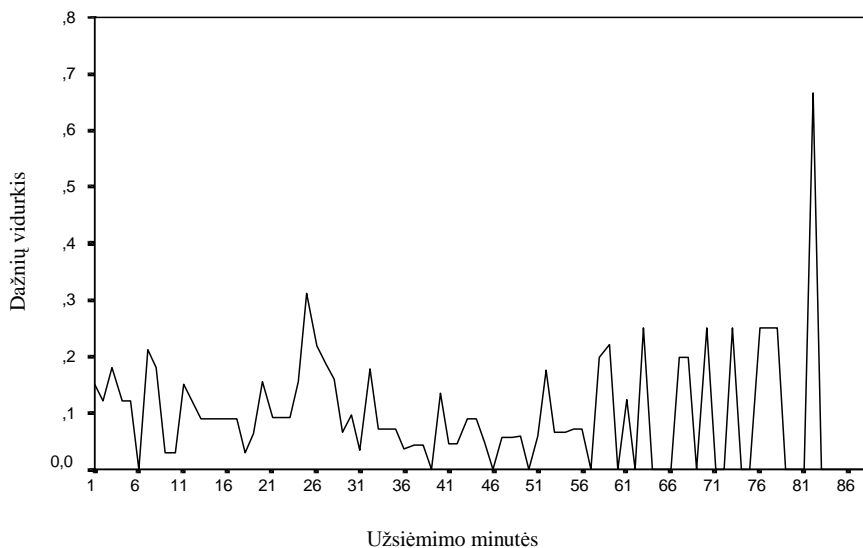
20 pav. *Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį* dinamika

Kategorija „Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį“ svyruoja nuo 0,0 iki 0,5. Pataisos ir pavyzdžių rodymai labai ryškiai pasireiškia 1–11 minutėmis, vėliau labai staigiai krinta ir ties 33 minute pasiekia 0,0 padalą. Paskui vėl ryškiai pasireiškia ties 36 minute, vėl krinta. Ritmiška kategorijos raiška ties užsiėmimo viduriu pasireiškia gana ilgą laiko tarpą, vėliau, užsiėmimui baigiantis, raiška labai susilpnėja, pasireiškia retai, tam tikrais momentais. Tokia kategorijos raiška priklauso nuo norų derinimo, veiklos struktūravimo užsiėmimo pirmoje pusėje, užsiėmimo viduryje ji pasireiškia stipriai dėl ugdytinių piktnaudžiavimo vadovės dėmesiu (pvz., du ugdytiniai siekdavo, kad vadovė tuo pat metu būtų prie jų abiejų) arba dėl sauso teptuko, vienos spalvos dažo naudojimo darbo metu. Užsiėmimo pabaigoje pavyzdžio rodymas ir pataisymas siejasi su darbo vietos tvarkymu. Grafiko kreivė rodo, jog, lyginant su užsiėmimo pradžia, pabaigoje pavyzdžio rodymas ir pataisymai pasireiškia labai silpnai. Iš tiesų studijos vadovė stengdavosi nesikišti ir nenurodinėti, ar vaikas turėtų susitvarkyti savo darbo vietą užsiėmimo pabaigoje ar ne. Todėl sulaukti paties vaiko iniciatyvos sutvarkant darbo vietą buvo be galo malonu (kad tokia iniciatyva iš vaiko pusės pasireiškė, rodo 14 pav.). Įsikišimai tuo metu vyko tik tokiais atvejais, jei vaiko pastangos ir atliekami veiksmai rodė, jog jis neišvengs nesėkmės.



21 pav. *Nekreipia dėmesio, leidžia* dinamika

Kategorija „Nekreipia dėmesio, leidžia“ svyruoja nuo 0,0 iki 0,2. Laiko prasme ji išsidėsčiusi labai nevienodai. Abejingumą reprezentuojanti kategorija fragmentiškai pasireiškia užsiėmimo pirmoje pusėje (1–25 minutės), vėliau ties viduriu (28–38 minutės) ir labai retai, tačiau ryškiau, užsiėmimui baigiantis (46, 51 minutės) ir jo pabaigoje (68 minutė). Dėmesio nekreipimas labiausiai siejasi su nesikišimu į ugdytinių vaidus ir nesikišimu matant, kaip nekokybiškai naudojamos dailės priemonės užsiėmimo pirmoje pusėje ir viduryje. Užsiėmimo gale dėmesio nekreipimą lėmė vadovės nuovargis, dėl kurio nebuvo laiku sureaguojama į vaiko prašymą.



22 pav. *Draudžia, priverčia, nurodo, paskiria, reikalauja dinamika*

Kategorija „Draudžia, priverčia, nurodo, paskiria, reikalauja“ svyruoja nuo 0,0 iki 0,7 padalos. Ji pasireiškia beveik per visą užsiėmimą (turime omenyje užsiėmimus trukusius ~1 h). Kadangi ilgesnę laiko trukmę turintys užsiėmimai vykdavo retai, kategorijos raiška fragmentiškesnė.

Kategorijos turinys apima ugdytojo veiksmus, kuriuose keliami reikalavimai darbo kokybei, drausminančius veiksmus, kylančius dėl grėsmės vaikų saugumui ar dėl asmens vertės žeminimo arba veiksmus, skiriamus studijos veiklos organizavimui. Labiausiai grafiko kreivė pakyla ties 26 ir 82 – 83 minutėmis. Pakilimą ties 26 minute sąlygojo reikalavimai darbo kokybei, o pakilimą ties 82 – 83 užsiėmimo minutėmis lėmė vadovės noras baigti užsiėmimą. Paprastai užsitęsę užsiėmimai būdavo užbaigiami organizuotai, vadovei primygtinai kviečiant susirinkti visiems vaikams į vieną vietą ir organizuotai atsisveikinti. Atsisveikinimo metu vaikai būdavo pasveikinami už šaunią kūrybą ir pasiektus rezultatus (žr. aukščiau, 15 pav., aukščiausias kreivės taškas).

Išvados:

1. Išanalizavus diagnostinio instrumento (pagal N.Flanders sistemą) B dalies duomenis, buvo nustatyta, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams būdingi fiziologiniai poreikiai nebuvo dominuojantys.
2. Didelis kategorijų, reprezentuojančių pripažinimo poreikį („Dėmesio troškimas“, „Pokalbio inicijavimas, išlaikymas“), dažnis rodo, kad ugdytojo rodomas dėmesys jiems turi pakankamai didelę motyvacinę reikšmę ir gali būti veiksminga skatinimo priemonė.
3. Diagnostinio instrumento (pagal N.Flanders sistemą) A dalies duomenų analizė rodo, kad nedirektyvaus elgesio subkategorijų dažnis viršija direktyvaus elgesio subkategorijų dažnį.

4. Pedagoginės sąveikos struktūrinių elementų dinamikos analizė atskleidė, jog kategorijos, reprezentuojančios ugdytojo empatiją („Atsiliepia į klausimą, prašymą“ bei „Kalbina ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja“), išsilaiko viso užsiėmimo metu. Tai rodo, jog iš tiesų pavyko realizuoti sąlygas, lemiančias *Aš veiksmingumo* lavinimą studijos *Credo* veikloje.
5. Kategorijų „Mėgdžiojimas, vaidinimas“ bei „Manipuliacijos su daiktais“ raiška liudija, jog ugdytiniai studijoje *Credo* buvo aktyvūs, o kategorijos „Kalbina ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja“ dinamika rodo, jog studijos *Credo* veikla, joje sukurta emocinė atmosfera sudarė palankias sąlygas ugdytinių pažintinio poreikio stimuliuojimui ir plėtrai.
6. Direktyvios kategorijos „Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį“ dinamika rodo, kad ugdytojo direktyvumas susijęs su užsiėmimo pradžia, veiklos planavimu, organizavimu. Direktyvumą sąlygojo susitarimo tarp skirtingų nuomonių ir norų, dažniausiai išsakomų vienu metu, ieškojimas.
7. Fragmentiška, pasireiškianti labai retai ir silpnai direktyvių kategorijų „Bara, smerkia, baudžia grasina“ dinamika rodo, jog ne visi ugdytinių veiksmai būdavo toleruojami. Kita direktyvi kategorija „Draudžia, priverčia, paskiria, reikalauja“, pasireiškusi beveik per visą užsiėmimą, taip pat rodo buvusių apribojimus.
8. Diagnostinio instrumento A dalies direktyvaus ir nedirektyvaus ugdytojo elgesio subkategorijų dinamikos tyrimas, atskleidžiantis sąsajas su užsiėmimo veiklos planavimu ar netoleruotinu ugdytinių elgesiu vienas kito atžvilgiu, rodo, jog studijos *Credo* veikloje buvo pateikiami aiškūs reikalavimai ir tam tikros elgesio normos ugdytiniams.

3.3. *Aš veiksmingumo lavinimo prielaidų atskleidimas remiantis piešinio analize*

3.3.1. Tiriamųjų charakteristika ir jų kūrinių ypatybės

Tiriamųjų imties ypatybės pateikiamos 26 lentelėje:

26 lentelė

Tiriamųjų ypatybės

Vardas	Amžius	Studiją <i>Credo</i> lankė	Šiaulių PPT tyrimo išvados ⁹³
Anta	18 metų	1998–2000 m. m. nereguliariai. Dėl prasidejusių ūmių priepuolių nuo 2000 m. beveik nedalyvaudavo užsiėmimuose.	Žymus ir tolygus intelekto sutrikimas. Kalba skurdi, nepakankamai logiška, veikla neracionali, nekryptinga. Mokslumas žemas.
Domas	18 metų	1998–2002 m. m. nereguliariai Daugiausia užsiėmimų yra praleidęs 2000–2001 m. m. gruodžio–sausio mėnesiais.	Žymiai ir tolygiai sutrikusi pažįstamoji veikla. Orientacinė veikla neracionali, nekryptinga. Dominuoja pseudoaktyvi veikla. Verbalizavimas skurdus. Nepakankamai logiškas, nevisiškai suprantamas.
Inta	18 metų	1998–2002 m. m. nereguliariai. Trumpai dalyvaudavo užsiėmimuose. Mamos prašymu apie 15 val. iš mokyklos išvažiuodavo namo.	Žymiai ir tolygiai sutrikusi pažįstamoji veikla. Sunkiai susikaupia ir greitai išsiblaško. Atlieka tik neverbalines užduotis, atlikimas netobulus, tačiau koreguojant veikla produktyvesnė. Dirba lėtai, neracionaliai. Mokslumas žemas, vidutinis protinis atsilikimas.
Lita	18 metų	1998–2002 m. m. nereguliariai. Apie 8 mėnesius (nuo 2000 m. sausio iki spalio) beveik nelankė užsiėmimų.	Konsultacijos metu mergaitė visai nekontaktuoja su psichologu, į klausimus neatsakinėja, užduočių neatlieka.
Ora	18 metų	1998–2002 m. m. beveik reguliariai. Užsiėmimus praleisdavo daugiausia dėl ligos.	Vidutinio protinio atsilikimo simptomatika. Žymus ir tolygus pažįstamosios veiklos sutrikimas. Orientacinė veikla neracionali, nekryptinga. Mąstymas – konkretus, veiksminis. Supranta ir vykdo paprastus paliepiamus. Elgesys – neadekvatus. Kontaktas – nepilnavertis. Mokslumo lygis žemas.
Simas	19 metų	1998–2002 m. m. reguliariai. Užsiėmimus praleisdavo tik dėl ligos.	Žymus ir tolygus pažįstamosios veiklos sutrikimas. Ryškūs mąstymo, dėmesio sutrikimai. Apibendrinti, palyginti nesugeba. Dirba lėtai, nenoromis. Veikla ne itin kryptinga ir nepakankamai racionali. Mokslumas – žemas. Vidutinis

⁹³ Tiriamiesiems apibūdinti pateikiamos Vystymosi sutrikimų diagnostinės tarnybos Šiaulių skyriaus (dabar Šiaulių miesto pedagoginė psichologinė tarnyba) medicininio, psichologinio, pedagoginio tyrimo išvados. Tiriamųjų vardai pakeisti. Visiems tiriamiesiems išvados pateiktos 1992 metų pavasario–rudens mėnesiais. Studijos *Credo* egzistavimo metu kitas tyrimas Šiaulių miesto PPT nebuvo atliktas.

Vitas	17 metų	1998–2002 m. m. nereguliariai. Užsiėmimus praleisdavo dėl ligos ir norėdamas padėti mamai prižiūrėti mažąjį broliuką.	protinis atsilikimas. Vidutinis protinis atsilikimas. Sunkiai sukaupia dėmesį. Nesuvokia daiktų dydžių, formų. Nesusiformavęs veiksmis-vaizdinis mąstymas. Orientacinė veikla nekryptinga. Vaikas manipuliuoja objektais ir jų dalimis. Bendravimas su suaugusiais nepilnavertis. Labai žemas mokslumas.
-------	---------	---	---

Credo studijos ugdytinių dailės kūrinių katalogų analizės duomenys pateikiami lentelėje:

27 lentelė

Credo studijos ugdytinių piešinių skaičius

<i>Credo</i> studijos ugdytinio vardas	<i>Credo</i> studijos ugdytinio piešinių skaičius	Piešinių atlikimo technika ⁹⁴		
		Grafika	Tapyba	Mišri
Ora	122	64	36	22
Simas	203	146	46	11
Lita	90	38	36	16
Inta	117	45	57	15
Domas	138	44	44	50
Vitas	107	45	45	17
Anta	67	8	49	10
Piešinių suma	844	390	313	141

27 lentelėje pateikiami ugdytinių kūrybos proceso rezultatų suminiai duomenys bei kūrinių katalogai (žr. 6, 9 priedus) atskleidžia, kad studijos *Credo* ugdytiniai galėjo laisvai manipuliuoti, eksperimentuoti su daugybę dailinės raiškos priemonių. Kūrinių skaičius liudija, kad šie eksperimentai bei manipuliacijos buvo sėkmingi. Šios lentelės duomenys įrodo pirmojo kintamojo (žr. 1.3.3 skyriaus 12 lentelę) egzistavimą.

Detalesnei piešinių analizei dėl egzistavusio glaudesnio empatinio ryšio buvo pasirinkti du ugdytiniai: Lita ir Simas. Kiekvieno iš jų kūrinių buvo analizuojami taikant dviejų metodikų elementus: *H-T-P* metodikos ir *pagrįstosios teorijos*.

3.3.2. Litos piešinių analizė

Antrasis vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio *Aš veiksmingumo* kintamasis yra realus, prasmingas objekto vaizdas kūrinyje. Pagal *H-T-P* metodiką bandėme suskaičiuoti, kiek kartų Litos kūriniuose kartojasi *namas, medis, žmogus* tiek pavadinime, tiek piešinio vaizde ir ar šie objektai vaizduojami abstraktūs ar realūs. Analizės duomenys pateikiami 28 lentelėje:

28 lentelė

Pasikartojantys Litos kūriniuose objektai

Objektai	Bendras piešinių skaičius	Realus objektas (pieš.sk.)	Abstraktus (pieš.sk.)	Atlikimo technika			
				Grafika	Tapyba	Mišri	Koliažas
Namas	40	33	7	16	23	1	-
Medis	18	15	3	8	10	-	-
Žmogus	27	22	5	18	8	-	1
Iš viso:	85	70	15	42	41	1	1

Lentelės duomenys rodo, kad daugumoje Litos kūrinių (ji iš viso sukūrė ~ 90 kūrinių (žr. 9 priedą)) yra arba vaizduojami konkretūs objektai (*namas, medis, žmogus*), arba jų vaizdinys turimas omenyje ir užfiksuotas pavadinime (abstraktūs objektai *namas, medis, žmogus* vaizduojami mažumoje Litos piešinių (žr. 28 lentelę).

⁹⁴ Piešinių atlikimo technika sąlygiškai skiriama į tapybos, grafikos ir mišrią. Tapyba ir grafika yra tradicinės vaizduojamosios dailės technikos, o mišri technika apima tapybos ir grafikos priemonių derinimą kartu. Čia taip pat gali būti naudojama ir aplikacijos technika arba koliažas. Kiekvienoje iš minėtų technikų gali būti naudojama daug priemonių. Pavyzdžiui, tapyboje galima naudoti akvarelę, guašą; grafikoje – spalvotus, juodus, baltus pieštukus, vaškines kreideles, anglį, sangviną, pastelę, flomasterius, juodą tušą, kreidą ir t.t.. Mišri technika apima pieštukų ir akvarelės, juodo tušo ir guašo, aplikacijos ir pieštukų, flomasterių derinį. Prie mišrios technikos, be koliažo, dar priskyrėme piešimą ant audinio specialiais flomasteriais. Visos šios priemonės *Credo* studijos ugdytiniais buvo prieinamos kiekvieną užsiėmimą. Taip pat ugdytiniais buvo suteikiama galimybė rinktis visokių rūšių popierių: spalvotą, baltą, vyniojamąjį, storą, ploną ir t.t.

Realių objektų skaičius yra gerokai didesnis (realūs objektai vaizduojami 70 Litos kūrinų (žr. 28 lentelę)) ir liudija antrąjį kintamąjį. Šis skaičius taip pat netiesiogiai liudija, kad Lita išskiria objektų esmines detales ir geba jas pavaizduoti kūrinuose taip, kad stebėtojai atpažįsta vaizduojamus objektus.

Trečiojo kintamojo, įrodančio *Aš veiksmingumą* (trečias kintamasis – esminės detalės), buvimas ar nebuvimas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinės piešiniuose taip pat atskleidžiamas remiantis J.Buck *H-T-P* metodika. Duomenys pateikiami 29 lentelėje:

29 lentelė

Esminės ir papildomos namo piešinių detalės

Pagrindinės detalės	Požymiai	Pieš. sk., kai požymis yra	Pieš. sk., kai požymio nėra
	Stogas		33
Siena		33	-
Durys		27	6
Langas		27	6
Kaminas		28	4
Kūrybinės detalės	Dvigubos durys	5	28
	Lietus arba sniegas	10	23
	Namas papuoštas	7	26

Visų struktūrinių namo dalių buvimas piešiniuose rodo Litos tam tikro lygio kognityvinę brandą (Bieliauskas, 1981)⁹⁵. Tačiau ji nėra vienalytė, o dinamiška, svyruojanti, nes kelios esminės detalės (durys, langas, kaminas) ne visuose piešiniuose vaizduojamos. Tai siejasi su Vygotskio (1983) teiginiais apie sutrikusio intelekto asmenų psichinių procesų labilumą bei su Piaget, Inhelder (1963) teiginiais apie intelektinių operacijų lygio švytavimą.

Atskirai būtina aptarti kamino detalės reikšmę. Morkvėnaitės (1997) nuomone, kaminas nėra esminė detalė vaikų namo piešiniuose. Vis dėlto tai, kad daugumoje Litos piešinių kaminas vaizduojamas, yra reikšmingas požymis. Kamino nebuvimas, Oster ir Gould (Остер, Гюлд, 2000) nuomone, reiškia šiltų, intymių santykių nebuvimą su name gyvenančiais žmonėmis arba konfliktą su vyriškosios lyties asmeniu. Keturiuose Litos piešiniuose kaminas nevaizduojamas. Tai gali rodyti šeimoje buvusius konfliktus tarp Litos ir kitų šeimos narių, kurių pasekmė – suirę šilti intymūs santykiai atsispindi kamino nebuvime.

Kūrybinės detalės pagal V.Bieliauską rodo aukštesnį piešinio lygį ir kartu aukštesnį kognityvinės brandos lygį. Litos namo piešiniuose yra net 3 kūrybinės detalės: dvigubos durys, lietus arba sniegas, namo dekoras. Kūrybinės detalės ir esminių detalių praleidimas liudija, kad Litos psichinių procesų švytavimas yra plačios amplitudės. Psichoanalitiškai kūrybinės detalės nurodo konkrečias asmens savybes arba emocinę būseną, išgyvenimus. Pavyzdžiui, neįprastas durų vaizdavimas, pasak Knoff, rodo, kad piešinio autorius nepasitiki aplinka, norintiems su juo bendrauti stengiasi tyčia sudaryti kliūtis (Knoff, 1990). Tiesa, Knoff neaiškina, koks yra neįprastas durų vaizdavimas, liudijantis piešinio autoriaus uždarumą. Tačiau pagal Knoff pateikiamą interpretaciją, dvigubos durys nėra įprastas durų vaizdavimo būdas. Taigi šiuose piešiniuose atsiskleidžia Litos dvilypiškumas: ji tarsi atvira ir kartu sunkiai pasiekiamas.

Oras, pavaizduotas namo piešinyje, Romanovos (Романова, 2001) nuomone, atspindi autoriaus išgyvenimus, susijusius su aplinka. Kuo jis bjauresnis, tuo labiau piešinio autorius mano, kad socialinė aplinka priešiška jam. Tai, kad 1/3 piešinių, kuriuose yra namas, vaizduojamas blogas oras, rodo, kad socialinę aplinką Lita suvokė kaip priešišką jai.

⁹⁵ Tam tikrą kognityvinio išsivystymo lygį atskleidžia ir Lowenfeld (1964) pateikiamos vaiko piešinio raidos stadijos (žr. 17 priedą), kuriose nurodomos konkretaus amžiaus tarpsnio vaikų gebėjimas piešti ar piešinių ypatybės.

Nei E.Hammer *H-T-P* kataloge, nei S.Romanovos pateiktame *H-T-P* testo pristatyme, nei G.Oster ir P.Gould pateiktame *H-T-P* esminių detalių projekcinių reikšmių pristatyme neteko aptikti namo dekoracijos reikšmės. Disertacijos autorė mano, kad šis požymis gali reikšti Litos norą parodyti socialinei aplinkai save, savo šeimą, santykius savo šeimoje kuo gražesnius.

Viename piešinyje pagrindinės struktūrinės namo dalys piešimo proceso pabaigoje buvo suniokotos, t.y. užteptos juodu guašu (piešinyje nr.61b, „Aš iš kažkur išlendu“). Psichoanalitiškai toks poelgis liudija, kad piešinio autorius išgyveno stiprius ambivalentiškus jausmus. Piešinio pavadinimas rodo tuo metu egzistavusį Litos norą išeiti iš konfliktinės situacijos.

30 lentelė

Esminės ir kūrybinės medžio piešinių detalės

Pagrindinės detalės	Požymiai	Pieš. sk., kai požymis yra	Pieš. sk., kai požymio nėra
	Kamienas	15	-
	Šaka	5	10
Kūrybinės detalės	Lapai	10	5
	Vaisiai	3	12
	Žievė	4	11

Koch (1949) pagrindinėmis medžio dalimis laikė šaknis, kamieną ir šakas. Vėlesni *H-T-P* tyrinėtojai Buck (1966), Bieliauskas (1981), Morkvėnaitė (1997) esminėmis medžio piešinių detalėmis nurodo kamieną ir šaką. Analizuojant Litos piešinius vaizduojamų medžio šaknų neteko aptikti (žr. 30 lentelę).

Išskirti medžio piešinių esminės detales Litos piešiniuose buvo sudėtinga, nes 10 piešinių vaizduojamas medžio vainikas, kuris gali būti priskiriamas apibendrintai lapų formai. Tik 5 piešiniuose buvo aiškiai nupieštos šakos. Remiantis aukščiau minėtų autorių padaryta klasifikacija, medžio vainikas turėtų būti priskiriamas prie lapų. Kita vertus, be šakų neegzistuoja ir vainikas, per kurį lapuočių medžių šakos nesimato. Tad galima manyti, kad vaizduodamas vainiką vaikas vis tiek nutuokia ant ko jis laikosi. Tačiau kategoriškų išvadų apie Litos medžio piešinių esmines detales daryti negalima.

Be esminių detalių, Litos piešiniuose buvo aptiktos tokios kūrybiškos detalės: lapai, vaisiai, žievė (žr.30 lentelę). Medžio piešiniai, esminės ir kūrybinės detalės liudytų, kad Litos brandos lygis taip pat nėra pastovus, labiau svyruojantis (tvirtai galima teigti, kad iš esminių detalių visuose piešiniuose vaizduojamas tik kamienas).

Lita medžių vainiką piešia nedidelį, sudarytą iš kelių bangelių, uždaros formos. Pasak Romanovos (2001), šis požymis liudija Litos uždaramą, vaikiškų gynybos mechanizmų naudojimą⁹⁶ ir neišreikštą agresyvumą. Palyginus *namo* ir *medžio* piešinių interpretacijas, Litos uždaramą rodo jau antras vaizduojamų objektų požymis.

Vaisiai, vienu autorių nuomone (Hammer, 1954), nupiešti vainike, reiškia, kad Lita jaučiasi priklausoma, kitų autorių nuomone (Ch.Koch, 1958 (Kox cituoja Романова, 2001)), obuoliai reiškia, kad Lita išgyveno kaltės jausmą, trečių nuomone (Романова, 2001) – kad Lita trokšta savo veikloje pasiekti rezultatą. Disertacijos autorės nuomone, šios interpretacijos siejasi viena su kita⁹⁷ ir liudija Litos išgyvenimus.

⁹⁶ Prie vaikiškų gynybos mechanizmų E.Romanova priskiria: neigimą, projekciją, regresiją, panaikinimą, introjekciją, intelektualizaciją (Романова, 2001).

⁹⁷ Pavyzdžiui, jei išgyvenama kaltė, vadinasi, mintyse ir vaizdiniuose kaltę išgyvenantis žmogus sieja save su konkrečiu asmeniu, prieš kurį jis jaučiasi nusikaltes. Pagal jausmų dinamiką, kaltės jausmas verčia kaltę išgyvenantį kompensuoti padarytą skriaudą. Tai reiškia, kad kaltę išgyvenantis asmuo savo veiksmais siekia tam tikro, konkretaus rezultato. Kartu, kompensuodamas padarytą skriaudą, jis panaikina jausmą, sukeltą kančią.

Žievės vaizdavimas ant kamieno, E.Hammer nuomone, gali rodyti šizoidinius bruožus, pusiausvyros siekimą santykiuose, nerimą ir susirūpinimą dėl santykių su aplinkiniais (Hammer, 1954). Interpretacijos priklauso nuo to, kaip žievė vaizduojama. Litos piešiniuose žievė nėra labiausiai į akis krintanti medžio dalis. Ji nupiešta vertikaliomis, viena nuo kitos gerai atskirtomis, trumpuotomis linijomis. Toks žievės vaizdavimas gali liudyti Litos pusiausvyros tarp kontrolės ir spontaniškumo siekimą bendraujant.

Litos žmogaus piešiniuose taip pat rastos esminės ir kūrybinės detalės (žr. 31 lentelę):

31 lentelė

Esminės ir papildomos žmogaus piešinių detalės

Pagrindinės detalės	Požymiai	Pieš. sk., kai požymis yra	Pieš. sk., kai požymio nėra
	Galva	27	-
	Akys	25	2
	Nosis	20	7
	Burna	26	1
	Ausys	1	26
	Kaklas	5	22
	Liemuo	27	-
	Rankos (su pirštais)	18	9
	Kojos	18	9
	Pėdos	2	25
Kūrybinės detalės	Šukuosena	2	25
	Galvos apdangalas	7	20
	Rūbų detalės (sagos)	15	12

Žmogaus piešiniuose esminių detalių yra daugiau, nei namo ar medžio piešiniuose. Jų vaizdavimas Litos piešiniuose labai svyruoja. Iš esminių detalių dažniausiai Lita vaizduoja galvą ir liemenį (Senio besmegenio ir šaržo tipo piešiniuose liemenį dažniausiai sudaro trys apskritimai). Rečiausiai Litos žmogaus piešiniuose aptinkamos ausys ir kaklas. Esminių detalių vaizdavimo svyravimas liudija, kad Litos kognityvinė branda nėra pastovi, o intelektinių operacijų veikla taip pat yra kintanti.

Daugybė mokslininkų (Bowlby, 1969; Harlow, McGaugh & Thompson, 1971; Paour, 1981; Perret-Clermont, 1991) pastebi, kad kognityvinė vaiko raida priklauso nuo socialinės aplinkos. Litos kognityvinės brandos lygio svyravimas rodo, kad ją supančios socialinės aplinkos poveikis taip pat buvo dinamiškas. Kadangi žmogaus piešiniuose Lita bent vieną kartą nupiešė visas esmines detales, negalima teigti, kad Lita esminių detalių neišskiria iš kitų žmogaus figūros objektų. Tai, kad mergina nepiešė tam tikrų detalių arba jas piešė labai retai, rodo, kad esminių detalių nebuvimas susijęs su nepalankiu socialinės aplinkos poveikiu Litai. Kokius išgyvenimus Lita patyrė šiuo laikotarpiu, atskleidžia psichoanalitinės žmogaus piešinių interpretacijos.

Mažiausiai viename Litos piešinyje veido bruožai yra užtepti juoda dėme. Pasak Buck (1952), tai reiškia stiprų Litos viduje išgyvenamą konfliktą su simbolizuojamu asmeniu. Anot Hammer (1954), akių, nosies, ausų nebuvimas liudija Litos atsiribojimą nuo socialinės aplinkos. Be to burnos/lūpų nebuvimas rodo atsisakymą bendrauti su kitais.

Kaklas, pasak Romanovos, yra organas, simbolizuojantis ryšį tarp kontrolės sferos (galvos) ir polinkių sferos (kūno). Vaizduojamas kaklas rodo, kad koordinacija tarp polinkių ir kontrolės yra gera. Tuo tarpu kaklo nebuvimas rodo, kad koordinacijos tarp kūno siunčiamų impulsų ir sąmoningos jų kontrolės nėra. Kaklas Litos piešiniuose vaizduojamas retai. Tai liudija Litos nepakankamą kognityvinę brandą ir sunkumus merginai kontroliuojant elgesį.

Rankų nebuvimas, pasak Oster ir Gould (Oстер, Гоулд, 2000), rodo, kad Lita išgyveno bejėgiškumą, menkavertiškumą. Truputį kitaip šį požymį aiškina Romanova (Романова, 2001). Jos nuomone, rankų

nebuvimas rodo Litos neveiksnumą, pakankamai gerai mergaitei suvokiant situaciją. Kita vertus, manome, kad ši interpretacija taip pat patvirtina aukščiau nurodytąją, nes jei asmuo suvokdamas situaciją nesiima jokių veiksmų, vadinasi, jis nemanė, kad yra pajėgus ką nors pakeisti.

Kojos dažniausiai nevaizduojamos *senio besmegenio* tipo piešiniuose. Tačiau ne visuose. Jų nėra ir *realaus* žmogaus piešiniuose. Kojų nebuvimas, pasak Buck (1951), rodo suvaržymo pojūtį. Tai reiškia, kad Lita jautėsi suvaržyta, nelaisva. Kita kojų detalė – pėdos – vaizduojama vos dviejuose Litos piešiniuose. Pėdų nebuvimas, anot J.Buck, liudija savarankiškumo trūkumą.

Iš kūrybinių detalių Lita vaizduoja vešlią šukuoseną (prie piešinio buvo užrašas *mama*), galvos apdangalą (tik *senio besmegenio* piešiniuose, bet ne visuose) ir sagas. Pasak Romanovos (2001), plaukai – vyriškumo, drąsos, brandumo simbolis. Tai, jog Lita nupiešė mamą su vešliais plaukais, rodo, kad ji priskiria mamai šiuos bruožus.

Galvos apdangalo reikšmės neteko aptikti nė vieno autorius aprašomame *H-T-P* interpretacijų kataloge. Lita galvos apdangalą (apverstą kibirą) vaizduoja tik keliuose *senio besmegenio* piešiniuose. Galima šią detalę laikyti išskirtinių *senio besmegenio* požymiu.

Sagos, pasak Romanovos (2001), yra priklausomybės požymis. Jos vaizduojamos beveik pusėje žmogaus piešinių. Tai liudija, kad Litos priklausomybės nuo socialinės aplinkos pojūtis yra reikšmingas.

Ketvirtas kintamasis – „grafinių šampų“ pokytis buvo tiriamas taikant *pagrįstosios teorijos* ir *H-T-P* metodikos elementus.

Atlikus piešinių analizę pagal *pagrįstosios teorijos* antrąjį etapą – ašinių kodavimą – Litos darbai buvo suskirstyti į 16 grupių. Kai kurios temos, matyt, Litai labai aktualios, kartojosi keliolika kartų. 32 lentelėje pateikiame semantines piešinių grupes ir joms priskiriamų piešinių apibūdinimą:

32 lentelė

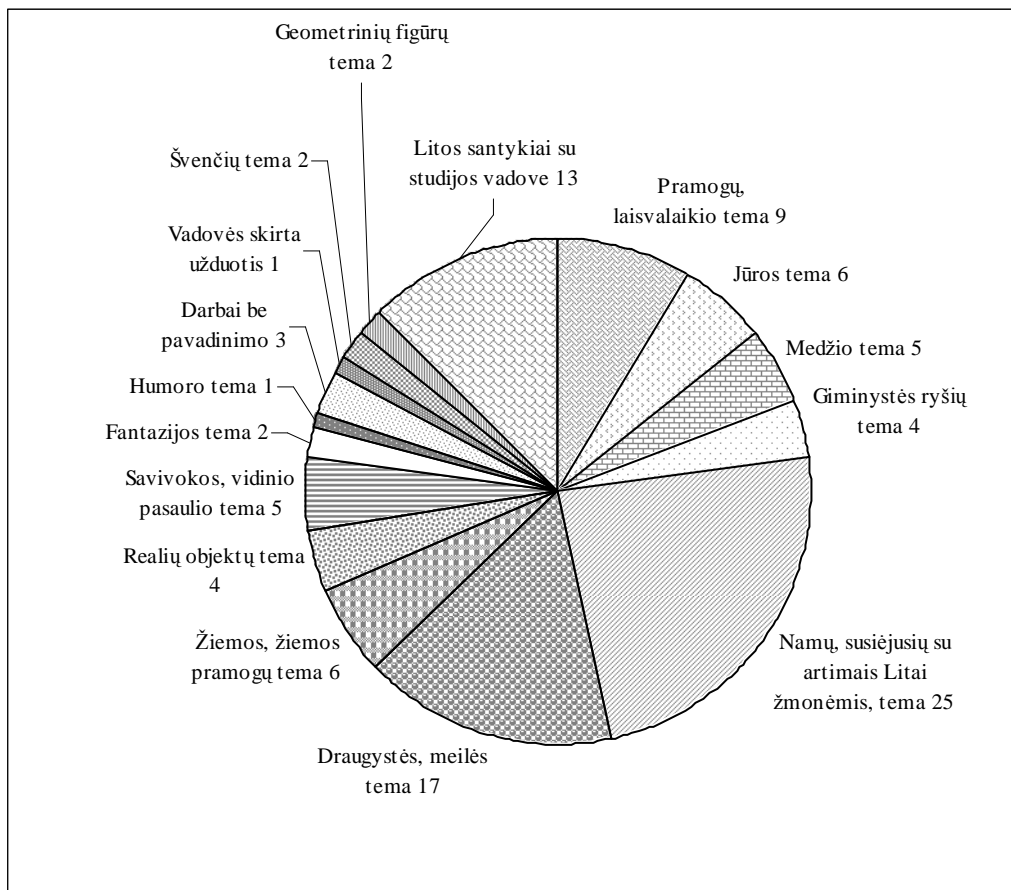
Litos piešinių semantinės grupės

Eil. nr.	Semantinės grupės pavadinimas	Piešinių kontingento apibūdinimas
1.	Pramogų, laisvalaikio tema	Piešinių pavadinimai atskleidžia, jog Lita pramogavo, buvo išvykusi, dalyvavo kokiame nors renginyje ir pan. Pasak Dileo, tai prisiminimai apie puikiai praleistą laiką (Дилео, 2001, p. 14).
2.	Jūros tema	Grupę sudaro piešiniai, kurių pavadinime tebuvo vienintelis žodis <i>jūra</i> . Manome, kad šiuose piešiniuose Lita vaizdavo jūrą arba šis žodis simbolizuoja poilsį, praleistą prie jūros. Remdamiesi Dileo (ten pat, p.14), spėjame, kad šiuos piešinius Lita sukūrė skatinama prisiminimų apie laiką, praleistą prie jūros.
3.	Medžio tema	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose Lita vaizdavo medį. Nežinome, kaip šie piešiniai siejasi su Litos socialine aplinka. Spėjame, kad tai gali būti prisiminimai iš pasaulio pažinimo pamokų, prisiminimai, susiję su poilsiu gamtoje arba viešnagėmis kaime.
4.	Giminystės ryšių tema	Piešiniuose atskleidžia Litos giminystės ryšiai. Tai piešiniai, kurių pavadinime yra žodis <i>senelė</i> arba <i>kaime</i> , nes žinome, kad senelė gyvena kaime. Anot Dileo, tai reikšmingi Litai žmonės, prisiminimai apie kartu praleistą laiką arba emocijomis apipinta idėja, susijusi su šiais prisiminimais.
5.	Namų, susijusių su artimais Litai žmonėmis, tema	Grupę sudaro piešiniai, kurių pavadinime buvo žodis <i>namas</i> arba koks nors su namo išore ar vidumi susijęs daiktas. Į šią grupę pakliuvo labai skirtingi pagal prasmę piešiniai. Tai ir Litos namai, ir jai pažįstamų žmonių namai, ir namai, susiję su jos svajonėmis ir t. t. Manome, kad tiek žodis <i>namas</i> , tiek namo vaizdas Litai yra reikšmingas. Pasak Dileo, namas Litos sąmonėje simbolizuoja idėją, apipintą emocijomis.
6.	Draugystės, meilės tema	Šios grupės piešinių pavadinimų prasmė rodė, kad piešinyje vaizduojamos Litos draugės arba dovana, skiriama kam nors. Taip pat priskyrėme piešinius, kurių pavadinime Lita pati įvardijo savo meilės objektą. Tai reikšmingi Litai žmonės, su kuriais ją sieja emocinis ryšys.
7.	Žiemos, žiemos pramogų tema	Patys piešiniai ir jų pavadinimų prasmė rodo ką nors, susijusį su žiemos metų laiku, tai, pvz., senis besmegenis. Remdamiesi Dileo, manome, kad tai prisiminimai apie pramogas žiemą, gerai praleistą laiką.
8.	Realių objektų tema	Grupei priskyrėme piešinius, kurių pavadinime Lita išvardija kokius nors realius objektus. Kokiais santykiais šie objektai susiję su Lita ir kokią prasmę jie turi Litai, mes nežinome.
9.	Savivokos, vidinio pasaulio tema	Tai piešiniai, kurių pavadinimo prasmė rodo, jog Lita vaizduoja save arba atskleidžia jos svajones. Pasak Dileo, tai idėja, apipinta emocijomis.
10.	Fantazijos tema	Grupę sudaro vienas fantastinis Litos piešinys. Remdamiesi Dileo, spėjame, kad ši fantazija yra emocijomis apipinta idėja.
11.	Humoro tema	Į šią grupę taip pat pateko vienas piešinys, kuriame Lita vaizdavo besijuokiančius vyrus.

		Remdamiesi prisiminimais apie piešinio sukūrimo kontekstą ir Dileo, manome, kad šis piešinys atspindi vidinę, neregimąją Litos realybę.
12.	Darbai be pavadinimo	Tai kūriniai, kuriuose nebuvo užrašytas pavadinimas arba kuriuos Lita pati nežinojo kaip pavadinti.
13.	Vadovės skirta užduotis	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuos vadovė skyrė atlikti.
14.	Švenčių tema	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kurių pavadinimas rodė, jog jis susiję su šventėmis. Remdamiesi Dileo, manome, kad tai prisiminimai apie puikiai praleistą laiką.
15.	Geometrinių figūrų tema	Piešiniuose vaizduojamas kvadratas ar kitos geometrinės figūros.
16.	Litos santykis su vadove	Piešinių grupė, kuriuose atsiskleidžia Litos santykis su vadove. Tai Litos dovanos vadovei, dalybos tarp Litos ir vadovės, Litos fantazijos apie vadovės namus. Remdamiesi Dileo, darome prielaidą, kad studijos vadovė tam tikrą laiką tarp Litai buvo reikšmingas žmogus.

Pasak J.Dileo, J.Allan nurodytus piešinio projekcinius aspektus, galima teigti, kad Litos temų klasifikacija atspindi reikšmingiausias, daugiausiai emocijų, išgyvenimų sukėlusius jos gyvenimo momentus 1999–2002 metų laikotarpiu, išsaugotus atmintyje.

Diagramoje pateikta piešinių skaičiaus semantinėse grupėse procentinė išraiška (žr. 23 pav.).



23 pav. Lietuvos kūrinių semantinių grupių diagrama

Diagrama iš dalies patvirtina Grošenkovo (2001) teiginį, kad sutrikusio intelekto asmenys piešia „grafinius štampus“ todėl, kad tuos konkrečius objektus moka geriausiai nupiešti. Tačiau kitų mokslininkų nuomone (Lowenfeld, 1964; Аллан, 1998), pasikartojantys ir kintantys vaizdiniai ar temos atskleidžia reikšmingiausias išgyvenimus.

Remiantis R.Arnhaim teiginiu, kad žmogaus psichika funkcionuoja visybiškai, kad „kiekvienas suvokimas yra mąstymas, bet kuris svarstymas yra intuicija, bet kuris stebėjimas – kūryba“ (Арнхейм, 1974, p.21), galima teigti, kad piešinių semantinių grupių diagrama yra Litos interesų rato, socialinės patirties projekcija.

Yra kūrinių, kurie klasifikuojant pateko tiek į vieną, tiek į kitą grupę (pavyzdžiui, kūrinys nr.59 „Astos namai“ pateko tiek į „Namų, susijusių su artimais Litai žmonėmis“, tiek į „Litos santykiai su studijos *Credo* vadove“ grupę). Tai, kad jų nebuvo galima priskirti konkrečiai vienai grupei, kaip tik rodo piešinio

sudėtingumą, daugialypiškumą, visybišką žmogaus asmenybės projekciją kūrinyje. Be to, faktas, kad piešinys pagal prasmę gali būti priskiriamas dviem grupėms, rodo tiek pačius aktualiausius, daugiausiai apmąstymų reikalaujančius, giliausius išgyvenimus atspindinčius Litos gyvenimo momentus (žr. 10 priedą), tiek pokytį Litos mąstyme⁹⁸.

Gausiausia Litos semantinė piešinių grupė yra „Namai, susiję su Litai artimais žmonėmis“. Psichoanalitiškai namo vaizdinys projektuoja: realius autoriaus namus arba ateities svajones apie būsimus namus (Hammer, 1954). Taip pat namo vaizdinys gali rodyti buvusį pasitenkinimą arba nepasitenkinimą savo namais praityje (Hammer, 1954). Namas reprezentuoja autoriaus požiūrį į šeimą bei šeimos jausmus autoriaus atžvilgiu (Hammer, 1954). E.Romanovos nuomone, pirmenybė namo vaizdiniui rodo piešinio autoriaus saugumą, sėkmę arba šių poreikių ignoravimą (Романова, 2001).

Taigi didžiausia Litos kūrinių grupė “Namai, susiję su Litai artimais žmonėmis” rodytų, jog išgyvenimai, santykiai su artimaisiais, jų požiūris į Litą mergaitei yra vieni aktualiausių. Namo vaizdinio pasikartojimas kitose semantinėse kūrinių grupėse atskleidžia, kad bendraudama su žmonėmis tikisi tokių pat santykių kaip ir jos namuose. Kūrinio nr. 32 pavadinimas “Eglutės namai” rodo, kad Lita pagalvojo apie vienišą eglutę, kuri nori turėti savo namus. Toks Litos sprendimas nupiešti eglutės namus liudija, kad ji pakankamai jautriai reaguoja į socialinę aplinką, kitų poreikius.

Kitas kūrinys nr.60, kurio pavadinimas “Namai, kuriuose norėčiau gyventi kartu su Dariumi” atskleidžia Litos meilės, ateities svajones. Jų skaidrumą reprezentuoja būtent namo vaizdinys. Jis rodo, kad Lita tiki ateitimi, savo saugumu, nori būti mylima ir laiminga.

Litos kūrinių katalogo ir semantinių kūrinių grupių palyginimas atskleidžia, kad grupės „Namai, susiję su Litai artimais žmonėmis“ kūriniai kartojasi per visą studijos *Credo* egzistavimo laikotarpį. Kartojimas rodo, kad ši tema Litos mintyse, apmąstymuose išlaiko tęstinumą. Aktualiausia ji buvo 99 10 06, 99 11 22, nes tomis dienomis padaryta po 2–3 piešinius ta pačia tema. Santykių namuose perkėlimas į artimiausią aplinką ryškiausias 99 11 22; 01 11 05–01 11 12; 01 12 17 ir 02 03 04–02 03 06, nes reikšmingų žmonių vardai minimi pavadinime greta žodžio *namas*. Semantinė grupė „Namai, susiję su artimais Litai žmonėmis“ leidžia daryti prielaidą, kad, bendraudama su kitais, ne savo šeimos rato žmonėmis, Lita tikisi tokių pat santykių, kurie yra susiklostę jos šeimoje. Kadangi namo vaizdinys kartojasi ne tik visuose 25 penktosios semantinės grupės piešiniuose, bet ir kitose semantinėse grupėse, piešiniuose, kurių pavadinime žodžio *namas* net nėra, manome, kad tokia interpretacija yra pagrįsta.

Semantinės grupės „Draugystė, meilė“ ir „Litos santykiai su studijos vadove“ rodo, kad Lita gilina, analizuoja santykius su jai reikšmingais žmonėmis.

„Meilės, draugystės“ tema atskleidžia ne tik artimiausius Litos žmones, kuriuos ji myli, bet ir tai, ką ji žino apie meilės ir draugystės ryšį (pavyzdžiui, piešiniai nr.20, „Daiva eina pas Litą į svečius“, nr.72 „Aš laukiu svečių“, nr.86 „Astos namai ir dovana jai“ rodo, kad Lita žino, jog draugai eina vienas pas kitą į svečius, dovanoja vienas kitam dovanas, kad mylintys vienas kitą žmonės gyvena kartu ir t.t.).

⁹⁸ Rubiņštein (Рубинштейн, 1986) pabrėžia, kad sutrikusio intelekto vaikų mąstymas yra konkretus, susietas su situacija. Tai, kad piešinį galime priskirti kelioms pagal prasmę grupėms, rodo, jog vaikas, kurdamas šį piešinį, turėjo išgyvenimus, siejusius jį su keliomis situacijomis vienu metu, o tai rodo tam tikrą apibendrintą mąstymo lygį. Akcentuodama šį faktą disertacijos autorė nepaneigia S.Rubiņšteino požiūrio. Paprasčiausiai šis faktas rodo, kad piešinys ir kūrybos procesas padeda atskleisti subtiliausių psichikos reiškinių dinamiką, kurios galima nepastebėti kitų eksperimentų metu.

„Meilės, draugystės” tema Litai buvo aktuali 2001 11 12–2001 11 19; 2001 11 19–2001 11 26; 2001 12 17; 2002 01 28–2002 02 06; 2002 02 25–2002 02 27; 2002 03 06 dienomis⁹⁹. Tai taip pat tęstinė tema, besikartojanti kartas nuo karto, priklausanti nuo Litos asmeniškų išgyvenimų. Šios temos kūrinių pavadinimai rodo, kad tie išgyvenimai gali būti labai kontrastingi: tai meilė (piešinys nr.64a „Vitalijos ir Dariaus meilė“), tai nusivylimas (piešinys nr.74 „Nebemyliu Dariaus“), tai susierzinimas (piešinys nr.61 „Myliu Darių. Andrius mane erzina“). Išgyvenimai susiję su konkrečiu žmogumi (piešinys nr.62b „Vitalijus su megztniu“) arba atspindi apibendrintą, pakylėtą Litos būseną (piešinys nr.69 „Mano meilė visiems“). Piešinių pavadinimai rodo iš išgyvenimų, susijusių su konkrečiu žmogumi, dinamiką (pavyzdžiui, piešiniai nr.61 „Myliu Darių. Andrius mane erzina“ ir piešinys nr.74 „Nebemyliu Dariaus“).

Semantinė grupė „Litos santykiai su studijos vadove“ yra įdomi tuo, kad šie santykiai Litai tapo reikšmingi daugiausia nuo 2001 11 05 iki 2002 03 06, t.y. paskutiniu studijos *Credo* egzistavimo laikotarpiu. Šios grupės piešinių pavadinimai rodo, kad Lita turėjo svajonių apie vadovės namus (pavyzdžiui, piešiniai nr.31; nr.59a; nr.68; nr.84; nr.86. Jų visų pavadinimuose yra minimi bent du žodžiai *Astos namas/ai*), svajojo apie draugiškus santykius su ja, nes padarė keletą piešinių, kuriuose vaizduojama dovana studijos vadovei (piešiniai nr.62b; nr.75; nr.80; nr.86). Keli koliažai vaizduoja daiktų dalybas tarp Litos ir vadovės (kūriniai nr.78; nr.79; nr.81). Gali būti, kad tuo metu Lita išgyveno ambivalentiškus jausmus studijos vadovei ir norėjo nubrėžti santykių ribas.

Įsimintiniausias grupės „Litos santykiai su studijos vadove“ kūrinys yra nr.84 „Astos namai naktį“, kuris nutapytas juoda spalva. Tapybos darbą pagyvina tik balto guašo potėpiai, kurie, pasak Litos, yra šviečiantys langai.

Taigi Litos piešinių analizė taikant *pagrįstosios teorijos* elementus atskleidė ketvirtojo kintamojo „grafiniai štampai“ vieną dalį: temų pasikartojimą ir pokyčius. Temos pasikartojimas liudija tiek susiformavusį konceptą, tiek jo tikrinimą įvairiomis aplinkybėmis (pavyzdžiui, giminingų pavadinimų ir vaizduojamų objektų variacija rodo, kad Lita išbando asmenišką konceptą, eksperimentuoja su turimais įsitikinimais, analizuoja ir vertina santykių pasekmes).

Estetiniu požiūriu vieni Litos darbai yra labai originalūs, išraiškingi, kiti – stereotipiniai, turintys tą pačią tradicinę schemą. Litos piešiniuose pasikartojanti ta pati objekto schema rodo, kad mergaitė yra schematinio vaizdavimo stadijoje. Pasak V.Lowenfeld, tai liudija jau susiformavusį, įsitvirtinusį vaizdinį, su kuriuo susiję įsitikinimai sudaro konceptą. Lowenfeld nuomone, „tokie konceptai esti labai asmeniški“ (Lowenfeld, 1964, p.126). Schematinėje stadijoje vaikas „stengiasi surasti tvarką pasaulyje ir susikuria tam tikras elgesio formas“ (Lowenfeld, 1964, p.133), kurias nuolat kartoja, išbando, tikrina, kaip jos pasiteisina.

Namo, medžio, žmogaus stereotipiniai piešiniai buvo suskirstyti į tokias grupes (žr.33 lentelę):

33 lentelė

Namo, medžio, žmogaus stereotipinių piešinių grupės

Piešinių grupė	Grupės pavadinimas	Piešinių skaičius
Namas	Namo detalės	7
	Realus	33
Medis	Lapuotis	7
	“Povo uodega”	4

⁹⁹ Brūkšnelis tarp datų žymi Litos nedalyvavimą studijos *Credo* veikloje ir kitos temos pasirinkimą, pavyzdžiui, 02 02 13 dieną Lita sukūrė net du piešinius, kuriuos pavadino “Dalybos:TV programomis ir aktorais”. Šie piešiniai buvo priskirti Litos santykių su studijos vadove grupei, nes kontekstas rodė, kad Lita turi omenyje dalybas tarp savęs ir vadovės. 02 03 04 sukurti kūriniai priskiriami dviem skirtingoms semantinėms grupėms: „Medžio temai“ ir „Litos santykiams su studijos vadove“, bet ne „Draugystės ir meilės“ temai.

	Eglutė	7
Žmogus	Realistinis žmogus	10
	Senis besmegenis	12
	Šaržas	5

Namo, medžio, žmogaus piešinių pogrupiai, analizuojant juos laiko aspektu, nėra vienodai reikšmingi. Pavyzdžiui, namo detalės grupės piešiniai yra padrikai išsibarstę per visą studijos *Credo* egzistavimo laikotarpį ir, vertinant laiko aspektu, nesudaro homogeninės grupės. Labai neryškus homogeniškumas, vertinant laiko aspektu, matomas ir *medžio* pogrupių piešiniuose: du piešiniai „povo uodegos“ įsiterpia tarp dviejų lapuočių medžių, vėliau juos keičia du piešiniai eglutės tipo medžių ir t.t. Ryškiausias homogeniškumas pastebimas *žmogaus* pogrupių piešiniuose. *Realistinio žmogaus* piešinių grupė vyrauja 1999 01 18–1999 10 06 laikotarpiu, kada studijos vadove dirbo Daiva. *Senio Besmegenio* formos žmogaus vaizdins vyrauja 1999 10 06–2001 11 14 laikotarpiu, kai studijos vadove dirbo Asta. *Senio besmegenio* grupės piešinių skaičius yra didesnis, nei realistinio žmogaus figūros piešinių skaičius. Piešinyje vaizduojamo objekto formos regresija rodo (Арххейм, 1974), kad vaikas tuo metu susidūrė su sunkumais, kurių nesugebėjo įveikti. Šis faktas liudija, kad Lita labiau išgyveno netikrumą, menkavertiškumą, nepasitikėjimą nei pasitikėjimą, visavertiškumą. *Senio besmegenio* piešinys svyruoja nuo labai gražaus iki primityvaus.

Į *namo detalės* grupę pateko tie piešiniai, kurių pavadinime buvo žodis *namas*, tačiau piešinyje realaus namo vaizdo nėra. Tik pavadinimas ir atskiros namo detalės rodo, kad piešinio vaizdas susijęs su namu (pavyzdžiui, piešiniai nr.43, „Nuo stogo“ ir nr.49, „Velykų kiaušinis“). Piešinys nr.43, „Nuo stogo“ labai keistas ir įdomus. Piešinį sudaro keturi skirtingo dydžio stačiakampiai ir vienas baltas lašas. Tik trečios ekspertizės metu paaiškėjo, kad kūrinyje gali būti pavaizduotos atskiros namo detalės: raudonu guašu nuspalvintas stačiakampis kairėje gali būti aplinka, o stačiakampis, apibrėžtas kito atspalvio raudona linija gali būti labai didelė namo siena. Labiausiai namą primenančios detalės yra tik geltonas langas ir juodos durys. Kūrinio pavadinimas teigia, kad vaizduojama tai, kas matosi žvelgiant nuo stogo.

Piešinys nr.49, „Velykinis kiaušinis“ labai dekoratyvus, daug spalvotų taškelių, vingiuotų linijų. Šios detalės daro piešinį abstraktų. Vienintelė reali detalė – namo langas popieriaus lapo apačioje, dešinėje pusėje, nupieštas ant lapo krašto. Langas yra pakankamai didelis kaip langas, jei lyginsime jį su kitais Litos piešiniuose esančiais langais, tačiau normalaus dydžio, lyginant su kitomis piešinio detalėmis. Pro jį iš vidaus sklinda šviesa. Langas turi rėmą.

Psichoanalitiškai atvirumą, prieinamumą liudijančios namo detalės išskyrimas iš visų kitų namo dalių rodytų, kad Litai tuo metu buvo labai svarbu atsiverti kitiems.

Buvo aptarti tik du *namo detalės* grupės piešiniai. Jie abu pagal abstrakčių – realių piešinių dimensiją buvo priskirti abstrakčių piešinių grupei. Tačiau jie abu liudija, kad konkrečių, tik namui priskirtinų detalių yra ir abstrakčiuose Litos piešiniuose.

Realaus namo piešinių grupė turi vieną besikartojančią schemą daugumoje piešinių. Tai: 2 langai antrame aukšte, pirmame aukšte durys su rankena į kairę pusę, mažas stogas. Stogas dažniausiai turi trimatę perspektyvą, t.y. vaizduojamas aksonometrinėje projekcijoje, o pats namas – dvimatę perspektyvą, t.y. vaizduojama viena siena frontaliajoje projekcijoje. Tik viename Litos piešinyje (pvz., piešinio nr.57) namas turi vieną langą. Jis nupieštas pirmame namo aukšte. Šis požymis labai reikšmingas, nes išsiskiria iš visų kitų schematišką namo struktūrą perteikiančių piešinių. Langas pirmame aukšte liudytų Litos nuoširdumą,

pasiruošimą bendrauti, atvirumą, tačiau jo forma įmantri. Langas vaizduojamas ne stačiakampio, bet apskritimo formos (tai labai originalus Litos sprendimas), be to, jį sudaro du apskritimai. Lygiai ta pati dviguba forma kartojasi ir duryse. Labai originalus ir namo stogas. Jis vaizduojamas ne trikampio kaip paprastai formos, bet lankelio. Tokios namo detalių ypatybės Litos piešinį daro labai originalų. Piešinio originalumas rodo tam tikrą Litos kūrybiškumą, norą ieškoti kažko naujo, laisvą sprendimą nupiešti namą taip, kaip ji nori, ir kartu tokį jos noro įprasminimą.

Paprastai namą piešimo lapo formoje Lita piešia didelį, patį didžiausią, lyginant su kitais objektais, dešinėje lapo pusėje ant lapo krašto. Žmogaus figūra – lapo kairėje. Žmogus kartais stovi ant lapo krašto, kartais pagrindas nepiešiamas.

Tik vieną kartą, viename pirmųjų Litos piešinių namas yra nupieštas kairėje pusėje, o žmogaus figūra – dešinėje.

Realistinio žmogaus grupei priskyrėme piešinius, kuriuose žmogus turi veidą, kūną, 2 rankas, 2 kojas, delnus ir pėdas. Kai kuriuose Litos piešiniuose šių pagrindinių elementų trūksta. Jų ypatybės buvo aptartos aukščiau.

Šaržo piešinių grupė yra pati įsimintiniausia iš visų *žmogaus* piešinių dėl kelių, labai originalių Litos kūrinių. Pavyzdžiui, piešinys nr. 41 „Senis besmegenis“ nutapytas ant didelio formato popieriaus lapo tamsiomis, niūriomis spalvomis, kurias šiek tiek pagyvina balto guašo brūkštelėjimai. Abstrakčių piešinių grupei šis piešinys priskiriamas todėl, kad senio besmegenio figūra pastebima ne iš pirmo karto, tik gerai išžiūrėjus. Jos kontūrai išryškėja pasukiojus kūrinių prieš šviesą, nes kontūrinę liniją išryškina tik teptuko potėpių kryptis.

Kitas piešinys nr. 54, „Darius – mano meilė“ dėmesį patraukia palyginus vaizduojamą objektą su kūrinių pavadinimu. Iš pirmo žvilgsnio žmogaus figūra taip pat sunkiai išžiūrima. Tik atidžiai išžiūrėjus galima suprasti, kad vaizduojamas žmogus, turintis karikatūrinę senio besmegenio kūno schemą. Galva vaizduojama trikampio formos, su užapvalinta viršūne. Prie jos liečiasi horizontalaus ovalo formos dėmė, su dar mažesne dėme viduryje, kuri gali vaizduoti galvos apdangalą. Galvoje vaizduojamas veidas, kurį sudaro akys, nosis, skruostai, ovalo formos burna. Veidą puošia du apskritimai kaktoje. Kūnas – kvadratas, užapvalintais kraštais. Figūra neturi nei rankų, nei kojų, tačiau kūne vaizduojamas antras veidas, kurį sudaro tuščios akys, morkos formos nosis ir laužyto lankelio formos nebaigta tušuoti burna. Pirmasis veidas realesnis. Antrasis veidas dekoruotas apskritimais barzdos vietoje. Po dešine akimi nupieštas netaisyklingos formos įlaužtas apskritimas. Fonas apie figūrą dekoruotas tuščiaviduriais ir užtušuotais apskritimais. Kairėje žmogaus figūros pusėje, prisišliejęs popieriaus lapo apačioje, vaizduojamas kitas, schematizuotas, neturintis veido senis besmegenis. Apskritimai, vaizduojantys jo rankas – užtušuoti. Kūne nupiešta dėmė, primenanti nukreiptos į viršų morkos formą. Piešinys nupieštas juodu flomasteriu.

Didžiulis pavadinimo ir kūrinių vaizdo kontrastas liudija, kad šis piešinys atspindi ambivalentiškus Litos jausmus mylimam asmeniui: pavadinimas sako viena („Darius – mano meilė“), tuo tarpu piešinio vaizdas visai kita. Piešinyje nėra jokios užuominos apie meilę. Norėdama išreikšti kam nors savo meilę, Lita paprastai pripiešdavo daug širdelių. Šiame piešinyje jų nėra. Be to, piešinys nupieštas juodos spalvos flomasteriu, tuo tarpu Litos mėgstamos spalvos yra raudona ir mėlyna. Kita vertus, šis piešinys yra vienas iš

nedaugelio, kuriuose atsiskleidžia nežabota Litos fantazija, nes jis labai skiriasi nuo daugumos schematizuotų Litos piešinių (originaliausių Litos piešinius žr. 9, 16 prieduose, piešiniai nr.39; nr.41; nr.53).

Medžio piešinius galima suskirstyti į tris pogrupius: *eglutės* tipo medžiai, „Povo uodegos“ medžiai ir *lapuočiai*. *Eglutės* tipo medžiai Litos piešiniuose svyruoja nuo realios iki dekoratyvinės, struktūrinės. Realiausia eglė vaizduojama piešinyje nr.9 „Autoportretas“, dekoratyvinė eglė, sudaryta iš 2 trikampių, yra vaizduojama piešinyje nr.32 „Eglutės namas“, struktūrinė eglė, sudaryta iš linijomis pažymėtų šakų ir kamieno, vaizduojama piešiniuose nr.10, „Mano namas“; nr.44 „Dovanėlė, medis, miške, bumbulai“; nr.53 „Saulė, eglė, gėlė, debesys“.

Tai, kad Lita piešė eglę, rodo Litos polinkį dominuoti, aktyvumą bei tam tikrus organizacinius sugebėjimus. Stora (Stora (1978) studiją cituoja Рoмaнoвa, 2001) nuomone, eglę piešiantys asmenys pasižymi gynybiškumu. Ši interpretacija taip pat sutampa su priešišku, gynybiškumą reiškiančiu požymiu namo piešiniuose – langai piešiami tik antrame namo aukšte.

Povo uodegos grupė buvo išskirta ir pavadinta taip todėl, kad medžio vainikas Litos piešiniuose turi išskleistos povo uodegos formą. Litos medžių grupė *povo uodega* turi pačią originaliausią iš visų medžio formą. Šakos vaizduojamos tiesia linija, tarsi atskiros povo uodegos plunksnos, į abi puses simetriškai išrikiuotos. Šakų vaizdavimas viena tiesia linija, pasak R.Stora, reiškia, kad Lita nori pabėgti nuo nemalonios tikrovės, arba nori ją pagražinti, transformuoti. Šakų simetriškas išdėstymas, anot Buck (Buck (1953) studiją cituoja Рoмaнoвa, 2001), rodo, kad Lita siekia prisitaikyti prie socialinės aplinkos, kad šis noras yra įgyvendinamas tik sąmoningai kontroliuojant savo veiksmus, kad kartais Lita svyruoja pasirinkdama savo reakcijos tipą (spontanišką ar apgalvotą) bei kad šis svyravimas gali būti vidinio konflikto šaltinis.

Lapuočio medžio pagrindinis požymis yra tai, kad Litos piešiniuose aiškiai atskiriamas vainikas ir kamienas. Ypatingi požymiai būtų kartais medžio vainike vaizduojami vaisiai (nr. 18 „Mano sapnas“; nr.50 „Pūkas“, nr.9 „Autoportretas“) ir kamieno žievė trumpais brūkšneliais (nr.50 „Pūkas“ bei nr.1, neįtrauktas į katalogą), kurių reikšmės buvo aptartos aukščiau.

Išvados

Galimybė laisvai manipuliuoti dailinės raiškos priemonėmis buvo rezultatyvi. Lita sukūrė ~ 90 piešinių, iš kurių 85-iuose matomi realiai pavaizduoti objektai arba bent jų detalės. *Namo, medžio, žmogaus* piešiniuose Lita vaizduoja esmines ir kūrybines detales. Ne visuose Litos *namo, medžio, žmogaus* piešiniuose vaizduojamos visos esminės detalės ir šis požymis liudija, kad intelektinių operacijų lygis yra svyruojantis, kintantis.

Litos piešinių analizės pagal *Grounded theory* strategiją duomenys rodo, jog Litai aktualiausi santykiai su supančiais žmonėmis: artimaisiais, bendraamžiais, mokytojais. Piešinių analizės pagal *H-T-P* metodiką duomenys rodo, kad santykiuose su artimaisiais Lita jaučiasi pakankamai saugi ir pasitikinti. Įgytą patirtį ji perkelia į tolimesnę socialinę aplinką ir išbando naujus vaidmenis. Bendraudama Lita kartais išgyvena ambivalentiškus jausmus. Litos *namo* piešiniuose pasikartojanti ta pati schema rodo, kad mergaitė jau turi susiformavusius socialinės aplinkos santykių konceptus, kuriais vadovaujasi. Lita tikisi, kad jos namuose įsitvirtinusi tvarka egzistuoja ir už namo ribų. Bendruomenėje Lita, tikėdamasi tokių pat santykių ir tvarkos kaip namuose, patiria sunkumų, kurie jai kelia nerimą. Šį nerimą, tiksliau sunkumus, kylančius perkeliant tą

patį namuose susikurtą bendravimo modelį į bendruomenę, atskleidžia pati gausiausia semantinė grupė “Namai, susiję su artimais Litai žmonėmis”.

Žmogaus figūros analizė pagal laiką ir figūros kaitą leido nustatyti, jog Lita išgyveno nevisavertiškumą po to, kai pasikeitė studijos vadovės. Pakankamai ilgas žmogaus figūros formos regresas, pasak Allan (1997), rodo, kad vaikas pats iš traumuojančios situacijos negali išeiti, tačiau pati *senio besmegenio* formos kaita ir kartais originalus naujos formos pateikimas rodo, jog Lita deda pastangas, norėdama iš jos išeiti. Jos rūpestį socialinių kontaktų grožiu rodo *namo* piešinių sienų dekoras bei *medžio* piešinių pogrupis „povo uodega“.

Žmogaus piešinių pogrupių analizė laiko aspektu liudija, kad žmogaus figūros regresas yra stiprių išgyvenimų pasekmė.

Homogeniškiausia piešinių grupė pagal pavadinimų temas yra „Litos santykiai su studijos vadove“, kuri liudija, kad paskutiniu metu studijos egzistavimo laikotarpiu santykiai su vadove Litai buvo vieni aktualiausių.

3.3.3. Simo piešinių analizė

Simo piešiniai išsiskiria iš visų kitų studijos *Credo* ugdytinių piešinių. Išskirtinumą sąlygoja daugybė popieriaus lape priraitytų linijų, apskritimų, tiesių. Didelė Simo piešinių dalis nuo apačios iki viršaus ir nuo kairės iki dešinės yra užpildyti spiralinėmis keverzonėmis, apskritimo formų dariniais, susikertančiomis tiesėmis. Kai kur tarp šių formų galima įžiūrėti kvadratus, stačiakampius. Įvairių formų kiekviename Simo piešinyje yra tiek daug, kad ne visada galima įžiūrėti konkrečius objektus. Be to, formos labai dažnai dengia viena kitą. Toks Simo piešimo pobūdis susijęs su tuo, kad, pasak Arnheim (1974), tikslindami piešiamų objektų formą, vaikai ne trina padarytas klaidas, bet piešia šalia tokią pat formą. Šis fenomenas patvirtintas vienoje Simo ir studijos vadovės sąveikos situacijoje (žr. 12 priede dienoraščio santrauką 1999 12 20 ir atvejo analizėse). Ilgainiui, kai Simas pajuto, jog vadovė supranta jo piešinius, juose vaizduojamus objektus, apribojo piešinio korekciją, piešinyje vaizduojami objektai tapo aiškesni.

Antrasis *Aš veiksmingumo* kintamasis (žr.1.3.3 skyriaus 12 lentelę) aptinkamas klasifikuojant piešinius pagal *H-T-P* metodiką, suskaičiuojant, kiek kartų Simo kūrinuose kartojasi *namas*, *medis*, *žmogus* tiek pavadinime, tiek piešinio vaizde ir ar šie objektai vaizduojami abstraktūs ar realūs. Analizės duomenys pateikiami 34 lentelėje:

34 lentelė

Pasikartojantys Simo kūrinuose objektai

Objektai	Bendras vyraujančių objektų skaičius	Realus objektas	Abstraktus objektas	Atlikimo technika			
				Grafika	Tapyba	Mišri	Koliažas
Namas	33	3	30	28	3	2	-
Medis	17	3	14	12	4	1	-
Žmogus	162	132	30	119	42	-	1
Iš viso:	212	138	74	159	49	3	1

Realių objektų Simo kūrinuose daugiau nei abstrakčių. Tai reiškia, kad Simas geba išskirti esmines konkrečių objektų detales, jas pavaizduoti, o žiūrovas, žvelgdamas į Simo piešinius, gali juos atpažinti. Simas labiau mėgo piešti su grafikos, nei tapybos priemonėmis.

Esminių ir kūrybinių detalių, įrodančių *Aš veiksmingumą*, buvimas ar nebuvimas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio piešiniuose taip pat atskleidžiamas J.Buck *H-T-P* metodika.

Iš trijų *namo, medžio, žmogaus* objektų dažniausiai yra vaizduojamas *žmogus*. *Namo* vaizdinys Simo kūriniuose yra labai neaiškus. Dažniausiai jis užfiksuojamas kūrinio pavadinime kaip nuoroda (pavyzdžiui, piešiniai nr.17, nr.185, nr.196, nr.201). Tokie kūriniai buvo priskirti abstrakčių *namo* vaizdinių kategorijai. Kituose piešiniuose *namo* vaizdinį išduoda pavadinimas ir kelios interjero detalės (pavyzdžiui, piešiniuose nr. 123 „Senelio balius“ ir nr.145 „Mano draugija. Su Kalėdų seneliu, su mamyte“ taip pat vaizduojamas stalas). Keliuose Simo piešiniuose vaizduojamas *namo* interjeras (pavyzdžiui, nr.23 „Lifte“ vaizduojami žmonės, susirinkę lifte, nr. 178 „Mano šeima žiūri įrašytą į video Rasos balių“ galima atpažinti televizorių ir apie jį susirinkusią šeimą, nr.156 „Mokytojų posėdis“ matyti už stalų sėdintys mokytojai).

35 lentelė

Esminės ir papildomos *namo* piešinių detalės

Pagrindinės detalės	Požymiai	Pieš. sk. kai požymis yra	Pieš. sk. kai požymio nėra
Kūrybinės detalės	Siena	3	-
	Stogas	-	3
	Durys	-	3
	Langas	-	3
	Kaminas	-	3
	Stalas	2	-
Pagrindinės detalės	Kėdė, suolas	2	-
	Televizorius	1	-
	Liftas	1	-

Namo piešinių grupė negausi ir sunkiai apibrėžiama. Taip atsitiko todėl, kad Simas dažniau vaizduoja ne patį namą, bet tai, kas yra jo viduje (taip Simas pavaizdavo namą ir tuomet, kai jo specialiai buvo prašoma nupiešti šį objektą: jis apibrėžė *namo* išorinį kontūrą stačiakampe forma, o viduje nupiešė tai, kas yra jo senelių *namo* virtuvėje). *H-T-P* projekcinės metodikos kataloge toks *namo* piešinys vadinamas „*namo planu*“ ir liudija autoriaus konfliktą su *namo* gyventojais (Hammer, 1954).

Piešiniai, kuriuose vaizduojamos *namo* interjere esančios detalės, buvo priskirti prie *namo* kūrybinių detalių kategorijos. Kūrybinės detalės nesikartojo, jų iš viso buvo 6 (žr. 35 lentelė). Interjero kūrybinių detalių vaizdavimas rodo tam tikrą Simo gebėjimą vadovautis kūrybos metu reikšmingu vaizdiniu ir komponuoti prasmingą piešinio kontekstą. Nesikartojančios kūrybinės detalės, kurios praturtina piešinį, pasak Bieliausko (1981), liudija tam tikrą Simo kognityvinės brandos lygį.

Lengviau apibrėžiamas Simo piešiniuose *medžio* vaizdinys (žr. 36 lentelė).

36 lentelė

Esminės ir kūrybinės *medžio* piešinių detalės

Pagrindinės detalės	Požymiai	Pieš. sk., kai požymis yra	Pieš. sk., kai požymio nėra
Kūrybinės detalės	Kamienas	5	-
	Šaka	5	-
	Eglutės papuošalai	1	4

Medžio grupės piešiniams buvo priskirti iš viso penki Simo piešiniai, tai nr.7, nr.164, nr.147, nr.155, nr.165. Piešinys nr.7 yra vienintelis, kuriame vaizduojamos tik eglės. Visuose kituose piešiniuose *medžiai* yra piešinių papildomi elementai. Todėl galima teigti, kad patys savaime *medžiai*, kaip objektai, Simui nėra įdomūs.

Visuose Simo *medžio* piešiniuose yra vaizduojamos esminės detalės: šakos ir kamienas. Tai reiškia, kad Simas išskiria struktūrinės objekto detales ir geba jas pavaizduoti taip, kad atpažintų žiūrovas.

Simo *medžio* vaizdinyje dominuoja eglė. Realiausia eglė yra piešinyje nr.7, fantastiškiausia, originaliausia eglė yra piešinyje nr.147. Tai, kad Simas visuose piešiniuose vaizduoja eglę, pasak

Romanovos (Романова, 2001), reiškia, kad jis yra gynybiškas (spygliuočiai medžiai badosi), linkęs dominuoti, turintis organizacinių gebėjimų bei pakankamai išreikštą aktyvumą veikti.

Trijuose piešiniuose eglės šakų struktūra primena beržą (pvz.: piešiniai nr.147, nr.163, nr.165). Be to, eglės šakos ne užriestos į viršų ar nukreiptos į šonus, tačiau linkstančios į kamieno pusę, taigi dar labiau sustiprina besileidžiančių žemyn šakų išpūdį. Anot Romanovos, tokios šakos rodo piešinio autoriaus nusivylimą, beviltiškumą, žemą savęs vertinimą (Романова, 2001).

Viename piešinyje, vaizduojančiame kalėdinę eglę (piešinys nr.147), Simas nupiešė bumbulus. Eglės papuošalus ugdytinis išdėstė labai originaliai. Visi bumbulai sukabinti tik eglės šakų apačioje. Eglės viršūnės šakos yra pačios ilgiausios, nusileidusios iki pat žemės, todėl pati eglės forma labiau primena pūstą moterišką sijoną su raukinukais apačioje (bumbulai simbolizuotų raukinukus) arba skėtį, nei eglę. Tokios pat formos eglė vaizduojama ir piešinyje nr.163. Šie abu piešiniai turi plačiausią šakų struktūrą. Stora nuomone (Stora (1978) studiją cituoja Романова, 2001), platus medžio vainikas rodo, kad piešinio autorius mėgsta kalbėti, patraukti dėmesį, būti pastebėtas (ši Simo bruožą liudija ir ilgiausi piešinių pavadinimai, susidedantys iš kelių sakinių). Visuose Simo piešiniuose eglė didelė, užimanti visą popieriaus lapo aukštį. Pasak Stora, aukštas medis rodo Simo troškimą būti pastebėtam, reikšmingam kitiems, norą įsitvirtinti (Stora (1978) studiją cituoja Романова, 2001).

Žmogaus grupei priskirti piešiniai, kuriuose bet kurioje popieriaus lapo vietoje aiškiai matėsi nors viena žmogaus figūra.

37 lentelė

Esminės ir papildomos žmogaus piešinių detalės

	Požymiai	Pieš. sk. kai požymis yra	Pieš. sk. kai požymio nėra
Pagrindinės detalės	Galva	118	-
	Akys	115	3
	Nosis	65	53
	Burna	93	25
	Ausys	35	83
	Liemuo	103	15
	Rankos	74	44
	Plauštakos	26	92
	Kojos	86	32
	Pėdos	18	100
	Kūrybinės detalės	Plaukai	15
Barzdos plaukai		1	117
Blakstienos		5	112

Didžioji dauguma Simo žmogaus figūrų turi galvą, kūną, rankas ir kojas. Veiduose vaizduojamos akys, nosis, lūpos. Šių požymių buvimas liudija, kad Simas išskiria pagrindines žmogaus figūros struktūrines dalis ir geba jas pavaizduoti. Keliuose piešiniuose žmogaus galūnės net išdiferencijuojamos į atskiras dalis: pėdas ir plauštakas. Šių požymių nebuvimas kituose piešiniuose neturėtų būti suprantamas kaip vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio negebėjimas diferencijuoti žmogaus kūno dalių. Greičiausiai, piešdamas kitus piešinius, Simas nemanė, kad plauštakų ir pėdų vaizdavimas šiuose piešiniuose yra būtinas.

Plauštakų ir pėdų vaizdavimą Simo piešiniuose galima vertinti kaip reikšmingą konkretaus piešinio akcentą. Pasak Dileo (2001), vaikas piešia tai, ką konkrečiu metu prisiminė, kas jam buvo reikšminga. Matyt, kūrybos metu žmogaus plauštakos ir pėdos buvo svarbūs vaizdinio, sąlygojusio kūrybos procesą, elementai. O kurdamas piešinius, kuriuose pėdų ir plauštakų nevaizduoja, Simas tiesiog negalvojo apie šias žmogaus figūros struktūrines dalis, tuo metu jam šios detalės nebuvo reikšmingos.

Skiriamasis Simo žmogaus figūros požymis – labai didelės, lyginant su galvos apimtimi, akys. Didelėje dalyje piešinių vaizduojamos ausys. Pasak Machover (2000), ausis yra pasyvus, dažnai menkai matomas organas, todėl ausys vaikų piešiniuose vaizduojamos vėliausiose piešinio raidos stadijose. Kadangi Simo piešiniai atitinka ikischeminę (4–7 metai) normalaus intelekto vaiko piešinio raidos stadiją (žr. 17 priedą), kurioje ausų neturėtų būti, manome, kad ausys jo piešiniuose yra pakankamai reikšmingas požymis. E. Romanova nurodo, kad tiek ausys, tiek akys turi tiesioginę reikšmę, t.y. Simas svarbiausią informaciją apie išorinį pasaulį gauna būtent šiais jutimo organais (Романова, 2001). Didelės akys, pasak Romanovos, reiškia, kad jis yra nepasitikintis aplinka, įtarus. Ausys reiškia, kad supančių žmonių nuomonė Simui yra labai svarbi ir jis yra budrus, ją seka, į ją reaguoja.

Veido nebuvimas Simo piešiniuose reiškia, kad su žmogumi, kurį Simas vaizduoja piešinyje, jis turėjo konfliktą arba Simas jautėsi toks menkavertis, kad nesugebėjo suprasti savo bendravimo partnerio (Романова, 2001). Šių piešinių sukūrimo kontekstas nėra žinomas, todėl detalesnės interpretacijos atlikti negalima.

Daugelyje Simo piešinių žmogaus figūra neturi nosies. Nosis, taip pat kaip ausys ir akys, reiškia žmogaus sensorinį kontaktą su realybe. Psichoanalitiškai nosis visada interpretuojama kaip seksualinis simbolis (Hammer, 1954; Маховер, 2000; Романова, 2001) ir visuose pateikiamuose *H-T-P* kataloguose aiškinama išryškintos nosies interpretacija, bet ne nosies nebuvimas. Tik Morkvėnaitės (1997) tyrime užsiminta, kad nosies praleidimas reiškia nerimą. Taigi iš 118 piešinių 53 piešiniuose praleista nosis yra statistiškai reikšmingas požymis, kuris reiškia, kad Simas jaučia nerimą. Tą pačią vidinę Simo būseną patvirtina ir didelės akys.

Rankų nebuvimas, pasak Romanovos (Романова, 2001) ir Hammer (Hammer, 1954), reiškia, kad Simas neadekvačiai reaguoja į aplinką, t.y. puikiai susigaudydamas situacijoje, nutuokdamas, ką turi daryti, nesiima jokių veiksmų, nieko nedaro. Turint omenyje Simo negalės laipsnį, visiškas situacijos suvokimas ir atsisakymas joje veikti yra labai svarbus ir reikšmingas fenomenas. Pirma, pats fenomenas rodo Simo priimtą sprendimą. Antra, šis fenomenas yra nuoroda į netinkamus elgesio tikslus (Bulotaitė, Pivorienė, Sturlienė, 2000). Pasyvus elgesys yra pati giliausia netinkamo elgesio išraiška, rodanti aukščiausią nevisavertiškumo laipsnį. Dreikurs Ferguson nuomone, tokiu atveju vaikas nebesiekia atstatyti nevisavertiškumo ir savo pasyvumu tarsi sako „palikite mane ramybėje“ (Dreikurs Ferguson, 2000, p.22).

Kojų nebuvimas, pasak Hammer (1954) reiškia suvaržymą, o Romanovos (Романова, 2001) nuomone, kuklumą, uždaramą. Disertacijos autorė mano, kad šios dvi interpretacijos neprieštarauja viena kitai: minėti bruožai iš tiesų atsispindi Simo elgesyje.

Pėdų nebuvimas, turint omenyje Simo negalės laipsnį ir piešinių atitikimą ikischematinei piešinio raidos stadijai, yra normalus dalykas. Pėdų buvimas, nors statistiškai menkas, yra reikšmingas požymis, nes reiškia, kad Simas įgyja pasitikėjimą savimi, tarpžmogiškųjų santykių sferoje jo reakcijos, veiksmai tampa diferencijuotesni (Hammer, 1954).

Plaštaką Simas dažnai vaizduoja kaip grėblį. Tokį plaštakos vaizdavimo pobūdį galima paaiškinti tuo, kad ikischeminėje piešinio raidos stadijoje vaikas tobulina savo asmenišką žmogaus figūros konceptą

(Lowenfeld, 1964), diferencijuoja stačius kampus ir pasvirąsias tieses (Архейм, 1974). Taigi tokią delno formą galime laikyti Simo išrasta, unikalia¹⁰⁰.

Iš kūrybinių detalių Simas vaizduoja plaukus, barzdą ir blakstienas. Pasak E.Hammer, plaukai reiškia drąsą, jėgą, subrendimą. E.Romanova taip pat teigia, kad plaukai ant galvos – vyriškumo, drąsos, proto simbolis. Kuo jų daugiau, tuo žmogus laiko save protingesniu, lyginant su kitais. Taigi piešiniai, kuriuose Simas vaizduoja plaukus ant žmogaus galvos, rodo, kad arba Simas jautėsi pranašesnis už kitus, drąsesnis, stipresnis arba jo aplinkoje buvo reikšmingas vešlia šukuosena žmogus, kuris darė Simui įspūdį ir į kurį Simas nori lygiuotis.

Pasak Hammer (1954), vaizduojama barzda rodo poreikį demonstruoti vyriškumą. Ši kūrybinė detalė buvo vieną kartą matoma Simo piešinyje nr.107 „Studentė Lina“, kuriame vaizduojama viena žmogaus figūra. Didžiulis piešinio ir pavadinimo kontrastas bei piešinyje pavaizduota detalė, primenanti vyrišką lytinį organą, leidžia teigti, kad piešinys atspindi ambivalentiškus Simo poreikius.

Blakstienos vaizduojamos 5 Simo kūrinuose. Pasak Machover (2000), jos yra ekstravertiškumo požymis. Dažniausiai blakstienos vaizduojamos paskutinio laikotarpio Simo piešiniuose (nr.152, 163,194, 195, 197). 4 šių piešinių priskiriami giminytės, artimųjų grupės semantinei temai. Jų pavadinimai rodo, kad Simo dėmesys nukreiptas į artimuosius.

Ketvirtas kintamasis – “grafinių šampų” pokytis buvo tiriamas taikant *pagrįstosios teorijos* (*Grounded theory*) elementus. Simo vaizduojamų *namo, medžio, žmogaus* objektų negalima išskirti į skirtingus pogrupius, kaip Litos piešiniuose. Todėl “grafiniai šampai” *H-T-P* metodika nebuvo tiriami.

Piešiniai buvo grupuojami pagal *pagrįstosios teorijos* reikalavimus, t.y. atsižvelgiant į pavadinimo prasmę ir Simo socialinį kontekstą (pvz., piešinys nr.202 „Namų tvora“ yra reikšmingas Simo santykių su tėvais kontekste, o piešinyje nr.169c „Mokytojas Domas danguje“ Simas vaizduoja tragiškai žuvusį mokytoją, kuris buvo labai dėmesingas mokiniams, labai juos mylėjo – tai mokyklinio gyvenimo kontekstas). Visi piešiniai, sukurti 1999 01 11–2002 03 06 laikotarpiu (kataloge yra 203 darbai) buvo suskirstyti į 19 semantinių grupių (žr.38 lentelę).

38 lentelė

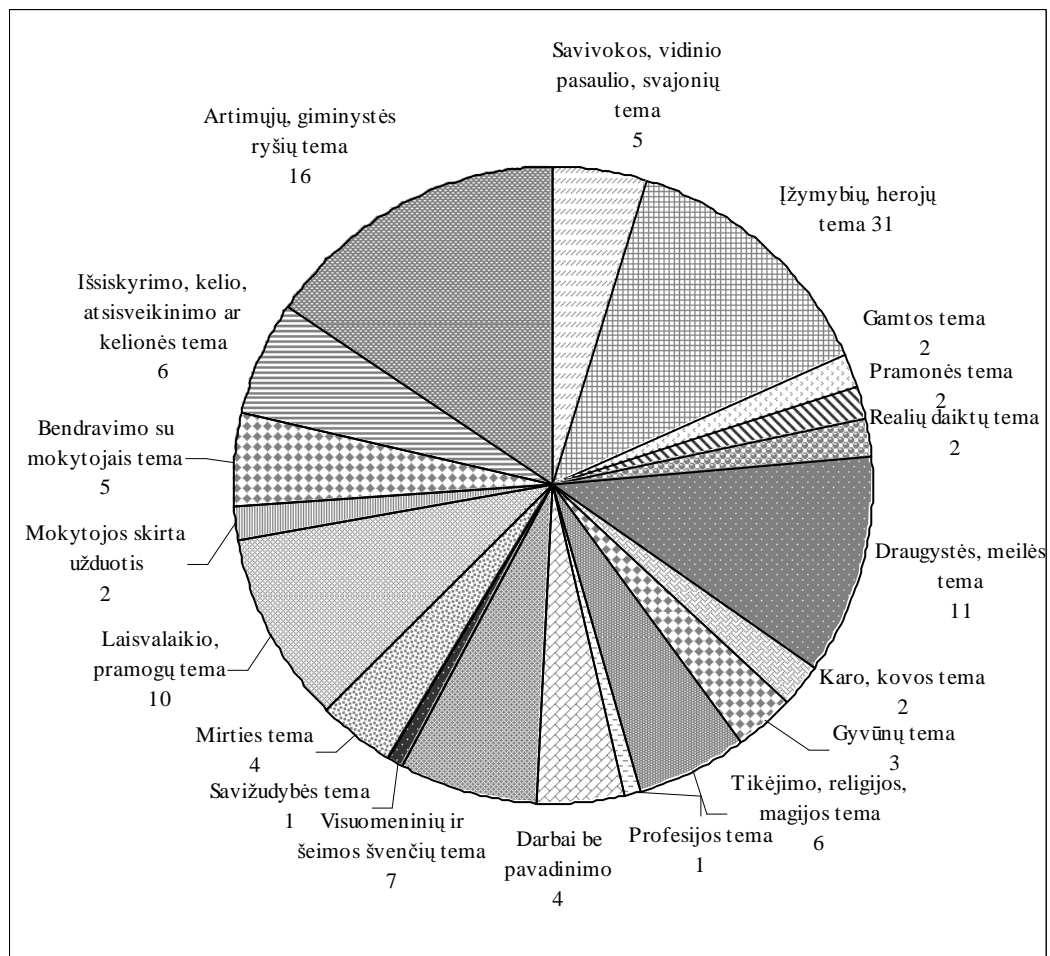
Simo piešinių semantinės grupės ir jų turinio aprašymas

Nr.	Semantinės grupės pavadinimas	Piešinių kontingento apibūdinimas
1	Artimieji, giminystės ryšiai	Grupės piešiniuose, pagal pavadinimą, atsiskleidžia Simo giminystės ryšiai, Simui reikšmingi giminės žmonės, Simo santykis su šiais žmonėmis arba Simo viešnage pas gimines. Pasak Dileo, tai reikšmingi Simui žmonės ir emocijos susijusios su jais.
2	Ižymybės, herojai	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose Simas vaizduoja jam patikusius, svarbius herojus. Pasak Dileo, tai reikšmingi Simui žmonės ir su jais siejamos Simo emocijos. Mūsų nuomone, šie piešiniai tiesiogiai atspindi Simo identifikavimosi pagrindinę fiksiaciją.
3	Draugystė, meilė	Grupę sudaro piešiniai, kurių pavadinimuose Simas atskleidžia draugystės ar meilės jausmus vaizduojamam objektui. Pasak Dileo, šio pogrupio piešiniuose atspindi Simui reikšmingi asmenys bei Simo šiltos emocijos jiems.
4	Laisvalaikis, pramogos	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose atsiskleidžia Simo pomėgis žiūrėti TV laidas arba institucijose, viešose vietose ar artimųjų aplinkoje praleistas laikas. Tai prisiminimai ir emocijos, susiję su veikla laisvu metu.
5	Visuomeninės ir šeimos šventės	Grupę sudaro piešiniai, kuriuose, sprendžiant iš pavadinimo, vaizduojamos šeimos narių, giminių reikšmingi gyvenimo įvykiai, jubiliejinės datos ar valstybinės, religinės šventės, su šventėmis susiję atributai. Šio pogrupio piešiniuose atspindi švenčių prisiminimai, su šventėmis susiję išgyvenimai arba reikšmingi Simui žmonės, kurie minėjo kokį nors savo gyvenimo įvykį ir kuriuos su Simu sieja šiltos emocijos.
6	Tikėjimas, religija, magija	Piešiniuose, pagal pavadinimą, vaizduojama bažnyčia, bažnytinio meno objektai, bibliniai įvykiai, maldos procesas, tikėjimo (krikščioniško ar pagoniško) objektas. Šio pogrupio piešiniuose atspindi emocijomis apipinta idėja, vidinė neregimojo Simo pasaulio realybė.

¹⁰⁰ Čia nenorime pasakyti, kad tokia delno forma yra tik Simo piešiniuose ir todėl ji tampa unikali. Galbūt, be Simo, tūkstančiai vaikų atranda tokią pat delno formą, tačiau Simo bendraamžių tarpe tokią delno formą piešė tik Simas, todėl ji yra unikali.

7	Išsiskyrimas, kelias, atsisveikinimas ar kelionė	Piešinių pavadinimai atsiskleidžia Simo santykių su artimais asmenimis nutrūkimą arba vaizduojamas objektas, susijęs su Simo vietos kaita ar kitų, Simui reikšmingų žmonių vietos kaita. Tai reikšmingi žmonės ir su jais susijusios emocijos bei patirtos psichologinės traumos prisiminimai.
8	Savivoka, vidinis pasaulis, svajonės	Grupę sudaro piešiniai, kurių pavadinime buvo žodžiai <i>aš, mano</i> . atskleidžia emocijomis apipintos idėjos, fantazijos esamumą Simo psichikoje, bet ne pačios idėjos esmę.
9	Bendravimas su mokytojais	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose, pagal pavadinimą, atsiskleidžia Simo bendravimo partneriai mokykloje, globos įstaigoje. Tai reikšmingi Simui žmonės ir emocijos, susijusios su jais.
10	Darbai be pavadinimo	Tai piešiniai, kurių Simas nepavadinė.
11	Mirtis	Piešiniuose, pagal pavadinimą, vaizduojama mirties akimirka, su mirtimi susiję įvykiai, mirusiųjų poilsio vieta. Turėdami omenyje Simo reakciją į šiuos piešinius, manome, kad, pagal Dileo, šio pogrupio piešiniuose atsispindi idėja apsupta emocijomis. Manome, kad Simo išgyvenimai, susiję su šia idėja, yra tai, kad mirusysis tampa svarbus, reikšmingas, nes jo gedima, visi verkia, ilgisi.
12	Gyvūnai	Vaizduojami gyvūnai. Šio pogrupio piešiniuose atsispindi tai, ką Simas žino apie gyvūnus, bei susitikimo su gyvūnais metu patirtos emocijos, likusios prisiminimuose (Simas turi šunį, klasėje apie metus laiko buvo laikomas žiurkėnas narvelyje, Simas vieną kartą buvo su klase Kuršėnų žirgyne).
13	Karas, kova	Piešiniuose, pagal pavadinimą, vaizduojama kova arba herojus su ginklu, arba nesantaikos sprendimo finalas. Kadangi šioje grupėje kartojasi piešiniai iš herojų, įžymybių temos, manome, kad ši grupė taip pat atspindi identifikavimosi fikcija stereotipiniu lyties sampratos aspektu. Pasak Dileo, tai idėja, apsupta emocijomis.
14	Gamta	Piešiniuose vaizduojami gamtos reiškiniai, metų laikų reiškiniai. Pasak Dileo, šio pogrupio piešiniuose atsispindi tai, ką Simas žino apie gamtos reiškinius. Nežinome, kaip šie piešiniai siejasi su Simo socialine aplinka. Spėjame, kad tai prisiminimai iš pasaulio pažinimo pamokų arba iš poilsio su tėvais gamtoje akimirku.
15	Pramonė	Šios grupės piešiniuose vaizduojami pramonės objektai. Pasak Dileo, šio pogrupio piešiniuose atsispindi tai, kas Simui buvo reikšminga jo gyvenamajame Šiaulių mikrorajone bei ką jis matė būdingo pramonės objektams.
16	Realūs daiktai	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose, pagal pavadinimą, vaizduojami realūs daiktai ar Šiaulių miesto vietovės. Pasak Dileo, piešiniuose atsispindi tai, kas Simui buvo reikšminga kažkuriuo gyvenimo momentu.
17	Mokytojos skirta užduotis	Tai mokytojos skirtų užduočių grupė.
18	Profesija	Šiai grupei priskyrėme piešinius, kuriuose, pagal pavadinimą, vaizduojama kuri nors visuomeninė institucija, susijusi su profesija. Pasak Dileo, šio pogrupio piešiniuose atsispindi idėja, apipinta emocijomis.
19	Savižudybė	Grupę sudaro piešiniai, kuriuose, pagal pavadinimą, atsiskleidžia Simo intencija. Pasak Dileo, šio pogrupio piešiniuose vaizduojama idėja apipinta emocijomis. Turėdami omenyje Simo bendravimo su studijos vadove kontekstą, manome, kad šiuose piešiniuose atsispindi Simo noras savižudybe atkreipti supančių žmonių dėmesį į save.

Semantinėje grupėje esančių piešinių procentinė išraiška pateikiama 24 paveiksle.



24 pav. Simo patirties projekcijos piešiniuose struktūra

Semantinėse grupėse atsiskleidžia J.Dileo nurodyti šeši vaiko piešinių prasmės aspektai: piešiamo objekto reikšmingumas, žinios, prisiminimai apie objektą, emocijos, susijusios su objektu, objektai, esantys vaiko aplinkoje, neįsisąmoninti vidiniai impulsai (Дилео, 2001). Pagal tai, kurie iš jų vyrauja, ir turėdami omenyje Simo socialinės aplinkos kontekstą, galime spręsti apie Simo išgyvenimus, įgytą ir išreikštą patirtį. Pasikartojančios temos, pasak Allan (1997), įgalina ieškoti ryšio su realaus gyvenimo įvykiais. Taigi gausiausios Simo piešinių semantinės grupės yra ypač svarbios.

Gausiausių Simo semantinių grupių yra dešimt. Daugiausiai piešinių turi pirmoji semantinė grupė. Ji liudija, kad Simui yra svarbūs santykiai su artimaisiais. Antroji semantinė grupė „Įžymybės, herojai“ rodo Simo asmeninių interesų ratą. Ji šiek tiek dubliuojasi su ketvirtąja semantine grupe, nes tiek pirmoje, tiek antroje kartojasi tų pačių TV serialų pavadinimai bei Simo mėgstamų herojų vardai. Skirtumas tas, kad antroje semantinėje grupėje yra tie piešiniai, kurių pavadinime niekaip neatsiskleidžia, iš kur vienas ar kitas herojus ar įžymybė kilęs. Jų kilmę galima nustatyti tik šį tą žinant apie patį herojų. Į ketvirtąją semantinę grupę pateko piešiniai, kurių pavadinime buvo užuomina, kad tai TV laida. Tokiu būdu galima nustatyti, kad Simas nemažai laiko praleidžia žiūrėdamas televizorių. Be to, pavadinime esantis tik vienas herojaus vardas atskleidžia betarpiškesnį Simo santykį su pačiu herojumi. Todėl antroji semantinė grupė gali rodyti Simo idealą, kurio pavyzdžiu mokosi Simas. Tokią prielaidą leidžia daryti ir tam tikri Simo veiksmai studijoje *Credo*. Pavyzdžiui, Simas labai mėgo vaidinti TV serialų ištraukas ir visada pats pasirinkdavo kokį nors herojų. Šis jo pasirinkimas vėl leidžia daryti prielaidą, kad Simas siekia būti labai stiprus, drąsus, nebijantis susikauti su priešu už savo tiesą. Tai, pasak Černiaus (1997), Craig (2001), paauglystės amžiaus tarpiniui būdingos vertybinės orientacijos ir elgesio stereotipai.

Ketvirtojoje semantinėje grupėje prie piešinio pavadinimo atsirandanti nuoroda, jog tai TV serialas, atskleidžia ne tokį betarpišką Simo santykį su herojais, nes iš šios nuorodos tampa aišku, kad Simas suvokia, jog žiūri TV.

Trečioji semantinė grupė rodo, kad Simui aktuali meilės tema, santykiai su priešinga lytimi. Keletas šios grupės piešinių rodo skausmingą Simo patirtį šioje gyvenimo srityje (pvz., piešinys nr.179).

Labai įdomi yra tryliktoji semantinė grupė „Karas, kova“. Manome, kad šios grupės piešiniai rodo, jog Simas suvokia, kad tikslas siekiamas kovos būdu, naudojant ginklus, ir neapsieina be kraujo praliejimo. Tai, kad viename iš šių piešinių vaizduojama mago kova, leidžia spėti, jog Simui kova ir pergalė turi labai svarbią, mistinę reikšmę, kad galutinė pergalė gali būti pasiekama tik turint magiškų galių. Be to, mago stojimas į kovą rodo, kad Simas nelabai tiki realiame gyvenime egzistuojančiu teisingumu. Kad šis Simo tikėjimas egzistuoja, paliudija negausi penktoji semantinė grupė „Profesija“. Vienas šios grupės piešinys rodo, kad Simas pasitiki studijos *Credo* vadove.

Šeštoji, devintoji, tryliktoji bei devynioliktoji semantinės grupės leidžia daryti spėjimą, kad Simas yra patyręs kažkokią neteisybę, pažeminimą. Šį spėjimą sustiprina devintoji semantinė piešinių grupė „Mirtis“ bei patvirtina devynioliktoji semantinė grupė – „Savižudybės“.

Septintoji semantinė grupė rodo Simo liūdesį, susijusį su išsiskyrimu, atsisveikinimu. Ši grupė liudija apie kažkokį lūžį Simo gyvenime, nes 12 šios semantinės grupės piešinių Simas yra sukūręs paskutiniaisiais studijos *Credo* egzistavimo mėnesiais.

Pagal sklaidą Simo kūrinių semantinių grupių analizės duomenys rodo (žr. 8 priedą), kad pirmosios 5 grupės yra vienalytės, maždaug vienodai išsibarsčiusios studijos *Credo* egzistavimo laikotarpiu. Mažesnių semantinių grupių kūrinių (6-osios, 7-osios, 9-osios, 11-osios, 13-osios grupių temos) datų amplitudė yra siauresnė. Šios grupės (pavyzdžiui, 9-oji „Bendravimas su mokytojais“) prasideda maždaug nuo studijos *Credo* egzistavimo vidurio (pirmo piešinio nr.134) arba didesnė kūrinių dalis koncentruojasi ties studijos *Credo* pabaigos laikotarpiu (pavyzdžiui, 7-osios „Išsiskyrimo, kelionės“ grupės didžioji dalis kūrinių sukurti 2001 12 12–2002 02 04 laikotarpiu). Šių grupių atsiradimas liudija socialinės aplinkos įtaką Simui ir pokytį jo patirtyje.

Išvados

Simui galimybė laisvai manipuluoti dailinės raiškos priemonėmis buvo rezultatyvi. Jis sukūrė 203 piešinius, iš kurių 138-iuose matomi realiai pavaizduoti objektai arba bent jų detalės. *Namo, medžio, žmogaus* piešiniuose Simas vaizduoja esmines ir kūrybines detales. Ne visuose Simo *namo, medžio, žmogaus* piešiniuose vaizduojamos visos esminės detalės ir šis požymis liudija, kad intelektinių operacijų lygis yra svyruojantis, kintantis.

Piešinių analizė pagal pavadinimus rodo, jog Simas turi turtingą socialinę patirtį. Kiekviena Simo piešinių semantinė grupė yra fenomenas, pristatantis atskirą Simo realaus gyvenimo aspektą. Piešinių skaičius grupėje liudija, kad išgyvenimai truko tam tikrą laikotarpį arba kartodavosi keletą kartų.

Didžiausios trys semantinės grupės ir gausi žmogaus vaizdinių grupė rodo, kad Simui svarbiausia – santykiai su žmonėmis. Kitos semantinės grupės (pvz., semantinė grupė „Visuomeninės ir šeimos šventės“) rodo, jog Simas turi daug kontaktų, šeimos nariai neišskiria jo iš savo aplinkos. Jis dalyvauja šeimos, giminės, bendruomenės renginiuose, šventėse. Tačiau savo socialine padėtimi Simas nėra patenkintas, jaučiasi nevisavertis, nesaugus, nepasitiki aplinkiniais, kartais būna bejėgis. Jis bando manipuluoti artimųjų jausmais, žino, kokį poveikį kitiems daro žmogaus mirtis (žr. semantinė grupė „Savižudybės“, piešinys nr.112 „Kapinės. Nusizudysiu su pussesere“).

3.4. Aš veiksmingumo lavinimo ir sprendimų priėmimo bei veiksmų sąryšis: atvejų analizė

Aš veiksmingumo lavinimo ir sprendimų priėmimo bei veiksmų sąryšiui atskleisti pasirinkti trys ugdytiniai, su kuriais labiausiai pavyko užmegzti glaudų empatinių ryši (jis reikalingas fenomenologinėms analizėms atlikti). Suskaičiavus dienoraščiuose aprašytus prisiminimus apie tris ugdytinius, kuriuose atsiskleidžia studijos *Credo* vadovės patirtis, iš viso galima išskirti 60 situacijų (žr. 11–12 priedus). Ne visose jų išryškėja ugdytinių sprendimai. Lentelėje pateikiamose situacijose, kurios analizuojamos atvejo analizėse, labiausiai atsiskleidžia ugdytinių veiksmus lėmę sprendimai (žr. 39 lentelę).

39 lentelė

Studijos *Credo* vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių veiksmi, liudijantys sprendimo priėmimą

Data	Vardas	Situacijos pavadinimas	Situacijos dalyvių aktyvumas
1999 09 29	Simas	Simas <i>Mago</i> vaidmenyje	Aktyvi vadovė, aktyvus Simas
1999 10 11	Simas	Simo atliekamas tyrimas	Aktyvus Simas
1999 11 29	Ora	5 piešinių, skirtų pusseserei, kūryba	Aktyvi vadovė, aktyvi Ora
1999 12 08	Lita	Pasirodymas studijoje <i>Credo</i> , kūrybos procesas, konfliktas su vadove	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita
1999 12 08	Lita	Estetinės vertybės priėmimas	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita
1999 12 08	Lita	Studijos veiklos nuvertinimas	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita
1999 12 20	Simas	Simo pastangos	Aktyvus Simas
2000 11 13	Lita	Bendraamžės tapybos manieros mėgdžiojimas	Aktyvi Lita

2001 02 05	Simas	Simo pasakojimas gimstančio kūrinio metu	Aktyvus Simas
2001 11 23	Lita	Jausmų išraiška kūrinyje	Aktyvi Lita

39 lentelė rodo, kad iš 10 pasirinktų situacijų, vertinant jas pagal dalyvių aktyvumą (Jovaiša, 2001), vadovė ir ugdytiniai buvo vienodai aktyvūs 6 situacijose, 5 situacijose labiau išryškėja ugdytinių aktyvumas. Kiekvienos situacijos dalyvių sąveika bus detaliau atskleista konkrečiose atvejo analizėse.

Situacijų chronologinė klasifikacija liudija, kad ryškiau ugdytinių *Aš veiksmingumas* išryškėjo 1999 m. pabaigoje. Tai dėsninga, nes studija *Credo* pradėjo veikti tų metų sausio mėnesį ir pirmą pusmetį buvo ieškoma tinkamiausių veiklos formų. Antrą 1999 m. pusmetį susiformavusios veiklos formos „subrandino vaisius“, kurie buvo ryškiausiai matomi. Vėliau kitos situacijos, liudijančios *Aš veiksmingumą*, nebedarė tokio stipraus įspūdžio.

Simo elgesys dienoraščiuose buvo aprašytas 34 kartus (žr. 12 priedą). Detalesnei analizei buvo pasirinktos 4 ugdomosios situacijos. Kiekvienoje iš jų atsiskleidžia Simo *Aš veiksmingumas* vis kitu aspektu.

Oros *Aš veiksmingumą* atskleidžiantis sprendimas, vertybės atsispindėjo vienos situacijos metu ugdytinės dailinėje raiškoje, todėl šios merginos atvejo analizė trumpesnė nei kitų ugdytinių.

Litos ir vadovės kontaktas prasidėjo 1999 10 27 ir tęsėsi iki 2002 03 13. Paskutinioji data yra vėlesnė, nei egzistavo studija *Credo*. Ji liudija, kad vadovei bendravimas su Lita buvo svarbus, giliai įsivėjęs į sąmonę, sukiantis įvairių minčių, sąlygojantis ilgalaikius apmąstymus. Litos *Aš veiksmingumą* atskleidžiantys sprendimai, vertybės, sąlygojusios šiuos sprendimus, labiausiai išryškėja trijų dienų situacijose. 1999 12 08 buvo turtingiausia vertinant patirties aspektu diena. Šioje dienoje galima išskirti 3 savarankiškas situacijas, kuriose išryškėjo skirtingi Litos sprendimai.

3.4.1. Oros atvejais

3.4.1.1. Oros veiksmai ir dailinė raiška

Tai atsitiko 1999 11 29. Maždaug prieš mėnesį Ora buvo minėjusi, kad jos pusseserė laukiasi kūdikio. Ji tada labai rimtai pasakė, kad svarbiausia, jog vaikas gimtų sveikas. Lapkričio 29-ąją, pirmadienį, ji pranešė, kad pusseserė kūdikį prarado. Po to Ora paprašė popieriaus ir pasakė, kad pieš dovaną savo pusseserei Eglei. Flomasterius ir popierių susirado pati; pareiškė, kad nori piešti su šiomis priemonėmis, ir ėmėsi darbo. Ji dirbo visiškai savarankiškai. Piešiniai buvo nepanašūs į tuos, kuriuos kūrė anksčiau. Paprastai jie neturėdavo konkretaus objekto ir atitiko keverzonų stadiją (žr. 16 ir 17 priedus). Šį kartą ji pavaizdavo suaugusio žmogaus ar vaiko rėkiančias galvas. Piešinys įgijo konkretų objektą. Oros buvo paprašyta tokius pat piešinius nupiešti dar kartą. Ji vėl nupiešė penkis piešinius (žr. 16 priedą). Dirbo pakankamai įtemptai, tačiau visiškai nesiskundė nuovargiu. Mamai, kai ji atėjo pasiimti Oros, buvo parodyti mergaitės darbai. Pamačiusi juos, mama pradėjo verkti.

3.4.1.2. Oros veiksmų, liudijančių *Aš veiksmingumą*, analizė

Atvejui studijuoti naudotasi E.Husserl nurodyta diferenciacija: *noetinis* – išgyvenimo akto aprašymas ir *noeminis* – aprašymas to, kas išgyventa (Mickūnas ir Stewart, 1994). Taigi pateikiame autorės išgyvenimais pagrįstą interpretaciją. Pirmiausiai atvejuje aprašomas patyrimas, atskleidžiantis išgyvenimo reikšmę autorei, paskui išgyvenimo esmė – aptiktos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio *Aš-*

veiksmingumo apraiškos jo veiksmuose grindžiamos A. Bandura savireguliacijos proceso struktūrinėmis dalimis (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.).

Pirmasis požymis, patraukęs mano dėmesį, buvo Oros pasakojimas apie pusseserę ir jos nėštumą. Mergaitė šiuo įvykiu labai džiaugėsi. Džiaugsmas atsiskleidė iš Oros emocijų ir trumpų sakinių. Vienas iš jų mane nustebino: "Svarbiausia, kad gimtų sveikas". Pamačiau, kad Ora kalba kaip protingas žmogus. Tai buvo pirmasis įvykis, atskleidęs mergaitės jausmus, tačiau nepalikęs ryškesnio pėdsako mano sąmonėje (vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams būdingi staigūs emocijų protrūkiai, kardinali, be aiškaus pagrindo jų kaita). Po mėnesio Ora pranešė, kad pusseserė kūdikį prarado. Mergaitės veido išraiška buvo susirūpinusi. Šis įvykis man taip pat nepadarė didelio įspūdžio (kiekvienas iš mūsų turime didesnių ar mažesnių praradimų). Po to Ora pasakė, kad nori padaryti pusseserei dovaną, pati susirado lentynoje priemonių: pieštukų ir flomasterių. Pasiūliau jai rinktis kitas, manydama, kad su jomis galima sukurti daug patrauklesnį akiai darbelį. Taip elgiausi todėl, kad ankstesni Oros piešiniai atitiko keverzonių stadiją, kurioje negalima įžiūrėti jokių konkrečių objektų, taigi negalima ir suprasti, ką piešėjas nori pasakyti. Turėdama tai omenyje, maniau, kad spalvotos dėmės ir linijos, kurios sukuria abstrakčias kompozicijas, bus patrauklesnės ir priimtinesnės piešiniui kaip dovanai. Tačiau Orai nepatiko mano pasiūlymas ir pati susirado tai, ko jai reikėjo. Nusprendžiau į jos kūrybos procesą daugiau nesikišti, dirbau su kitais vaikais (atrinkome piešinius parodėlei). Kai priėjau pažiūrėti, mergaitė buvo sukūrusi išraiškingus penkis piešinius (keturios rėkiančios galvos ir penktoji be burnos), kurie labai skyrėsi nuo ankstesnių jos darbelių. Šį kartą ji pavaizdavo suaugusio žmogaus ar vaiko rėkiančias galvas, kurios šiek tiek primena garsųjį E. Munch "Šauksmą"¹⁰¹ (žr. 16 priedą). Pajutau, kad visa tai, kas ką tik vyko, turi nepaprastai didelę prasmę ir reikšmę. R. Arnheim teiginiai, kad pokytis įvyksta tada, kai vaiko netenkina prieš tai buvusios stadijos ribotumas, ir kad dailinė raiška apima "žmogaus proto pažintines funkcijas: sensorinį išorinio pasaulio suvokimą, rūpestingą gyvenimo patirties perdirbimą vizualaus ir intelektualaus mąstymo procese, šios patirties minčių koncentraciją atmintyje" (Арнхейм, 1974, p.200), šioje situacijoje įgavo realią prasmę. Šie teiginiai apie piešinio stadijų kaitą ir piešimo procese dalyvaujančias intelekto funkcijas leido kitomis akimis pamatyti Orą. Ji jau nebebuvo man vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas, visiškai svetimas ir nesuprantamas. Ji buvo toks pat žmogus, kaip ir kiti, turintis savo jausmus, skausmą, savo supratimą, norą dalytis savo išgyvenimais, užjaučiantis kitus nelaimės valandą ir norintis tą užuojautą parodyti. Suvokiau, kaip giliai Ora išgyveno pusseserės kūdikio netektį, jei šis įvykis ją paskatino kūrybiniam sumanymui, kurio įgyvendinimas reikalavo pakankamai kokybiškos meninės išraiškos, tokios, kurią galėtų suprasti kitas. Dėl šios kokybiškos meninės išraiškos reikalavimo Ora mobilizavo visas savo jėgas ir gebėjimus (prisiminkime dailinėje veikloje dalyvaujančias pažintines intelekto funkcijas), kiek leido jos negalės galimybės. Šia prasme ji atsiskleidė man kaip stiprų saviraiškos poreikį turinti asmenybė, kuri geba jį realizuoti.

Dar kartą kitomis akimis pamačiau Orą ir jos šeimą, pabendravusi su mama.

Atėjus Oros motinai, parodžiau mergaitės darbus ir papasakojau, kaip jai sekėsi tądien dirbti, paaiškinau piešinio turinio pokytį ir ką jis, mano nuomone, reiškia. Moteris pradėjo verkti. Ji patvirtino, kad Ora labai išgyvena pusseserės kūdikio netektį, ir papasakojo, kad tokia netektis ne pirmas kartas. Staiga

¹⁰¹ E. Munch – norvegų tapytojas ir grafikas, vaizdavęs žmogaus psichikos tamsiąsias ypatybes, egzistencinius potyrius. Vienas žymiausių jo kūrinių - "Gyvenimo frizas", kurį sudaro 22 paveikslų ciklas, tarp jų garsieji "Šauksmas", "Bučinytis", "Madona" (Bernhard, Bodmer, Bogner, 1998, p.310).

pasidarė aiški ne tik Oros pusseserės, bet ir visos giminės tragedija. Tuoj pat prisiminiau mergaitės sakinį, kuris buvo nustebinęs („svarbiausia, kad kūdikis gimtų sveikas“). Vadinasi, šeimoje ir už jos ribų ne vieną kartą buvo kalbama apie negalę ir jos suvokiamas skaudžias pasekmes (savaiminio persileidimo viena iš priežasčių – vaisiaus anomalijos). Supratau ir Oros keblią padėtį (ji girdėjo šias kalbas ir suprato negalės kančią), ir jos motinos skausmą dėl tokio savo ir dukters likimo.

Taigi, siekdami atskleisti šio atvejo prasmę, pirmiausia turime išryškinti dėmesį patraukusias aplinkybes. Didžiausią įspūdį darė piešinio turinio pokytis ir jo siužeto panašumas į E.Munch „Šauksmą“. Vėliau dėmesys užkliuvo už kitų Oros kūrybos procesą lydėjusių aplinkybių. Nuo pradžios iki galo jos darbas buvo tikslingas. Mergaitė žinojo, kam jis skirtas, savo sumanymą įvykdė iki galo, darbo pabaigoje piešinius pavadino „Dovana pusseserei Eglei“. Savarankiškai ji dirbo apie 15-20 minučių, tuo tarpu paprastai sukauptą dėmesį teišlaiko apie 5 minutes. Tai liudija, kad kūrybos procesas Orai buvo nepaprastai patrauklus ir reikšmingas. Kad ji sąlygoję išgyvenimai buvo gilūs, rodo prieš mėnesį girdėtas Oros pasakojimas apie pusseserės laukiamą kūdikį, sakinytis – „svarbiausia, kad gimtų sveikas“ ir Oros motinos ašaros (mama verkdamas patvirtino, kad Ora labai myli savo pusseserę ir labai laukė kūdikio gimimo). Tolesnė šių aplinkybių analizė leido pakeisti jų vietą pirminio įspūdžio sukurtoje hierarchijoje.

R.Arnhaim teigia, kad po keverzonių stadijos išryškėja pirmoji, pati paprasčiausia forma – apskritimas (Архейм, 1974). Jį ir jo derinius vaikas pradeda naudoti žymėdamas visus piešiamus objektus. Oros visuose piešiniuose naudojama forma kaip tik ir yra apskritimas. Taigi struktūrinės veido dalys, vaizduojamos kaip apskritimai, profesionalo (E.Munch) kūrinys (žr. 16 priedą) reiškia skausmo ar baimės išraišką, tuo tarpu Orai ši forma yra vienintelė įmanoma (jos atveju). Ryškiausias, dėmesį patraukęs faktas – Oros piešinio panašumas į E.Munch „Šauksmą“, užleido vietą kitiems, ne tokiems iš pirmo įspūdžio įsimintiniams faktams: Oros tvirtam apsisprendimui kurti dovaną pusseserei, studijos vadovės patarimų nepaisymui, laiko atkarpoms, žymėjusioms kūrybos proceso pradžią, pabaigą ir piešinių pakartojimą.

Studijos vadovės pasiūlymų ir patarimų nepaisymas rodo Oros užsispyrimą ir yra nuoroda į jos išsikelto tikslą. A.Banduros šalininkai L.Pervin ir O.John nurodo, kad šios elgesio ypatybės yra ženklai, liudijantys padarytą sprendimą ir sąlygojantys *Aš veiksmingumą* (žr.1.2.3 skyrių 6 lentelę).

Pagal A.Banduros socialinio išmokymo teoriją, veiksmus patiprina arba susilpnina motyvacija per *atsakymo sau* sudedamąją dalį, t.y. pozityvias arba negatyvias savęs vertinimo ir baudžiančias arba apdovanojančias jaučiamas asmenines pasekmes. *Atsakymo sau* sudedamoji dalis A.Banduros teorijoje atlieka tą „prievaizdo“ arba „rimbo“ funkciją, kuri lemia asmens pastangas atliekant konkrečius veiksmus.

Oros atveju, laikas skirtas piešinio-dovanos kūrybai, buvo ilgesnis nei įprastai. Ilgesnė laiko atkarpa liudija stiprias pastangas ir norą pasiekti užsibrėžtą tikslą. Taip pat pastangos ir vadovės patarimų nepaisymas liudija pozityvų, aukštą savęs vertinimą ir sprendimo apie *Aš veiksmingumą* priėmimą (žr. 1.2.3 skyrių 6 lentelę).

Stiprios merginos pastangos kūrybos metu ir Oros mamos patikinimas, kad Ora labai myli savo pusseserę, leidžia daryti išvadą, kad Oros kūrybos procesą lėmė meilė pusseserei. Pagal A.Banduros savireguliacijos proceso struktūros schemą (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.), meilė pusseserei yra veiklos vykdymą lemiantis parametras. Oros dovana turėjo būti ne atsitiktinai parinkta, ji turėjo tiktai pusseserei. Tam, kad

dovana tiktų pusseserei, Ora turėjo atrinkti vaizdinius, vaizduotėje tikslinti atrinktojo vaizdinio struktūrą ir jį realizuoti pasirinktomis priemonėmis. Taigi meilė, lėmusi veiklos vykdymą, nurodo į intensyvius mąstymo procesus, o jų buvimą patvirtina įvykęs kokybinis piešimo įgūdžių pokytis.

Piešimo įgūdžių pokytis liudija buvusį išsiskyrimą tarp *Aš veiksmingumo* lūkesčių ir pradinių, žemesnio lygio įgūdžių. Vadinasi, išsikeltas tikslas ir meilė pusseserei skatino Orą šį skirtumą įveikti. Pasiiektas rezultatas bei savarankiškai priimtas sprendimas sukurti dovaną pusseserei su savarankiškai pasirinktomis priemonėmis rodo Oros *Aš veiksmingumą*. Kūrybos rezultatas sukėlė Orai didelį pasitenkinimą, kuris kompensavo fizinį nuovargį po įtemptos veiklos.

Kaip Oros kūrybos metu veikė savireguliacijos proceso vertinimo procesų komponentė, grįsta meile?

A. Banduros nurodytoje savireguliacijos proceso schemoje savęs vertinimo procesus sudaro dar kelios papildomos komponentės (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.). Pozityvios arba negatyvios savęs vertinimo reakcijos kyla dėl to, kad atliekami veiksmai atitinka arba prieštarauja asmeniniams vertinimo standartams. Mylėdama savo pusseserę, Ora negalėjo iškęsti nieko nedarydama, nes veiksmų nebuvimas tuomet, kai mylimam asmeniui yra blogai, sukelia negatyvias savęs vertinimo reakcijas, kurios pažemina savęs vertinimą. Taigi Oros *Aš veiksmingumą* modeliuojantis šaltinis – *emocinis sujaudinimas* (žr. 1.2.2. skyrių 2 pav.), kilęs dėl mylimą pusseserę ištikusios nelaimės. Veiksmai, kurių Ora ėmėsi per *emocinio sujaudinimo* kitą struktūrinę dalį – grįžtamąjį ryšį, pagal A. Banduros teoriją, atliko save patiprinančią funkciją, nes akivaizdžiausiai pačiai Orai parodė, kad, imdamasi veiksmų, ji nelieka abejinga, o išreiškia užuojautą pusseserei ir gali save pozityviai vertinti. Taigi pastiprinimo šaltinis kita *emocinio sujaudinimo* dalis – grįžtamasis ryšys.

Referentinis vykdymas apima palyginimą su kokia nors reikšminga grupe ar asmeniu. Orai nei vadovė nebuvo referentinis asmuo, nei studiją *Credo* lankantys bendraamžiai nebuvo referentinė grupė, nes ji pasirinko visiškai kitą veiklos rūšį (vadovė su kitais ugdytiniais ruošėsi naujai parodai, peržiūrėjo sukurtus darbelius). Oros pasirinkimas kaip tik ir liudija aukštą pozityvų savęs vertinimą ir *Aš veiksmingumą*. Kurdamą piešinį-dovaną, ji vadovavosi bendromis standartinėmis normomis, kurios yra bendražmogiškos, todėl vyraujančios ir jos šeimoje – nelaimės valandą atjausti kitą, o mylimo žmogaus nelaimės valandą, parodyti jam savo užuojautą. Šia prasme ji atliko asmeninį palyginimą, t.y. lygino, kiek jos asmeniškai standartai atitinka visuotinai priimtinas normas. Būtent šis palyginimas sukelia *emocinio sujaudinimo* grįžtamąjį ryšį.

Kadangi Ora nedalyvavo vadovės pasiūlytoje veikloje, o nusprendė kurti dovaną, galima teigti, kad tuo metu Oros bendras studijos veiklos vertinimas buvo neutralus. Po to, kai ji susilaukė pripažinimo už įdėtą pastangas (vadovės pagyrimas, jos pasirinkimo pripažinimas, kitų bendraamžių reakcija), bendras studijos veiklos vertinimas neabejotinai turėjo pakilti ir tapti santykinai aukštas.

Ora kūrė piešinį-dovaną todėl, kad jos veiksmingumą modeliuojantis šaltinis buvo *emocinis sujaudinimas*. Ji nelygino savęs su jokia konkrečia referentine grupe ar asmeniu, rėmėsi asmeniniais standartais, t.y. asmeniniu palyginimu, kaip jos elgesys atitinka visuotinai priimtinas vertybes, normas. Šia prasme jos vykdymo atribucija yra asmeninis vykdymo kontrolės lokusas (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.)

Išanalizavus Oros atvejį, galima daryti šias išvadas:

- 1) Pagal A. Banduros socialinę-kognityvinę teoriją, situacija sąlygojo pozityvų rezultatą: sudarė galimybę Orai išreikšti šiltus jausmus savo pusseserei ir taip pademonstruoti *Aš veiksmingumą*, o studijos vadovei pastebėti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinės neįprastą elgesio fenomeną ir gilintis į jį sąlygojusias priežastis.
- 2) A. Banduros nurodytos savireguliacijos proceso komponentės leido nustatyti Oros *Aš veiksmingumo* šaltinį – *emocinį sujaudinimą* ir atskleisti jo pastiprinamąjį poveikį merginos veiksmams: mylimos pusseserės nelaimė kėlė Orai stiprius išgyvenimus ir skatino veikti.
- 3) Oros kūrybos procesas buvo savarankiškas ir sąmoningas. Sukurti piešiniai pasižymi tokiais ypatybėmis: piešinių objektas (vaiko galva) sudarytas iš paprasčiausios formos – apskritimo; visuose Oros piešiniuose (jų iš viso buvo dešimt) išlaikytas vaizdas – jame aiškiai atpažįstame veidą; piešiniai skyrėsi nuo ankstesnių. Vaizduojamas objektas įgavo realią struktūrą.
- 4) Sukurti piešiniai, įvykęs piešimo įgūdžių pokytis liudija apie kūrybos metu vykusį intensyvių mąstymo procesą, kurio metu buvo diferencijuojami ir lyginami vaizdiniai.
- 5) Savireguliacijos struktūros savęs vertinimo procesai atskleidžia mąstymo operacijas: analizę (Ora turėjo padaryti dovanos vaizdinių, kurie tiktų pusseserei, atranką), lyginimą (piešdama Ora turėjo lyginti kūrinį su vaizdiniu mintyse), sintezę (kūrybos pabaigoje ji savo piešinį pavadino).
- 6) Oros kūrybos procesas – geras modeliuojantis pavyzdys kitiems studiją lankantiems ugdytiniams.

3.4.2. Simo atvejis

3.4.2.1. Simo veiksmai ir meninė raiška

Simas pirmąkart mano dėmesį patraukė 1999 m. rugsėjo 15 d. ambivalentišką išraišką demonstruojančiais piešiniais. Jis nupiešė Maklaudo kovą ir Poliaus (Polius – Simo senelis) mirtį (žr. 1999 09 15 dienoraštį). Abu piešiniai tragiški, bet Simas piešė šviesiomis spalvomis. Ypač šis kontrastas ryškiai matomas, kai vaikas piešė Poliaus mirtį. Tokia Simo išraiška sukėlė nuostabą dėl dviejų priežasčių: anksčiau keletą džiaugsmingų piešinių jis buvo nutapęs niūriomis spalvomis, šį kartą situacija kartojosi priešingai. Netektį, skausmą atspindinčius piešinius Simas tapė šviesiomis spalvomis. Panašu, kad besikartojanti prieštaringa situacija rodo, jog Simo laimės ir nelaimės arba džiaugsmo ir liūdesio suvokimas yra kitoks. Vėliau keletą savaičių Simas piešė piešinius dviem pamėgtomis temomis: „Senelio Poliaus laidotuvės“ arba „Poliiaus mirtis“. Mane stebino tai, kad Simas labai norėjo perteikti siaubą ir dar labiau norėjo, kad aš išsigąščiau. Jis po keletą kartų įkyriai kartodavo frazę: „Cypsi, rėksi, būsi nusiminus“. Kartais paklausdavo: „Ar tau patinka Poliaus laidotuvės?“. Buvo jaučiama, kad toks klausimas slepia kažką daugiau. Norėdama sužinoti paties Simo asmeninę poziciją, vieną kartą atsakiau „taip“, kitą – „ne“. Tai nedavė jokių rezultatų. Mano pastaba, kad negražu norėti suteikti kitam skausmo, kelias minutes veikė. Simas liovėsi kartoti įkyrias frazes, tačiau komunikacinis ryšys tarp jo ir manęs nutrūko. Pajutau, kad neatitikau to vaidmens, kurio Simas norėjo, be to, supratau, kad Simas supyko, kitoks tapo jo žvilgsnis, o paskui jis nupiešė dar vieną piešinį – labai niūrų, juoda ir violetine spalva – apie Poliaus laidotuves ir paskutinį piešinį – visiškai juodą, kurį pavadino "Dievas". Stebėdama jo elgesį ir dailinę raišką supratau, kad į klausimus, reikalaujančius paaiškinimo, Simas dėl negalės atsakyti negali, todėl, norėdama išsiaiškinti keisto jo elgesio priežastis, turiu iš Simo elgesio ir meninės raiškos atspėti jo intenciją.

Simo elgesio tikslas paaiškėjo 1999 m. rugsėjo 29 dieną visiškai atsitiktinai. Jo emocijos ir išraiška atsitiktinio vaidinimo metu parodė, kad jis nori būti labai stiprus, turėti antgamtiškų galių, valdyti kitus. Remdamasi K. Levin teiginiais, kad šiuolaikinis vaiko elgesio formavimas apima tuos atvejus, kai vaikas dėl per didelio jo psichinės energijos intensyvumo negali savęs suvaldyti ir kad elgesio formavimas vyksta ne nuslopinant šias jėgas, bet jas sustiprinant, įvaldant, nes tik taip galima padėti ugdytinių visapusiškai raidai (Левин, 2001), pagyriau Simą už puikų vaidinimą. Stengiausi sukurti su Simu gerą kontaktą, nes tik nuoširdus ugdytojo kontaktas su ugdytiniu ir barjero taip mokyklinio ir realaus gyvenimo nebuvimas leidžia gerai pažinti ugdytinio psichikos ypatybes ir formuoti jo elgesį (Левин, 2001). Tačiau Simas nepasitikėjo mano rodomu prielankumu. Matyt, jam įtarimą kėlė ankstesni ambivalentiški mano atsakymai. Simas sekė mano elgesį. Jo atliekamas tyrimas mano atžvilgiu atsiskleidė vieno dialogo metu (žr. 1999 10 11 dienoraštį). Šis dialogas mane apstulbino dėl dviejų priežasčių. Pirmiausia, jis praskleidė Simo mąstymo potencialą, antra, jis parodė, kad kontaktas mezgasi. Radusi tinkamą progą vėl pagyriau Simą (žr. 1999 12 20 dienoraštį). Jo atsakomoji reakcija paliudijo, kad tapau Simui reikšmingu žmogumi.

Dar vienas įsimintinas pokalbis, kurio metu gimė įspūdingas Simo kūrinys, vyko 2001 02 05 (žr. 13 priedą). Pokalbis vyko tarp Simo ir manęs užsiėmimo metu, kuriame dalyvavo 2 ugdytiniai: Simas ir Domas. Kartais į pokalbį įsiterpdavo Domas ir kabinete tuo metu buvusi muzikos mokytoja. Užsiėmimo pradžioje Simas klausinėjo manęs, ar aš mušu savo vyrą, ar mano sūnus šlapinasi į kelnes. Atvirai Simui aiškinau apie savo šeimos santykius ir mokiau, kaip reikia elgtis su artimaisiais. Simas tuo metu nupiešė su flomasteriais piešinį, kurį pavadino „Komisaras Reksas. Paskutinė serija“. Simo flomasteris baigėsi ir siūliau jam piešti su pastelinėmis kreidelėmis. Tačiau jis mano pasiūlymą kategoriškai atmetė. Pats pokalbis įsiminė tuo, kad Simas jo metu pakankamai aiškiai pasakojo apie savo mamą, besimokančią seserį. Taip pat jis man uždavė logiškus klausimus. Vis dėlto pokalbio ypatingumą nustelbė paskutinis Simo kūrinys. Stebėdama jo kūrinį, supratau, kad Simas pajėgia sukurti prasmingą kompoziciją popieriaus lape, savarankiškai pavaizduoti jam aktualų, realiai vykusį veiksma. Tai niekaip nesiderino su V. Muchinos perskaitytomis citatomis (Мухина, 1981), kad vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuoliai pajėgūs keverzoti tik neprasmingas kelias linijas, kurios nevaizduoja konkrečių objektų.

3.4.2.2. Simo veiksmų, liudijančių Aš veiksmingumą, analizė

Simo veiksmų, liudijančių jo Aš veiksmingumą analizei buvo pasirinktos 4 dienos:

40 lentelė

Simo Aš veiksmingumą liudijančių situacijų sąrašas

Data	Situacijos pavadinimas	Aprašoma situacija
1999 09 29	Mago vaidmuo	Dienoraštyje
1999 10 11	Simo tyrimas	Dienoraštyje
1999 12 20	Simo pastangos	Dienoraštyje
2001 02 05	Simo pasakojimas gimstančio kūrinio metu	Stenogramoje

1999 09 29 „Mago vaidmuo“. Vadovei pasiūlius įsijausti į Mago vaidmenį, pagalvoti, kaip atrodo Magas, ką jis veikia, kokius judesius atlieka, Simas spontaniškai pradėjo vaidinti. Vaidino taip gerai, lyg iš tikrųjų būtų Magas. Į spontaniškai kuriamą spektaklį net įtraukė kitus ugdytinius. Jo susikaustymo, nepaslankumo neliko nė ženklo. Suvaidinęs Magą, Simas jautė pasitenkinimą.

Analizė atliekama pagal Banduros (Bandura, 1977) nurodytą savireguliacijos proceso schemą (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.).

Simo veiksmo vykdymą lėmė *galios* troškimas. Vadovėi suteikus galimybę pabūti Magu, jaunuolis iškart puolė šį vaidmenį vykdyti. Pagal savireguliacijos proceso schemą, *vykdymo vertinimo parametras* – siūlomo vaidmens *reikšmingumas*. Modeliavimo šaltinis – *emocinis sujaudinimas*: Simas nesitikėjo, kad vadovė jam pati pasiūlytų pabūti Magu, įsijausti į jo vaidmenį tam, kad vaikas galėtų geriau jį pažinti ir nupiešti. Per *emocinio sujaudinimo* struktūrinę dalį *atribuciją* Simas patyrė vadovės emocinį palaikymą, supratimą. Be to, Simą labai traukė stipraus, paslaptingo, turinčio antgamtinių galių Mago vaidmuo (tokius piešinius jis piešė ne kartą (žr. priede Simo piešinių katalogą)). Tas faktas, kad net po vadovės pastabų jis nesiliovė domėjęsis stipriais, turinčiais ypatingą galią subjektais (žr. 99 09 20), liudija personažų, analogiškų Mago vaidmeniui, asmenišką reikšmingumą Simui. Vadinasi jis, susitapatindamas piešimo ar vaidinimo metu su Dievu, Magu, trumpam vaizduotėje įgydavo šių personažų bruožų, jausdavosi stiprus, galingas, patirdavo pasitenkinimą. Pagal *Aš veiksmingumo* informacinius šaltinius, tai yra emocinio sujaudinimo struktūrinė dalis – relaksacija.

Pastiprinimo šaltinis – *šalutinė patirtis*, įgyta stebint kovinius TV serialus („Kalnietis“, „Konanas“, „Komisaras Reksas“ ir t. t.). Šalutinė patirtis veikė per vieną savo struktūrinių dalių – *simbolinį modeliavimą*, t.y. per atmintyje glūdinčius antgamtinių galių turinčio subjekto vaizdinius. Vaidinimo metu ženkliai pakito Simo elgesys: vaikas tapo labai ekspresyvus, laisvai atliko reikiamus judesius. Susikaustymo, lėto judesių atikimo, kurie būdavo būdingi Simo veiksmams, neliko nė ženklo.

Taigi siūlomo vaidmens reikšmingumas, šalutinė patirtis, įgyta stebint kovinius TV serialus, ir vadovės palaikymas sąlygojo atsakomybės už atliekamą vaidmenį prisiėmimą.

Atsakomybės prisiėmimas skatino Simą atlikti referentinio subjekto/ų ir savo veiksmų, tapačių referentiniams subjektams, *asmenišką palyginimą*. Jis lygino savo atliekamus veiksmus su matytais TV serialuose. Referentinio vykdymo metu įsijungė papildomas *pasiekimų ką nors realizuojant* modeliavimo šaltinis – *vykdymas save instruojant*.

Veiklos vertinimas sąlygiškai aukštas. Tai atskleidė Simo entuziazmas, kilęs pasiūlius jam įsijausti į Mago vaidmenį. Pagal A.Banduros socialinio išmokymo teoriją (žr.1.2.2. skyrių 4 pav.), vadovės pasiūlymas įsijausti į Mago vaidmenį atliko Simo interesų pastiprinimo funkciją (kai ugdytinis aukštai vertina veiklą ir sulaukia palaikymo, dominuoja aukšta savigarba ir veiksmų tęstinumas (žr.1.2.2. skyrių 4 pav.)).

Mago vaidmens *vykdymo atribucija* – *personalinis lokusas*. Simas vykdė tokius veiksmus, kurie jam buvo asmeniškai reikšmingi (Simo atvejo analizė Individualiosios psichologijos institute (Vaitkevičienė, A. (2002). A.Adlerio individualiosios psichologijos idėjos specialiojoje pedagogikoje: konkretaus atvejo analizė (tarpinis žinių patikrinimo darbas IPI)) atskleidė, kad Simas turėjo sąmoningą norą nubausti savo artimuosius už per mažai skiriamą dėmesį). Todėl, kad atliekami veiksmai buvo asmeniškai Simui reikšmingi, ir todėl, kad sulaukė vadovės palaikymo ir pagyrimo, Simo *savęs vertinimo reakcijos pozityvios, o jaučiamos asmeninės pasekmės apdovanojančios*.

Iš situacijos konteksto ir analizės galima daryti tokias išvadas:

- 1) Simo piešinių kontroversija ir ryškus Mago vaidmuo liudija, kad jam artimos tokios vertybės: tragizmo ir netekties skausmo grožis, baimė, jėga, galia valdyti kitus.
- 2) Simas, būdamas vidutiniškai sutrikusio intelekto, geba savarankiškai iš socialinės aplinkos išsirinkti referentinius subjektus ir juos pamėgdžioti.

- 3) Referentinių subjektų pamėgdžiojimas liudija, kad Simas turi susiformavusius šių subjektų simbolinius vaizdinius, kurie Simui konkrečiomis aplinkybėmis atliko savęs instruktavimo funkciją.
- 4) Savęs instruktavimo funkcija, Simui atliekant Mago vaidmenį, atskleidžia vykusias mąstymo operacijas: analizę (atrenkami veiksmai, tapačių referentiniam subjektui, vaizdiniai), lyginimą (asmeniškai veiksmai lyginami su referentinio subjekto veiksmis), sintezę (vyksta Simo susiliejimas su referentiniu subjektu).

99 10 11 „Simo tyrimas“. Vykęs dialogas atskleidė Simo keletą savaičių atliekamą tyrimą vadovės atžvilgiu. Konkreti situacijos akimirka, kuri lėmė Simo klausimus – spontaniškas vadovės išgąstis, pamačius aštrius žiurkėno dantis. Spontaniška išraiška visada yra nuoširdumo garantas (Macloy, 1999), kuris „paperka“ ją stebintį ir dažnai provokuoja atsakomąją reakciją. Taigi, be vadovės spontaniško išgąščio, kažin ar būtų paaiškėjęs Simo atliekamas tyrimas jos atžvilgiu. Todėl Simo klausimus galima laikyti atsakomąja reakcija į spontanišką vadovės išgąstį. Pagal savireguliacijos proceso struktūrines dalis (žr. 1.2.1 skyrių 1 pav.), Simo atsakomosios reakcijos *vykdymo vertinimo parametras – autentiškumas*.

Asmeninius standartus modeliuoja *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio *pasiekimų ką nors realizuojant* struktūrinė dalis *vykdymas save instruojant*. Dialogo pabaigoje nuskambėjusi Simo išvada vadovės atžvilgiu liudija, kad jis turėjo stebėjimo tikslą, žinojo, kaip jį realizuoti (Simo klausimai apie baimę (žr. 1999 10 11 dienoraštį) liudija, kad keletą užsiėmimų iš eilės jie buvo užduodami sąmoningai, tikslingai), ir sugebėjo vertinti stebėjimo rezultatus. Taip pat už dialogo besislepiančio tyrimas atskleidžia, kad Simas mokėjo planuoti. Tai reiškia, kad jis ne pirmą kartą tokį darbą atlieka, turi tyrimo atlikimo vaizdinį ir geba jį realizuoti.

Pastiprinimo šaltinis – per *atribuciją* vykstantis *emocinis sujaudinimas*. Simas buvo empatiškas ir suprasdavo šalia esančio žmogaus emocinę būseną (ši supratimą atskleidžia vėlesni įrašai dienoraštyje (žr. 2000 09 17 dienoraštį)). Suvokęs, kad vadovė bijo, pamatęs baimės kilmės priežastis, Simas per *referentinio vykdymo asmeninį palyginimą* galėjo palyginti savo ir vadovės baimės būsenas. *Veiklos vertinimo lygis sąlygiškai aukštas*, nes palyginimo pasekmė – suvoktas asmenišką pranašumą prieš vadovę. *Vykdymo atribucija – personalinis lokusas*. Taigi asmenišką pranašumą suvokimas – *Aš veiksmingumo įsisąmoninimas*, kuris sukėlė *pozityvias savęs vertinimo reakcijas*. Jas lydi *save apdovanojančios asmeninės pasekmės*.

Pagal dienoraštyje užfiksuotą dialogą ir Simo atskleistą savireguliacijos procesą, galima bandyti rekonstruoti Simo tyrimo atlikimą sąlygojusį sprendimą: Simas nepasitikėjo vadove, jos rodomu palankumu, nes anksčiau ne visada sulaukdavo iš jos pritarimo. Jis nusprendė patikrinti, kas per žmogus yra vadovė, kokios jos baimės jausmo ir demonstruojamo studijos ugdytiniams žmogiškumo ribos.

Išanalizavus situaciją, galima daryti tokias išvadas:

- 1) Spontaniškos ugdytojo reakcijos, atskleidžiančios jo emocijas, gali išprovokuoti atsakomąsias ugdytinio reakcijas, atskleidžiančias jo santykį ugdytojo atžvilgiu.
- 2) Atsakomoji Simo reakcija atskleidė neįtikėtiną vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens galimybėms veiksmą: gebėjimą tirti kitą žmogų, sekti jo veiksmus ir daryti apibendrinamąsias išvadas.

- 3) Analizuota situacija atskleidžia Simo gebėjimą keletą savaičių išlaikyti dėmesį ties jam aktualiomis socialinės aplinkos akimirkomis ir mąstymo operacijas: analizę (Simas sąmoningai parinko klausimus vadovės būsenai tirti, kurie buvo užduoti prieš tai vykusiuose užsiėmimuose), lyginimą (Simas lygino asmenišką ir vadovės baimės jausmo kilmės aplinkybes), sintezę (aptikęs savo pranašumą, jis paskelbė vadovę pribloškusių išvadą).
- 4) Asmenišką ir vadovės baimės jausmo kilmės priežasčių palyginimas leido Simui įsisąmoninti *Aš veiksmingumą*, labiau pasitikėti savimi.

99 12 20 „Simo pastangos“. Simo piešiniuose buvo gausu apskritimų, vingiuotų linijų. Stebint jo piešinius, galima suprasti, kad dalis vaizduojamų objektų – tai žmogaus figūros, mažesni apskritimai vaizduoja žmogaus veidus, o didesni, ovalai – kūną. Veiduose kai kur matomos akys (žr.3.3.2 skyrių 37 lentelę).

Vadovė tuo metu labai gilinosi į literatūros šaltinius, kuriuose apibūdinamos vaiko piešinio raidos ypatybės. Realiai matydama tai, kas aprašoma įvairių autorių literatūros šaltiniuose, radusi tinkamą progą paklausė Simo, ar tokia figūrų gausa jo darbuose reiškia, kad jis nori kuo tiksliau jas nupiešti (R.Arnhaim teigė, jog vaikas, tikslindamas savo piešinį, netrina vaizduojamų objektų, o taiso juos perpiešdamas (Арнхейм, 1974)).

Kad klausimas buvo tinkamai parinktas, liudija Simo atsakomoji reakcija. Ji buvo labai emocionali (žr. 1999 12 20 dienoraštį) ir tokios atsakomosios reakcijos vadovė nesitikėjo sulaukti. Simo reakcija liudija, kad užduotas klausimas atskleidė jam didžiausią vadovės empatijos ir supratimo laipsnį, į kurį jis norėjo atsakyti tuo pačiu. Taigi Simo kūrybos *vertinimo parametras – nuoširdumas*. Aprašymas dienoraštyje liudija, kad *asmeninių standartų modeliavimo* šaltiniu galėjo būti *pasiekimų ką nors realizuojant* struktūrinė dalis *dalyvavimas modeliavime*. Tą pačią dieną vykęs pokalbis apie Maxą Simui atskleidė, kad vadovė ne visada supranta jo išraišką, ryšį tarp sakomų žodžių, tačiau už tai nesmerkia, nebaudžia. Simas jau ne kartą buvo patyręs, kad vadovė pripažįsta savo galimybių ribas (žr. 99 10 11 dienoraštį). Asmeniškų ribų pripažinimas liudija silpnumą, kartu jų pripažinimas perkelia atsakomybę už tolesnę komunikacijos eigą bendravimo partneriui. Paskesni Simo veiksmai rodo, kad jis prisiėmė atsakomybę už komunikacijos ateitį. *Referentinis vykdymas* sąlygotas *tarpmogiškųjų santykių normos* – atsakomybės už bendravimą prisiėmimo. Lygindamas savo elgesį su visuotinėmis normomis, jis stengėsi išlaikyti pasiektą komunikacijos lygį. Tai, kad Simas priėmė atsakomybę, liudija, jog *veiklos vertinimo lygis sąlygiškai aukštas*, o *vykdymo atribucija – išorinis lokusas*. Dėl patirto nesusipratimo pokalbio apie Maxą metu Simas turėjo pajusti *negatyvų savęs vertinimą* ir *baudžiančias asmenines pasekmes*. Būtent negatyvios savęs vertinimo reakcijos ir baudžiančios asmeninės pasekmės lėmė jo sprendimą kuo tiksliau pavaizduoti objektus. Šį sprendimą lydėjo atitinkamos pastangos. Todėl, kad jo pastangos buvo pastebėtos ir įvertintos (apie tai jam pranešė vadovės klausimas), atsakomoji Simo emocinė reakcija buvo tokia audringa (Simas ne visada būdavo emocionalus, staigus, spontaniškas. Priešingai, dažnai jis būdavo apatiškas, sunkiai išjudinamas).

Išanalizavus situaciją, galima daryti šias išvadas:

- 1) Vaiko piešinio raidos ypatybių žinojimas sudaro galimybę suaugusiajam geriau suprasti ugdytinio veiksmų motyvus piešimo metu.

- 2) Simas, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinis, tarpasmeninėje sąveikoje, vadovei pademonstravus norą bendrauti su juo ir pripažinus asmeniškų galimybių ribas, sugeba prisiimti atsakomybę už tolesnę komunikacijos eigą. Simo atsakomybės prisiėmimo faktas studijos vadovei būtų likęs nežinomas, jei ji nebūtų gilinusi į vaiko piešinio raidos ypatybes.
- 3) Simo asmenišką elgesio lyginimas su visuotinėmis bendražmogiškoms bendravimo normomis sąlygojo pastangas piešimo metu: dėmesio išlaikymą ties piešiamais objektais, jų formos analizavimą, nepasitenkinimą matomais rezultatais, užsispyrimą kartoti piešiamas formas.
- 4) Vadovei adekvačiai įvertinus Simo pastangas piešimo metu, įvertinimą lydėjo audringa Simo emocinė reakcija, kuri paliudijo, jog tarp vadovės ir Simo užsimezgė glaudus empatinis ryšys. Ši emocinė reakcija taip pat žymi Simo nepasitikėjimo vadove pabaigą ir atviro nuoširdaus bendravimo pradžią.

01 02 05 „Simo pasakojimas“. Analizė atliekama pagal stenografuotą pokalbį. Pokalbis užfiksuotas 5 vaizdajuostėje, stenogramoje (žr.13 priedą) pateikta tik svarbiausia pokalbio ištrauka. Tačiau ir ji sudaryta iš 28 savarankiškų psichodinaminių dalių, kuriose dalyvavo ne tik Simas, bet ir Domas, muzikos mokytoja (žr.41 lentelę).

41 lentelė

Savarankiški psichodinaminiai siužetai stenogramoje

Siužeto pavadinimas	Dalyvaujantys asmenys	Eilučių skaičius stenogramoje
Simo atsisakymas piešti su kreidelėmis	Simas, vadovė	1 – 3
Apsisprendimas piešti senelio balių	Simas, vadovė	4 – 6
Klausinėjimas apie vadovės namus	Simas, vadovė	7 – 15
Simo dejavimas apie kažkokią pabaigą	Simas, vadovė	16 – 18
Vadovės pokalbis su Domu	Domas, vadovė	19 – 29
Simo kategoriškas atsisakymas piešti su kreidelėmis	Simas, vadovė, Domas	29 – 42
Domo grasinimas Simui	Domas, Simas	43 – 47
Simo klausimai apie vadovės santuoką	Simas, vadovė	48 – 57
Simo pasakojimas apie sesers gimimą ir savo krikštą	Simas, vadovė	58 – 64
Simo pasakojimas apie seserį	Simas, vadovė	65 – 72
Muzikos mokytojos įsiterpimas į pokalbį	Muzikos mokytoja, Simas	73 – 81
Simo klausimai apie vadovės darbą	Simas, vadovė	82 – 86
Vadovės dėmesys Domo kūrybos procesui	Vadovė, Domas	87
Pokalbio apibendrinimas	Vadovė, Simas	88 – 94
Simo dailės įvertinimas	Simas, vadovė	94 – 97
Domo pasididžiavimas savo darbais	Domas, vadovė	98 – 99
Simo pavydas	Simas	100 – 106
Simo spalvos pasirinkimas	Simas, vadovė	107 – 115
Simo klausimai apie vadovės darbo laiką	Simas, vadovė	116 – 121
Simo ir Domo pasakojimai apie diplomus	Simas, Domas, vadovė	122 – 138
Simo klausimas apie vadovės gebėjimą kepti tortą	Simas, vadovė	139 – 140
Vadovės prašymas Domui tapyti su baltu gvašu	Domas, vadovė	141 – 143
Simo keiksmažodžiai	Simas, vadovė	144 – 150
Simo atsiprašymas	Simas, vadovė	151 – 156
Kameros priežiūra	Vadovė	161 – 164
Domo pranešimas apie pasibaigusius dažus	Domas, vadovė	165 – 166
Domo piešinio filmavimas	Domas, vadovė	167 – 172
Simo pasakojimas apie piešinį	Simas, vadovė	173 - 201

Analizuojama situacija vadinama apibendrintu pavadinimu “Simo pasakojimas”, nes dominuojantis vaidmuo stenogramoje teko Simui. Iš dvidešimt aštuonių savarankiškų siužetų analizei naudojamos tik antruoju ir dvidešimt aštuntuoju, kuriuose atskleidžia Simo apsisprendimas piešti senelio balių ir piešinio aiškinimas.

Simo apsisprendimas vietoje piešinio „Poliaus mirtis“ piešti piešinį kita tema „Senelio balius“ rodo, kad vadovės pasakojimas apie savo šeimos santykius ir neigiamas atsakymas į Simo klausimus „Ar tu muši savo vyrą?“, „Ar duodi jam į snukį?“ turėjo poveikį. Vietoje tradicinių, pamėgtų galios ar netekties temų

Simas pasirinko giminiškų santykių temą, o šurpią prasmę perteikiančius piešinius pakeitė šviesus, meilę reprezentuojantis piešinys. Pagal A. Banduros pateikiamą savireguliacijos proceso schemą (žr. 1.2.1. skyrių 1 pav.), *vykdymą* lėmė *meilė savo šeimai*. *Asmeninių standartų modeliavimo* šaltiniu tapo *šalutinės patirties* struktūrinė dalis *gyvas modeliavimas*, t.y. vadovės pasakojimo klausymasis apie santykius jos šeimoje. Pastiprinimo šaltinis – *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio *emocinio sujaudinimo* struktūrinė dalis *atribucija*. Atribucija leido Simui aptikti, kad ir jo šeimoje egzistuoja panašūs santykiai.

Kūrybos metu veikė *asmeninio palyginimo* mechanizmas. Simas lygino savo šeimos santykius su vadovės pasakojime atsiskleidusiais šeimos santykiais. Šį vykstantį lyginimą atskleidžia vienas iš Simo klausimų: „O jūs ar mokat kepti tortą?“ užfiksuotų stenogramoje (žr.13 priedą 139 eilutę). Matyt, realaus senelio baltaus metu visa šeima valgė Simo mamos keptą tortą, todėl jam piešiant vaisėmis nukrautą stalą kilo būtinybė išsiaiškinti, ar vadovė taip pat moka kepti tortą.

Kadangi emocinis kontaktas tarp vadovės ir Simo jau buvo užsimezges, *veiklos vertinimo lygis sąlygiškai aukštas*. Kad jis žavėjosi vadovės aprašomais šeimos santykiais, liudija pakitusi piešinio tema, pats kūrinys ir jo pavadinimas.

Simo sprendimas pakeisti piešinio temą prieš pardedant piešti liudija, jog sprendimo priėmimą lėmė gėdos jausmas dėl savo tradiciškai mėgstamų temų. Simui turėjo būti gėda, kad jis anksčiau nevertino tokių savo šeimos santykių apie kuriuos pasakojo vadovė. Dėl išgyvento gėdos jausmo Simo *savęs vertinimas* keletą akimirkų turėjo būti žemas, o *jaučiamos asmeninės pasekmės baudžiančios*. Taigi kūrybos proceso metu *vykdymo atribucija* buvo *išorinis kontrolės lokusas*.

Simo kūrinio paaiškinimą išprovokavo pavydo jausmas Domui (Simo pavydą atskleidžia 171 ir 173 stenogramos eilutės). Taigi *vykdymą* lėmė asmeniško *reikšmingumo* suvokimas, t. y. pozityvus asmeninių savybių ir atribucijos vaizdinys. *Asmeninius standartus* modeliavo *pasiekimų ką nors realizuojant* struktūrinė dalis *poveikis iš išorės*. *Pastiprinimo šaltinis* – *emocinio sujaudinimo* struktūrinė dalis *simbolinis poveikis iš išorės*. Simas matė, kaip vadovė liaupsino Domo piešinį. Jis troško analogiško vertinimo iš vadovės ir savęs atžvilgiu, tuo labiau, kad jautė empatinį ryšį ir lygino vadovės ir savo šeimas.

Sprendimo priėmimo metu Simas lygino savo piešinį su Domo piešiniu, t.y. atliko asmeninį palyginimą. Simo pasipiktinimą atskleidžiantis klausimas „O aš?“ (stenogramos 171 eilutė) liudija, kad Simas lyginimo metu savo piešinį įvertino labiau nei Domo. Taip pat Simo pasipiktinimas rodo, kad veiklos vertinimo lygis dėl kilusio pavydo galėjo tapti neutralus. Apdovanojimo, kurio funkciją atliko vadovės pagyrimas, nebuvimas keletą akimirkų lėmė *atsakymo sau nebuvimą*. Simui tai buvo kankinanti būseną. Todėl, sulaukęs progos, jis šūktelėjo „Aš noriu!“. Sulaukęs vadovės neeilinio žavėjimosi jo piešiniu, Simas buvo be galo laimingas. Jo pasitenkinimą liudijo vaizdajuostėje užfiksuota plati šypsena. Ji atskleidžia, kad pagaliau Simas galėjo *save vertinti pozityviai*, o *jaučiamos asmeninės pasekmės* tapo *apdovanojančios*.

Išanalizavus situaciją, galima daryti tokias išvadas:

- 1) Atviras ir nuoširdus vadovės pasakojimas apie asmeniškų santykius šeimoje tapo Simo kūrybos procesą modeliuojančiu šaltiniu.
- 2) Vadovės nemoralizuojantis pasakojimas leido Simui asmeniškai priimti sprendimą pakeisti tradicinę kūrinio temą.

- 3) Prieš priimdamas sprendimą, Simas atliko asmeninį savo šeimos ir vadovės šeimos santykių palyginimą. Palyginimo metu jis turėjo atmintyje atrinkti šeimos santykius reprezentuojančius vaizdinius (mąstymo operacija *analizė*), šiuos vaizdinius sugretinti (mąstymo operacija *lyginimas*), aptikti skirtumą tarp vyravusių vaizdinių ir tų, į kurios jis anksčiau nekreipdavo dėmesio (mąstymo operacija *syntezė*). Asmeninio palyginimo procesą lydėjo gėdos emocija, kuri lėmė pradinio sprendimo pakeitimą.
- 4) Simo *Aš veiksmingumas* atsiskleidžia tiek priimtame sprendime pakeisti piešinio temą, tiek kūrinio aptarime. Skirtumas tas, kad pirmuoju atveju *Aš veiksmingumą* išprovokavo gėdos emocija, o antruoju atveju – savojo reikšmingumo, t.y. asmeninių savybių ir atributų, suvokimas.

3.4.3. Litos atvejis

3.4.3.1. Litos veiksmai ir dailinė raiška

Litos elgesys pirmą kartą mano dėmesį patraukė 1999 10 27, kai mergina labai drąsiai gynė savo nuosavybės teises. Buvau įsitikinusi, kad akvarelinių spalvų dėžutė yra viena iš bendrų studijos *Credo* dailinės raiškos priemonių. Lita kategoriškai tvirtino, kad spalvos priklauso jai. Jos drąsa ir tvirtumas privertė mane suabejoti savo teisumu. Vėliau prisiminiau, kad kartą prieš išeidama į namus Lita paliko dažus ant stalo. Tuomet juos paėmiau ir padėjau į spintą, o vėliau apie tai pamiršau. Taigi mergina buvo teisi, o aš, atlikusi savianalizę, padariau išvadą, kad negaliu elgtis taip kategoriškai, nes galiu klysti.

Litos įsitikinimas rodė, kad ji, net jausdama suaugusiųjų spaudimą, nepasidavė, laikėsi savo nuomonės. Kita vertus, akistata su užsispyrusia mergaite man atskleidė, jog, norėdama sukurti studijoje *Credo* palankią, šiltą emocinę atmosferą, kuri leistų vaikui pasijusti saugiam, pasitikėti aplinka bei įgyti pasitikėjimą savo jėgomis, aš neturiu naudoti psichologinio spaudimo, turiu neabejoti, o tikėti tuo, ką sako vaikas.

Po šio konflikto 1999 lapkričio 17 dieną (žr.11 priedą) mergaitė pareiškė nepiešianti, tad turėjau pripažinti Litos pasirinkimo teisę. Vis dėlto kartojantis Litos atsisakymui 1999 m. gruodžio 8 dieną (žr.11 priedą), nusprendžiau pasikalbėti su Lita, kad galėčiau išsiaiškinti jos nenoro piešti priežastis. Pokalbis šių priežasčių neatskleidė, tik parodė Litos negatyvizmą. Be to, pokalbio metu supratau, kad Lita turi bendravimo problemų ne tik su manimi, bet ir su kita specialiosios mokyklos mokytoja. Kilo įtarimas, kad Litos negatyvizmas yra atsakomoji mergaitės reakcija į patiriamą iš aplinkos psichologinį spaudimą. Tikėjau, kad, rodydama mergaitei daugiau palankumo ir tolerancijos, nekontroliuodama jos elgesio, galiu sumažinti negatyvizmą. Pokalbio pabaigoje stengiausi Litai parodyti palankumą sakydama, kad ji gali ateiti į studiją kada tik panorėjusi. Po keliolikos minučių Lita pasirodė studijoje, pasirinko kokias norėjo dailės priemones ir pradėjo dirbti.

Tą pačią dieną (žr.11 priedą) po mano geranoriškos iniciatyvos ir palankumo parodymo įvyko naujas konfliktas tarp manęs ir Litos. Mergaitės audringą reakciją sukėlė netyčia panaudotas psichologinis spaudimas. Konfliktas dar kartą privertė atlikti savianalizę. Patyriau, ką reiškia patarlė “gerais norais kelias į pragarą grįštas”. Supratau, kad neįvertinau Litos emocinės būklės, net nenučiuokiau, kad, norėdama Litai akivaizdžiai parodyti jos pačios kūrybos rezultato grožį, sutiksiu tokį pasipriešinimą (žr.11 priedą). Įsitikinau, kad linkėdama Litai gero vėl nesąmoningai panaudojau psichologinį spaudimą. Nors spaudimas

per interpretaciją buvo pakankamai subtiliai išreikštas, tačiau Lita jį pajuto, be to, poveikį, matyt, pastiprino kitos mergaitės nepagarbus elgesys su Litos kūrinium. Man šis konfliktas sukėlė profesinio nevisavertiškumo jausmą, o Lita beveik apie metus laiko nesirodė studijoje *Credo*.

Po konflikto man pavyko tik kartą parodyti Litai savo palankumą ir pakviesti į studiją. Po pamokų specialiojoje mokykloje mergina iškart eidavo į namus arba likdavo kitoje klasėje, kur dalyvaudavo muzikos mokytojos organizuojamoje užklasinėje veikloje. Pastarasis Litos pasirinkimas ypač skaudino, nes nuolatos primindavo buvusį konfliktą ir padarytą klaidą. Pirmą kartą studijoje Lita pasirodė tik 2000 m. spalio mėnesį (žr.11 priedą) ir nuo tada studijos *Credo* užsiėmimus Lita lankė beveik reguliariai. Stengiausi su ja bendrauti labai atsargiai. Vengiau naujo konflikto, todėl neparodydavau nei pritarimo jos elgesiui (nenorėjau pataikauti Litai), nei nepasitenkinimo (bijojau vėl ją prarasti). Mane stebindavo ambivalentiškas Litos elgesys: ji atstumdavo visus, kurie priešdavo arčiau pasižiūrėti, ką ji piešia (savo piešinių slėpdavo net nuo manęs), tačiau nupiešusi nešdavo piešinį prie videokameros objektyvo ir demonstruodavo. Be to, pastebėjau, kad Lita mėgdžioja Jolantos tapybos manierą. Ji kaip ir Jolanta tapė ant žemės, pastozine tapyba. Abu kartus sukūrė labai gražius šiuolaikinių menininkų abstrakcijas primenančius piešinius (žr.16 priedą, piešinių nr.36 ir nr.38) ir susilaukė mano pagyrimo. Iš pradžių man kilo nuojauta, kad galbūt Lita pasijuto saugi, pradėjo atsiverti ir pagaliau surado patinkančią raiškos kryptį. Tačiau ilgą laiką Litos analogiški kūrybiniai eksperimentai daugiau nesikartojė. Vis dėlto maždaug po metų Lita sukūrė labai filosofinį kūrinį, akivaizdžiai atskleidžiantį gilią prasmę. Ši prasmė visiškai išaiškėjo tik po pokalbio su specialiosios mokyklos pavaduotoja, kai ši atskleidė apie Litą keletą reikšmingų detalių, kurios man nebuvo žinomos. Paaiškėjo, kad kūrinio gimimą lėmė skausmingi Litos meilės išgyvenimai.

3.4.3.2. Litos veiksmų, liudijančių Aš veiksmingumą, analizė

Iš visų Litos elgesio aprašymų analizei pasirinktos 3 dienos, kuriose atsiskleidžia labai įvairūs ir skirtingi Litos veiksmai (42 lentelė):

42 lentelė

Litos Aš veiksmingumą liudijančių situacijų sąrašas

Data	Situacijos pavadinimas	Aprašoma situacija
1999 12 08	Pasirodymas studijoje <i>Credo</i>	Dienoraštyje
1999 12 08	Kūrybos procesas	Dienoraštyje
1999 12 08	Konfliktas su vadove	Dienoraštyje
1900 11 13	Bendraamžės tapybos manieros mėgdžiojimas	Dienoraštyje
2001 11 23	Jausmų išraiška kūrinyje	Dienoraštyje

1999 12 08 aprašoma diena yra sudėtinga, nes Litos elgesys kito tris kartus: iš pradžių ji nenorėjo piešti, paskui atėjo į studiją, dar vėliau įvyko konfliktas. Praktiškai jos elgesio pokyčiai leidžia aprašomus įvykius suskirstyti į tris atskiras situacijas. Kiekvienoje iš jų elgesį lėmė skirtingi Litos motyvai. Litos veiksmų analizė atskleidžia, kiek konkretūs įvykiai jai buvo svarbūs ir kaip ji pati juos interpretavo.

1999 12 08 situacijų analizė atliekama pagal A.Banduros nurodytas savireguliacijos proceso struktūrinę dalis (žr.1.2.1 skyriaus 1 pav.).

I situacija. Lita į studiją *Credo* neatėjo iš karto. 1999 12 08 aprašymas rodo, kad ji buvo susipykusi su mokytoja R. ir skaudžiai išgyveno konfliktą¹⁰². Studijoje pasirodė tik po asmenišką vadovės pakvietimo. Dienoraštyje užfiksuoti konkrečios dienos įvykiai atskleidžia ne tik pozityvų, bet ir negatyvų merginos savęs

¹⁰² Čia skaitytojui gali susidaryti klaidingas įspūdis, kad tekste teigiama viena, o dienoraštis sako kita. Dienoraštyje atsiskleidžia neteisingas vadovės įsitikinimas apie Litos nenorą piešti. Įsitikinimo klaidingumą paneigia Litos mamos pastabos dienoraščio puslapiuose.

vertinimą: mokytoja R., išgirdusi apie konfliktą, mestelėjo frazę, jog mergina yra blogos nuotaikos, taigi pyksta. Žemas savęs vertinimas vertė Litą imtis kokių nors veiksmų, pasitraukti iš neigiamas pasekmes turinčios situacijos.

Neseniai vykęs studijos *Credo* metų jubiliejus, suorganizuota paroda, išdalyti metų baigimo pažymėjimai bei vadovės neprimygtinis kvietimas užsukti į studiją bet kada, kai tik ji panorės, leido Litai tikėtis nieko neįpareigojančio kūrybos proceso, už kurį ji galėjo gauti pagyrimą arba net dar vieną pažymėjimą. Taigi Litos apsilankymo studijoje tikslą lėmė *vykdymo parametras* lengva, maloni veikla, t.y. relaksacija. Kadangi Lita neseniai buvo gavusi vieną pažymėjimą, manė, kad pakankamai tiksliai ir aiškiai, be klaidų piešia daiktus, todėl jos piešiniai eksponuojami parodose. Taigi čia veikė stipriausias *Aš veiksmingumo* informacinis šaltinis *patyrimas ką nors realizuojant*. Lita nelygino savęs su bendraamžiais. Jos *asmeniniai standartai* atitiko teisingo daiktų vaizdavimo normas, todėl priešdama ji *save vertino pozityviai*. Taigi *atsakomosios pasekmės sau* iš neigiamų nedalyvaujant studijos veikloje, galėjo tapti *pozityvios* atėjus į studiją *Credo*. Skirtumas tarp skirtingų atsakomųjų pasekmių (neigiamų pasiliekant po konflikto vienai, atskiroje klasėje, ir pozityvių, atėjus į studiją *Credo*) lėmė sprendimo priėmimą. Pagal A.Banduros nurodytus *Aš veiksmingumo* šaltinius bei savireguliacijos proceso struktūrines dalis, galima teigti, kad Litos pasirodymą studijoje *Credo* lėmė asmeniškasis vadovės pakvietimas ir *pozityvaus savęs vertinimo* lūkesčiai. Vadinasi, sprendimą dalyvauti studijos veikloje sąlygojo du *Aš veiksmingumo* informaciniai šaltiniai: *verbalinis įtikinėjimas* ir *emocinio sujaudinimo* struktūrinė dalis *simbolinis poveikis iš išorės*, t. y. prisiminimai apie kūrybinės veiklos įvertinimą ir apdovanojimas (žr. 1.2.2 skyriaus 2 pav.). Šiuo konkrečiu atveju verbalinio įtikinėjimo informacinis šaltinis buvo efektyvus, nes sutapo su pozityviu Litos savęs vertinimu, t. y. buvo pastiprintas betarpiška ankstesne Litos sėkmės patirtimi.

Šios situacijos analizė leidžia daryti tokias išvadas:

- 1) Litai, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinei, vadovės dėmesio ir palankumo parodymas sąlygojo sprendimo apsilankyti studijoje *Credo* priėmimą.
- 2) Litos sprendimo priėmimas atskleidžia, kad ji turėjo mintyse atrinkti sėkmę reprezentuojančius vaizdinius (mąstymo operacija *analizė*), palyginti sėkmės vaizdinius su nesėkmės vaizdiniais po konflikto su mokytoja R. (mąstymo operacija *lyginimas*) ir pasverti, kokie vaizdiniai jai labiau priimtini (mąstymo operacija *intezė*).
- 3) Litos mąstymo procesų išsklaida liudija, kad kūrybos procesas ir parodų organizavimas atliko svarbiausio *Aš veiksmingumas* informacinio šaltinio (čia pasireiškia jo struktūrinė dalis *dalyvavimas modeliavime*) *patyrimo ką nors realizuojant* funkciją. Pažymėjimų įteikimas – antrojo *Aš veiksmingumo* informacinio šaltinio *verbalinio įtikinėjimo* (čia pasireiškia jo struktūrinė dalis *įtaiga*) funkciją. Parodų organizavimas, apsilankymai profesionalių dailininkų parodose, pažymėjimų įteikimas ir bendradarbiavimas su tėvais atliko *emocinio sujaudinimo* (čia pasireiškia struktūrinės dalys *atribucija* ir *relaksacija*) funkcijas.
- 4) Litos sprendimo priėmimas liudija, kad studijos *Credo* veiklos formos, organizuotos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių lavinimui, Litos atveju, buvo sėkmingos.

II situacija. Pirmasis Litos kūrinys, sukurtas naudojantis flomasteriais ir tamsiai rudu popieriumi, atrodė pakankamai tamsus, niūrus. Vadovė norėjo patarti Litai, kaip sukurti patrauklesnį akiai darbelį,

naudojant kitas priemones, kad jis pačią Litą akivaizdžiai galėtų džiuginti. Šiam tikslui buvo panaudotas Litos ir kito ugdytinio kūrinių palyginimas (žr. 11 priedą 1999 12 08), kuris atliko situacijos *modeliavimo funkciją*. Lita modeliavime buvo stebėtoja. Po stebėjimo ji priėmė vadovės pasiūlymą, pasiėmė pastelės kreideles ir kitą darbėlį pradėjo kurti panaudodama demonstruotą dailės priemonių kontrastą.

Modeliavimo procesas turėjo sukelti dinamiką Litos savęs vertinime. Dviejų kūrinių demonstravimas prieš visus ugdytinius ir lyginimas, kuris iš jų yra patrauklesnis (pirmenybė buvo atiduota ne Litos, o kito ugdytinio darbėliui), atliko *referentinio vykdymo* struktūrinę dalį *kolektyvinį palyginimą*. Palyginimą priskiriame kolektyvinio palyginimo grupei todėl, kad vadovė lyginimą atliko viešai, stebint kitiems studijos *Credo* ugdytiniams. Palyginimas rėmėsi *vykdymo vertinimo parametru* kontrastu, kuris dailės estetikoje yra dėmesio patraukimo vertybė, t.y. visuotinai priimtina norma (lyginimo metu Litos darbas nebuvo peikiamas, akcentuojama tik kito ugdytinio kūrinio ypatybė kontrastas). Modeliavimo šaltinis buvo ne Litos asmeninis *pasiekimas ką nors realizuojant* (žr. 1.2.2 skyriaus 1 pav.), o *šalutinė patirtis*, t.y. gyvo modeliavimo stebėjimas. *Pastiprinimo šaltinis* šiuo atveju buvo Litos noras neišsiskirti iš grupės arba nepatirti *negatyvaus savęs vertinimo*. Kolektyvinio palyginimo metu Lita galėjo ir pati *asmeniškai lyginti* abu demonstruojamus darbelius. Abi palyginimo grupės atskleidė merginai neadekvačiai padidintą savęs vertinimą, kuris savo ruožtu turėjo sukelti gėdos emociją ir per *ataskaitos sau* struktūrinę dalį *baudžiančias asmenines pasekmes* paveikti *pozityvų savęs vertinimą*. Kolektyviniame palyginime bei vadovės pastabose buvo nuoroda, kaip padėtį galima pataisyti ir vėl pasiekti pozityvų savęs vertinimą. Šią nuorodą pastiprino *emocinio sujaudinimo* struktūrinė dalis *simbolinė desensibilizacija*. Taigi *veiklos vertinimo* lygis išlieka *neutralus*. Kadangi šioje situacijoje Lita siekė atstatyti pažemintą savęs vertinimą grupės veikloje, *vykdymo atribucija – išorinis lokusas*. Taigi Litos noras išsaugoti pozityvų savęs vertinimą, kuriam dėl kolektyvinio palyginimo iškilo grėsmė ženkliai kristi žemyn, skatino priimti vadovės siūlomą *vertinimo parametą* – dirbti su kontrastą sukeliančiomis dailės raiškos priemonėmis.

II situacijos analizė leidžia daryti tokias išvadas:

- 1) Lita sugebėjo suprasti studijos vadovės sukurtą modeliavimo situacijos tikslą.
- 2) Objektyvus jos ir kito ugdytinio kūrinių lyginimas, kurio metu Litos kūrinys nebuvo peikiamas, tik akcentuojama kito kūrinio ypatybė, leido pačiai Lita akivaizdžiai pamatyti kontrasto sąlygojamą kūrinių skirtumą.
- 3) Asmeninio palyginimo metu pastebėtas lyginamų kūrinių skirtumas ir Litos noras neišsiskirti iš visos grupės lėmė siūlomos dailinės raiškos vertybės – kontrasto priėmimą.
- 4) Vadovės atliktas kolektyvinis palyginimas, kurio metu nepeikiamas Litos kūrinys, bet akcentuojama tik pozityvi kito kūrinio ypatybė, sudarė galimybę Litai pasinaudoti *emocinio sujaudinimo simbolinės desensibilizacijos* potencialu.
- 5) Asmeninio palyginimo metu Lita išskyrė kito ugdytinio kūrinyje esminę ypatybę, lėmusią jos ir kito ugdytinio kūrinių skirtumą (pasireiškia mąstymo operacija *analizė*), pripažino, kad kito ugdytinio kūrinys yra geresnis (pasireiškia mąstymo operacija *lyginimas*). Šio lyginimo pasekmė – išgyvenama gėdos emocija, kuri lėmė sprendimo priėmimą.
- 6) Litos sprendimas priimti vadovės siūlomą dailinės raiškos vertybę rodo, kad buvo atlikta mąstymo operacija *sintezė*.

III situacija. Vadovė apsidžiaugė Litos priimtu sprendimu ir tikėjosi, kad po modeliavimo mergina pati galės akivaizdžiai įsitikinti puikiais padaryto sprendimo pasekmėmis. Litai patiko eksperimentuoti su pastele. Ji nepaisė kūrybos rezultato. Visiškai įsijautė į kūrybos proceso teikiamą malonumą. Trindama minkštą pastelę į popierių ji niūniavo panosėje, beveik uždengė visą piešinį balta spalva. Taigi vadovės lūkesčiai: akivaizdžiai pademonstruoti Litai kūrybos proceso, kuriame naudojamos kontrastą sukeliančios dailinės raiškos priemonės, rezultato efektyvumą – nepasiteisino. Ši nepasitenkinimą vadovė Litai parodė per jos kūrinio interpretaciją.

Kaip šiuo atveju veikė Litos savireguliacijos procesas?

Po kūrinio palyginimo demonstravimo Litos *modeliavimo šaltiniu* tapo jos pačios *emocinio sujaudinimo simbolinės desensibilizacijos* tikslas. Taigi veiklos *vykdymą* lėmė *priklausymo grupei* parametras. Kadangi ji priėmė vadovės siūlomą estetinę vertybę kontrastą, Lita manė, kad atitiko *referentinius standartus* ir *normas*. *Asmeninio palyginimo* metu ji galėjo stebėti, kad dirba taip pat, kaip ir kiti studijos ugdytiniai. Tai, kad Lita neatsisakė dirbti, rodo, jog *veiklos vertinimo* lygis buvo sąlygiškai aukštas, o *vykdymo atribucija – išorinis lokusas*. Atitikdama referentinius *vykdymo standartus ir normas*, Lita *save vertinimo pozityviai*. Tiek Litos veiksmai (popieriaus trynimasis balta kreidele, pasimėgavimo išraiška tuo metu veide, niūniavimas), tiek pirmojo vadovės įspėjimo nepaisymas rodė, kad kūrybos rezultatas jai nerūpėjo. Ji mėgavosi piešimo procesu. Vadovei, priešingai, labai rūpėjo Litos kūrybos rezultatas. Vadovė norėjo užbaigti modeliavimo situaciją akivaizdžiu patvirtinimu, todėl įspėjo Litą.

Kaip antroji vadovės pastaba per savireguliacijos procesą atsiliepė Litos elgesiui?

Atitikdama *referentinio vykdymo standartus* bei *normas* ir pozityviai save vertindama, Lita manė, kad gali nepaisyti vadovės įspėjimo, tuo labiau, kad bendriausias studijos *Credo* veiklos tikslas – laisva ugdytinių manipuliacija su dailinėmis raiškos priemonėmis. Lygindama save su kitais *Credo* ugdytiniais (pagal savireguliacijos proceso struktūrinę dalį, tai *asmeninį palyginimą*), mergina jautė, kad jiems buvo suteikta manipuliacijos su dailinėmis raiškos priemonėmis laisvė. Savęs ir kitų *socialinis palyginimas* Litai rodė, kad jos laisvė kurti buvo ribojama. Vadovės brėžiamos siauresnės nei kitiems laisvės ribos Litai atrodė neteisingos. Jos iš naujo grasino pozityviam savęs vertinimui. Šios grėsmės Lita negalėjo suprasti (jį vykdė vadovės siūlomą estetinės vertybės standartą – piešė su priemonėmis, sukeliančiomis kontrastą, o anksčiau vadovė į patį kūrybos procesą nesikišdavo). Grėsmė pozityviam savęs vertinimui iš karto pažemino *veiklos vertinimo* lygį (Lita sviedė piešinį ant žemės, apvertė kėdę ir, sušukusi „fuck you“ bei parodžiusi atitinkamą ženklą, išlėkė ir studijos). Taigi Litos sprendimą veikti lėmė pasipriešinimas laisvės apribojimui (*vykdymo vertinimo parametras – nepriklausomybė*), kai pastarasis grasino *pozityviam savęs vertinimui* (kai motyvacija dalyvauti kokioje nors veikloje yra netvirta (Bandura, 1977), nesusiformavusios savipastiprinančios funkcijos, neigiamas savęs vertinimas visada lemia veiklos nuvertinimą, kuris pasireiškia asmens pasitraukimu iš veiklos (žr. 1.2.2 skyrių 4 pav.)).

Sprendimo *vykdymo atribucija – personalinis lokusas*, o *modeliavimo šaltinis* ankstesnis patyrimas ginant savo teises (dienoraščio paraštėse mama rašė, kad Lita verčiama nieko nedaro). Antroji vadovės pastaba, pasakyta po to, kai Lita baigė piešti, atrodė tarsi bausmė už tai, kad mergina nereagavo į vadovės pirmąjį įspėjimą.

Išanalizavus III situaciją, galima daryti tokias išvadas:

- 1) Pakartotinis vadovės noras modeliuoti situaciją sukėlė nesėkmę.
- 2) Litos agresyvaus elgesio priežastis – akivaizdi grėsmė pozityviam savęs vertinimui.
- 3) Didelė grėsmė pozityviam savęs vertinimui sąlygojo Litos sprendimą nuvertinti studijos *Credo* veiklą. Sprendimas pasireiškė kėdės nuvertimu, piešinio nutėškimu ant žemės. Šiuo veiksmu lydėjo keiksmažodis.
- 4) Litos sprendimo priežasčių analizė leidžia „pamatyti“ vykusias mąstymo operacijas: stebėdama ir asmeninio lyginimo metu lygindama save su kitais studijos ugdytiniais, mergina turėjo aptikti skirtingus vadovės naudojamus kriterijus jos ir kitų ugdytinių atžvilgiu (pasireiškia mąstymo operacija *analizė*). Savęs ir kitų ugdytinių sugretinimas leido Litai aptikti neteisybę savo atžvilgiu (pasireiškia mąstymo operacija *lyginimas*). Grėsmę pozityviam savęs vertinimui Litai atskleidė kita mąstymo operacija *sintezė*.

Apibendrinant visas tris analizuotas situacijas galima teigti, kad:

- 1) Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinė Lita sugebėjo išlaikyti dėmesį per visas tris vadovės kuriamas situacijas ir reaguoti skirtingai.
- 2) Litos reakcijos rodo, kad ji geba interpretuoti modeliuojamas situacijas, savarankiškai išskirti ir suprasti jų prasmę.
- 3) Kiekviena iš Litos reakcijų liudija priimtą sprendimą konkrečios situacijos atžvilgiu ir reprezentuoja jos *Aš veiksmingumą*.
- 4) Skirtingos Litos reakcijos tos pačios dienos metu liudija veikiančias mąstymo operacijas.

2000 11 13 aprašymas liudija Litos gebėjimą kopijuoti kitos bendraamžės tapymo maniera. Litos veiksmai nebuvo atsitiktiniai. Jie logiška išgyvenimų, lydėjusių Litą ištikus metus po konflikto su studijos vadove, pasekmė. Lita jautė, kad jos piešimo įgūdžiai vadovės netenkina. Vadovės nuomone, jos piešiniai buvo grafiniai šablonai, stokojantys kūrybiškumo, todėl Lita po vienkartinio pažymėjimo įteikimo pagyrimu daugiau nesusilaukė. Merginos įgūdžių dalinis neatitikimas vadovės brėžiamiems vaidmenims sąlygojo jos ambivalentišką savęs vertinimą. Anksčiau įgytas pažymėjimas lyg rodė, kad jos įgūdžiai tinkami atlikti vaiko-dailininko vaidmeniui.

Šios situacijos analizė pagal savireguliacijos proceso struktūrinę dalis atskleidžia Litos veiksmuose įvykusio pokyčio (2000 11 13 Lita mėgdžiojo Antos tapymo maniera) priežastis, kurios liudija *Aš veiksmingumą* atskleidžiantį sprendimo priėmimą.

Litos sprendimą dalyvauti studijoje *Credo* lėmė *išorinis kontrolės lokusas*. Ji norėjo gauti pažymėjimą, t.y. pagyrimą. Atsisakymas dalyvauti *Credo* veikloje (jis buvo sąlygotas nuoširdaus pykčio) ilgainiui nebebuvo veiksmingas. Lygindama save su kitais bendraamžiais, Lita turėjo pajusti, kad nedalyvavimas studijos *Credo* veikloje nebesuteikia pasitenkinimo (jos bendraamžiai piešdavo, tapydavo, eidavo į išvykas, dalyvaudavo parodose, gaudavo pažymėjimus ir t.t., mokydamosi toje pačioje lavinamojoje klasėje su kitais studiją lankančiais ugdytiniais, ji turėjo girdėti jų pasakojimus, matyt, džiaugsmą dėl pasiekimų) kaip anksčiau: buvusios *pozityvios savęs vertinimo reakcijos* nedalyvaujant studijos *Credo* veikloje tapo *negatyvios*, o *jaučiamos asmeninės pasekmės baudžiančios*. Tokie pojūčiai lėmė Litos sprendimo dalyvauti *Credo* veikloje pokytį.

Pasirodžiusi studijoje 2000 11 13, Lita jau siekė atkreipti vadovės dėmesį kūrybišku kūrinium (prieš tai Lita turėjo progą stebėti, kaip vadovė giria kitos ugdytinės darbą). Taigi *vykdymo vertinimo parametras* – asmeninis reikšmingumas. *Asmeninių standartų* modeliavimo šaltinis: studijos vadovei patraukli Litos bendraamžės Antos tapybos maniera. Dėl to, kad Lita kopijavo savo bendraamžės tapyimo manierą, *Aš veiksmingumo* šaltinis – *šalutinė patirtis* stebint gyvą modeliavimą. *Pastiprinimo šaltinis* – pagyrimo lūkesčiai, t.y. *emocinio sujaudinimo* struktūrinė dalis – *simbolinis poveikis iš išorės*. *Referentinis vykdymas* sąlygotas laisvos, originalios tapyimo manieros standarto, galbūt prisiminimų apie vadovės vykdytą *kolektyvinį palyginimą* 1999 12 08 ir *asmeninio palyginimo*, vykdomo tarp savo ir Antos tapybos proceso (ši asmeninį palyginimą liudija savarankiškai Litos priimtas sprendimas kopijuoti Antos tapyimo stilių). Realizuodama išsikeltą tikslą, Lita *save vertino pozityviai*, o *jaučiamos asmeninės pasekmės* buvo *apdovanojančios*.

Nutapiusi labai originalų kūrinį Lita nustebino vadovę ir susilaukė pagyrimo. Jos lūkesčiai dėl pasirinktų veiksmų realizavosi.

Litos veiksmų analizė pagal savireguliacijos procesą sąlygoja tokias išvadas:

- 1) Norėdama gauti pagyrimą, Lita turėjo padaryti savo elgesį *apibendrinančią* išvadą, kad, nedalyvaudama studijoje *Credo*, ji pažymėjimo, taigi ir pagyrimo, nepelnys.
- 2) Padariusi apibendrinančią išvadą, ji turėjo išskirti ir *suklasifikuoti* veiksmus, kurie gali „atvesti“ iki pagyrimo ir kurie ne. Taip pat ji turėjo pasirinkti kitos ugdytinės elgesyje konkrečius veiksmus, kurie tinkami tikslui pasiekti, t.y. veiksmus *konkretizuoti* (šios mąstymo operacijos išryškėja per *referentinio vykdymo asmeninį palyginimą*).
- 3) Išanalizavusi savo veiksmus ir supratusi, kad jie nėra efektyvūs, Lita neišvengiamai turėjo jaustis blogai, t.y. žemai save vertinti. Žemą savęs vertinimą turėjo pastiprinti ir kaltės išgyvenimas bei gėdos emocija dėl netinkamo elgesio 1999 12 08.
- 4) Tam, kad vėl pasirodytų studijoje *Credo*, mergina turėjo „atsiskirti“, atsiriboti nuo žemo savęs vertinimo ir jį sukeliančių veiksmų bei savo prisiminimuose ieškoti veiksmų, sukėlusių pozityvų savęs vertinimą. Taigi ji atliko *abstrahavimo* operaciją.
- 5) Realizuodama konkrečius veiksmus, kurie buvo numatyti tikslui pasiekti, Lita mintyse turėjo remtis simboliniu šių veiksmų vaizdiniu, taigi ji atliko kitą operaciją – *konkretizavimą*.

2001 11 26 Lita sukūrė labai gražų, gilios prasmės piešinį. Kūrinyje ji pavaizdavo dvi žmogaus figūras, jas skiriantį kelią. Virš kiekvienos figūros galvos nupiešė debesis, iš kurių lyja lietus. Foną papuošė širdelėmis. Kūrinį pavadino „Mano ir Dariaus meilė“. Kūrinio pavadinimas ir nupiešti objektai simbolizuoja meilėje patiriamą skausmą ir džiaugsmą. Šiame Litos kūrinyje panaudota tradicinė žmogaus figūros schema – senio besmegenio formos kūnas, tačiau kiti elementai išdėstyti originaliai, o Litos pasakojimas apie juos liudijo, kad kūrinys slepia prasmę.

Litos kūrinio gimimą lėmė meilės išgyvenimai. Čia trumpai pateikiame šių išgyvenimų kontekstą.

2001 metų rudenį studiją *Credo* lankančioms merginoms labai patiko aukštesnės klasės mokinys vardu Darius. Net trys iš jų: Inta, Ora ir Lita – buvo jį įsimylėjusios. Lita nebuvo kukli mergaitė. Mokyklos direktoriaus pavaduotoja prasitarė, kad kartą užtiko Litą koridoriuje, besėdinčią Dariui ant kelių ir glamonėjančią jo intymias vietas. Apie tai pavaduotoja pasakė Litos mamai. Mama pagąsdino dukrą, kad jei

dar sėdės vaikinui ant kelių, tai jai ant lūpų išaugs spuogai. Netrukus Lita tikrai susirgo ir jai ant lūpos išsikėlė spuogas. Dėl šios priežasties ji keletą dienų net nebuvo mokykloje. Pokalbio metu Litos mama pasakojo, kad dukra labai išgyveno šį įvykį. Taigi Litos kūrybą lėmė *vykdymo vertinimo parametras: meilė Dariui*.

Savęs vertinimo procesuose *modeliavimo šaltinis* buvo *emocinis sujaudinimas*. *Pastiprinimo šaltinis* – studijos vadovės nuolatinis skatinimas išreikšti kūryboje savo išgyvenimus, jausmus. Lita matydavo kaip vadovė stengiasi suprasti Simo išgyvenimus, kaip stengiasi jį palaikyti. Tad *pastiprinimo šaltinis* – *šalutinė patirtis*.

Referentinis vykdymas buvo sąlygotas vyraujančių studijoje *standartų ir normų*: laisvos jausmų išraiškos. Vadovė stengėsi socialinį palyginimą išlaikyti neutralų, t.y. visiems ugdytiniams suteikti vienodą teisę išreikšti save kūryboje. *Asmeninio palyginimo* metu Lita galėjo save lyginti su Simu, Ora, kurie atvirai pasakodavo vadovei savo išgyvenimus ir susilaukdavo dėmesio. Prisiminimuose sklandantis šių ugdytinių dailinės raiškos simbolinis vaizdinys turėjo leisti merginai suprasti, kad ji gali pelnyti tokį pat supratimą ir vadovės dėmesį kaip ir kiti ugdytiniai.

Kūrybos procesą lėmė *vykdymo parametras* – *autentiškumas*. Kūrybos metu Lita turėjo atrinkti konkrečius vaizdinius, simbolizuojančius meilės jausmo sukeltą skausmą, kančią ir džiaugsmą. Atrinkdama šiuos vaizdinius, ji rėmėsi savo autentiška meilės jausmo išgyvenimo patirtimi. Taip pat ji rėmėsi ir tuo, ką apskritai žinojo apie meilės jausmo keliamus išgyvenimus. Šios *žinios* yra Litos interiorizuoti *visuotiniai standartai* bei *normos*.

Kūrinyje žmogaus figūras skiria kelias. Šį simbolį galima traktuoti kaip išsiskyrimą arba kaip ilgą meilės jausmo trukmę, nes kelias popieriaus lape neturi nei pradžios, nei pabaigos. Lita labai vykusiai pasinaudojo kelio simboliu. Kūrinių kompozicija “iš paukščio skrydžio” merginos kūriniams nėra būdinga. Tai liudija, kad simbolio parinkimas nebuvo įprastas Litai veiksmas, o įtempto mąstymo pasekmė. Kūryba leido Litai atsipalaiduoti. Jos nuotaika iš irzlios keitėsi į melancholišką. Taigi veiklos *vertinimo lygis* aukštas, *vykdymo atribucija* – personalinis lokusas. Aptariant kūrinį, vadovė buvo labai nustebinta tokios gilios jo prasmės, todėl atvirai išsakė Litai savo susižavėjimą

Vadovės pagyrimas ir paskatinimas sustiprino pozityvias *savęs vertinimo* reakcijas. *Jaučiamos asmeninės* pasekmės buvo apdovanojančios. Patirta kūrybos sėkmė tapo labai stipriu *Aš veiksmingumo* šaltiniu: *patyrimu ką nors realizuojant*. Stiprus *Aš veiksmingumo* patyrimas lėmė Litos emocijų kaitą: iš irzlios būsenos ji perėjo į melancholiją, o vėliau pradėjo šėlti (žr.11 priedą 2001 11 26).

Situacijos analizė leidžia daryti šias išvadas:

- 1) Lita, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinė, geba sukurti prasmingą, asmeniškais išgyvenimais grįstą kūrinį, kuris liudija šių išgyvenimų apmąstymą.
- 2) Litos priimtas sprendimas sukurti kūrinį apie savo ir Dariaus meilę bei šio sprendimo realizavimas atskleidžia, kad kūrybos pradžioje ir kūrybos metu veikė mąstymo operacijos: *analizė, lyginimas, sintezė*. Tinkamai parinkti simboliai (čia pasireiškia mąstymo operacija analizė), jų prasmingas komponavimas (čia pasireiškia mąstymo operacija lyginimas), kūrinio pavadinimas (čia pasireiškia mąstymo operacija sintezė) yra šių operacijų pasekmės.

- 3) Litos kūrybos procesas, išpūdingas filosofinius apmąstymus liudijantis kūrinys rodo įvykusį kokybinį pokytį. Bendraamžių kūrybos proceso ir jo aptarimo stebėjimas, spontaniškos tapybos manieros mėgdžiojimas nebuvo atsitiktiniai, pėdsako Litos sąmonėje nepaliekantys fenomenai. Jie išjudino tvirtus grafinius šablonus, paskatino Litą eksperimentuoti su dalinėmis raiškos priemonėmis, grįsti šiuos eksperimentus autentiškais išgyvenimais.
- 4) Litos sprendimas išreikšti savo jausmus kūryboje, sėkmingas kūrybos procesas ir vadovės žavėjimasis merginos pasiektu rezultatu sudarė sąlygas Litai patirti relaksaciją po stiprių jausmų iškrovos.
- 5) Litos kūrybos procesas, jį lydintys faktai ir pasekmės sukuria antrą motyvacijos, vidinio bei išorinio pastiprinimo ryšių formavimosi etapą ir sutvirtina *Aš veiksmingumo* patyrimą.

3.5. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių atvejo analizių apibendrinimas

Išanalizavus situacijas, trijų ugdytinių veiksmus jose, galima daryti apibendrinimą šių situacijų ir ugdytinių veiksmuose išryškėjusio *Aš veiksmingumo* atžvilgiu.

Situacijos analizei buvo atrinktos remiantis 1.2.3 skyriaus 4 lentelėje pateiktais fenomenais. Pagal šiuos fenomenus atvejo analizėse panaudotos situacijos suklasifikuotos taip (žr. 42 lentelę):

42 lentelė

Padarytą sprendimą, sąlygojantį *Aš veiksmingumą*, liudijantys fenomenai (pasak L.Pervin ir O.John, 2001) ir ugdytinių situacijos

Fenomenų pavadinimas	Situacijos data	Situacijos pavadinimas
Tikslų atranka	1999 10 11	Simo atliekamas tyrimas
	1999 11 29	Oros dovana pusseserei
	2000 11 13	Bendraamžės tapybos manieros mėgdžiojimas
Užsispyrimas	1999 12 08	Pasirodymas studijoje <i>Credo</i>
	1999 12 08	Studijos veiklos nuvertinimas
Pastangos	1999 11 29	Oros dovana pusseserei
	1999 12 08	Estetinės vertybės priėmimas
	1999 12 20	Simo pastangos
Emocijos	1999 09 29	Simas mago vaidmenyje
	1999 11 29	Oros dovana pusseserei
	2001 02 05	Simo pasakojimas gimstančio kūrinio metu
	2001 11 23	Litos jausmų išraiška kūrinyje

Situacijų apibendrinimas atliekamas pagal A.Banduros nurodytus veiksmų ir išorinio pastiprinimo atitikmenis, kurių yra trys lygiai (žr.1.2.2 skyrių). Kiekvienas lygmuo atitinka 3 ugdomosios sąveikos tipus.

Pirmasis veiksmų ir išorinio pastiprinimo lygmuo yra ugdytinio reakcija į aplinkos stimulinį objektą. Jausdamas savo veiksmingumą jis arba dalyvauja veikloje arba ne.

Pagal 1.3.1 skyriaus 10 lentelėje pateiktų probleminių situacijų aprašymus Oros ir Simo atvejų analizių pradžia liudija, kad šių ugdytinių kontaktas su vadove mezgėsi per I tipo problemines situacijas, t.y. ugdytinius domino stimuliuojantys aplinkos objektai (Oros atveju tai buvo flomasteriai ir popieriaus lapai, Simo atveju pasiūlymas ir galimybė suvaidinti Magą). Jie puikiai jautėsi, pasitikėjo savimi, todėl realizavo savo sumanymus.

Litos atveju situacija buvo kardinaliai priešinga. Lita buvo priėmusi sprendimą nedalyvauti veikloje. Kontaktas su vadove mezgėsi per išorinio ir vidinio pastiprinimo konfliktą (žr.1.3.1 skyrių 10 lentelę). Lita jautė nepasitikėjimą ugdytoja dėl patirtos nuoskaudos. Tik šiltas ir nuoširdus vadovės pakvietimas bei tikimybė gauti paskatinimą lėmė Litos sprendimo pakeitimą.

Litą reikėjo du kartus skatinti dalyvauti studijos veikloje. Laiko aspektu šie du paskatinimai yra nutolę vienas nuo kito. Kontrastas tarp individualaus priėjimo ir paskatinimo reikalavimo, kylančio iš merginos užsispyrimo, negatyvizmo (šiuos būdo bruožus patvirtina ugdytinės charakteristika) ir paskatinimų pasekmių rodo pozityvų pokytį ugdytinės elgesyje ir priimtus sprendimų pakitimus. Litos du sprendimai nedalyvauti studijos veikloje ir šių sprendimų pakeitimas, viena vertus, liudija merginos demonstruojamą *Aš veiksmingumą*, kitą vertus – sėkmingą vadovės ugdomąjį poveikį.

Antrajame veiksmy ir išorinio pastiprinimo atitikmenyje svarbią išorinio pastiprinimo funkciją atlieka po ilgai atliekamų veiksmy betarpiškai kylančios fiziologinės organizmo reakcijos. Šiame lygmenyje fiziologinių reakcijų poveikį gali pakeisti išorinis pastiprinimas, šiuo konkrečiu atveju pagyrimai, ugdytinių kūrinų parodos, pažymėjimai atlieka išorinio pastiprinimo funkciją. Čia taip pat galimi keli ugdytinių reakcijų variantai, kurie atskleidžia tam tikrą priimtą sprendimą paskatinimo atžvilgiu (žr.1.3.1 skyriaus 11 lentelę).

Trijų ugdytinių atsakomosios reakcijos į išorinį pastiprinimą nebuvo vienodos. Situacijų analizė rodo, kad pozityviai į išorinį pastiprinimą reagavo Simas, Ora. Daugiau Oros situacijų nebuvo analizuojama, todėl merginos reakcijų į išorinio pastiprinimo priemones, kurios ryškiau atskleistų savęs vertinimo ypatybes, negalima apibendrinti.

Tačiau Simas, nors ir pozityviai save vertindamas, nepasitikėjo vadove, ją tikrino. Tikrinimas rodo tam tikrą nepasitikėjimo savimi atspalvį, todėl galima teigti, kad Simo pozityvus savęs vertinimas nebuvo tvirtas, greičiau labilus, svyruojantis. Šio etapo svarbiausias uždavinys studijos vadovei – išlaikyti pozityvų emocinį santykį su ugdytiniu. Vadovei išlaikius emocinį palankumą ugdytinio atžvilgiu, Simo pozityvus savęs vertinimas tvirtėjo. Tai liudija ir išryškėjantis Simo gebėjimas atverti savo jausmus vadovei. Simo atvirumą ir nuoširdumą savo jausmams vainikavo dailės kūrinys „Senelio balius“.

Litos reakcija 1999 12 08 situacijose liudija, jog mergina po 1999 12 01 parodos ir pažymėjimų įteikimo turėjo būti sumišusi. Po pirmojo pakvietimo ateiti į studiją ji save vertino pozityviai. Po vadovės parodymo, kaip reikia dirbti, ji save vertino negatyviai, o vėliau pasitraukė iš studijos veiklos ir nedalyvavo joje apie metus laiko. Pakartotinis pakvietimas ateiti į studiją vėl sudarė merginai galimybę įgyti pozityvų savęs vertinimą. Jausdama žemo savęs vertinimo pasekmes dėl vadovės įžeidimo ir norėdama pelnytis jo palankumą, mergina pradėjo kopijuoti bendraamžės tapybos manierą. Elgesio modelio kopijavimas dėl žemo savęs vertinimo akivaizdžiai atskleidžia A.Banduros socialinio išmokimo teorijos realumą ir savireguliacijos proceso funkcionavimą nepriklausomai nuo intelekto ar kognityvinių operacijų išsivystymo lygio. Galima daryti prielaidą, analogišką A.Banduros teorijos kritikams (žr.1.2.3 skyrių), kad savireguliacijos proceso komponentės veikia pasąmoningai, veiksmo autoriui neįsisąmoninant jų etapų.

Antrajame veiksmy ir išorinio pastiprinimo lygmenyje svarbiausias studijos vadovės uždavinys – tinkamu momentu pagirti ugdytinę už įdedamas pastangas. Tokia proga pasitaikė Litai sukūrus kūrinį „Mano ir Dariaus meilė“.

Trečiasis veiksmy ir išorinių pasekmių pastiprinimas apima tą lygmenį, kai išorinis pastiprinimas tėra apgaulė. Pagal A.Banduros socialinio išmokimo teoriją trečiajame lygmenyje asmuo veiksmus atlieka ne todėl, kad tikisi gauti apdovanojimą, o todėl, kad kitaip negali elgtis, t.y. vadovaujasi savo jau susiformavusiais asmeniniais standartais.

Analizuotų situacijų apibendrinimas apima visų trijų ugdytinių kūrybos procesus: Oros „Dovana pusseserei Eglei“, Simo „Senelio balius“, Litos „Mano ir Dariaus meilė“. Visuose trijų ugdytinių situacijų aprašymuose išorinio paskatinimo tikimybė tik menama. Ugdytinių kūrybos procesai buvo sąlygoti ne išorinio paskatinimo lūkesčių, bet nuoširdumo ir atvirumo savo jausmams vertybės: Oros atveju kūrinio sukūrimą lėmė meilė pusseserei, Simo atveju – meilė savo šeimai, Litos atveju – meilė Dariui.

Trijų ugdytinių paskutiniųjų situacijų (Oros atveju situacija pirma ir paskutinė) rezultatas tas pats – sukurtas dailinėmis raiškos priemonėmis prasmingas kūrinys, tačiau keliai iki šio rezultato skirtingi.

Oros atvejuje kūrybinis rezultatas buvo netikėtas, staigus. Ryškiausias studijos vadovės poveikis – pasirinkimo laisvės ugdytinei suteikimas.

Simo atveju kelias iki prasmingo kūrinio – pasitikėjimo tarp studijos vadovės ir ugdytinio formavimas. Jis pasiektas tik per vadovės atvirumą ir nuoširdumą Simui, emocinio kontakto stiprinimą. Pasitikėjimo formavimas buvo ilgas procesas, todėl vadovės poveikis taip pat nėra vienadienis. Stenograma ir situacijos analizė liudija, jog kūrybos rezultatas vargu ar būtų pasiektas, jei ne vadovės atviras pasakojimas apie savo šeimą ir santykius joje.

Litos atveju kelias iki prasmingo kūrinio – *Credo* studijos funkcionavimas. Stebėdama kitų bendraamžių išraišką, mokydama iš jų ir kurdama pati Lita patyrė dailės galimybes, išsilaisvino nuo stereotipinių piešinių ir formų, gebėjo jas transformuoti. Patyrusi skaudžių meilės išgyvenimų, sugebėjo, pasinaudodama dailinės raiškos priemonėmis, juos išreikšti. Litos kūrybos procese vadovės poveikis latentinis, prasidėjęs nuo studijos veiklos formavimo, per kurį ugdytiniams buvo atskleistos dailės galimybės, pademonstruotas išgyvenimų raiškos fenomenas.

Išanalizavus atvejus, atlikus jų apibendrinimą, galima įvardyti situacijos dalyvių aktyvumą ir ugdytinio priimtą sprendimą konkrečioje situacijoje. Šios nominacijos pateikiamos 43 lentelėje:

43 lentelė

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių Aš-veiksmingumą lavinančių situacijos, dalyvių aktyvumas situacijose ir sprendimai, liudijantys ugdytinių Aš veiksmingumą

Data	Studijos Credo egzist. mėnuo	Vardas	Situacijos pavadinimas	Dalyvių aktyvumas	Priimtas sprendimas, sąlygojęs veiksmą
1999 09 29	10 mėnuo	Simas	Simas Mago vaidmenyje	Aktyvi vadovė, aktyvus Simas	Parodyti vadovei, ką sugeba
1999 10 11	11 mėnuo	Simas	Simo atliekamas tyrimas	Aktyvus Simas	Ištirti vadovės galimybių ribas
1999 11 29	12 mėnuo	Ora	5 piešinių, skirtų pusseserei, kūryba	Aktyvi Ora	Sukurti pusseserei piešinį-dovana
1999 12 08	13 mėnuo	Lita	Pasirodymas studijoje Credo	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita	Dalyvauti studijos veikloje
1999 12 08	13 mėnuo	Lita	Estetinės vertybės priėmimas	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita	Neišsiskirti iš grupės
1999 12 08	13 mėnuo	Lita	Studijos veiklos nuvertinimas	Aktyvi vadovė, aktyvi Lita	Nedalyvauti veikloje
1999 12 20	13 mėnuo	Simas	Simo pastangos	Aktyvus Simas	Kuo geriau nupiešti
2000 11 13	24 mėnuo	Lita	Bendraamžės tapybos manieros mėgdžiojimas	Aktyvi Lita	Tapyti taip, kaip mergina, kurios tapybos kūrinių vadovė labiausiai grožisi ir giria
2001 02 05	27 mėnuo	Simas	Simo pasakojimas gimstančio kūrinio metu	Aktyvus Simas	Pakeisti tradicinę piešinio temą, papasakoti apie piešinį
2001 11 23	36 mėnuo	Lita	Jausmų išraiška kūrinyje	Aktyvi Lita	Išreikšti savo jausmus Dariaus atžvilgiu

Padaryti sprendimai įvardyti tik atlikus situacijos analizę pagal ugdytinio savireguliacijos proceso schemą (žr.1.2.1 skyrių 1 pav.). Šie sprendimai nebūtų buvę aptikti, jei nebūtų buvusi atlikta jausminė sutaptis su tiriamaisiais.

Išvados

1. Specialiajame ugdyme, vykstant klinikinės paradigmos virsmui į socialinę, tampa aktualus intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo, kuris apima sutrikusio intelekto ugdytinio *afektyvios-kognityvios* sistemos funkcionavimą ir pasireiškia kaip ugdytinio *Aš veiksmingumas* pedagoginėje sąveikoje. Intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo prieinamas pažinimui per bendradarbiavimo modelio taikymą vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių ugdymo procese. Šio modelio taikymas implikuoja komandos narių apsikeitimą vaidmenimis, pasireiškiantį tikslų derme ir lygiaverte sąveika. Vaidmenų apsikeitimas sudaro galimybę pedagogui per afektyvios-kognityvios sistemos funkcionavimą „pamatyti ugdytinio akimis“ reikšmingus socialinės aplinkos objektus, suprasti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių priimamus sprendimus reikšmingų socialinių objektų atžvilgiu ir vertinti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio veiksmus, reprezentuojančius šiuos sprendimus.
2. Atlikus teorinę *Aš veiksmingumo* konstrukto analizę, buvo nustatyta, kad, ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenis, perkelti *Aš veiksmingumo* fenomeną pedagoginėje sąveikoje galima, pasinaudojus viena iš *Aš veiksmingumo* ypatybių – jo sąlygotumu. Sąlyginis asmens *Aš veiksmingumo* aspektas pedagoginėje sąveikoje nurodo pedagogo keliamus tikslus edukacinių situacijų seka, naudojamas pastiprinimo priemonės bei formuojamus vaidmenis ir atskleidžia ugdytinio savireguliacijos mechanizmo funkcionavimą. Poveikį *Aš veiksmingumui*, vertinant jį sąlyginiu aspektu, galima daryti per pozityvias, socialiai reikšmingas pastiprinimo priemones ir stiprinant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių savęs vertinimą.
3. Sukonstruotas teorinis hipotetinis vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelis apima socialinės paradigmos ir *Aš veiksmingumo* teorinius konstruktus: *Aš veiksmingumo* lavinimą, ugdytinio ir ugdytojo tikslų dermę, lygiavertę sąveiką. *Aš veiksmingumo* lavinimo procesas ištesiamas per trijų tipų edukacinių situacijų seką, kurioje ugdytinio dėmesys palaikomas ties pojūčiu „*Aš galiu*“. Lygiavertės sąveikos realizavimas trijų tipų edukacinių situacijų sekoje sąlygoja ugdytinio ir ugdytojo keliamų tikslų dermę.
4. Realizuotame vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje ugdytinio dėmesį ties pojūčiu „*Aš galiu*“ palaiko kelių *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių dinamiškas poveikis: pasiekimų ką nors realizuojant ir verbalinio įtikinėjimo, emocinio sujaudinimo ir pasiekimų ką nors realizuojant, šalutinės patirties ir pasiekimų ką nors realizuojant, emocinio sujaudinimo ir verbalinio įtikinėjimo – pasireiškiantis trijų tipų edukacinių situacijų sekoje. Ši *Aš veiksmingumo* informacinių šaltinių dinamiška dermė formuojama per 4 studijos *Credo* veiklos formas: kūrybą, parodų lankymą, dalyvavimą parodose, bendradarbiavimą su tėvais.
5. Sukurtos trijų tipų edukacinių situacijų sekos rezultatas – aktyvuota vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių motyvacija, sąlygojusi ugdytinių kūrybinį palikimą (apie tūkstantis darbų, sukurtų skirtingomis dailinės raiškos priemonėmis), ir kylantis ugdytinių savęs vertinimas, dailinėje raiškoje lėmęs keletą prasmingų dailės kūrinių, atskleidusių ugdytinių išgyvenimus (Oros „Dovana pusseserei Eglei“, Simo „Senelio balius“, Litos „Mano ir Dariaus meilė“).

6. Realizuotame vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje lygiavertė sąveika tarp ugdytojo ir ugdytinio buvo išlaikyta. Pedagoginės sąveikos pobūdžio tyrimas, atliktas dviejų ekspertų stebėjimo, aprašomosios matematinės statistikos duomenų grupavimo ir duomenų vaizdavimo metodais, patvirtino pedagogo dėmesį ir empatiją liudijančios kategorijos (kalbina, klausinėja ugdytinį, klausosi, ką jis pasakoja) vyravimą visos pedagoginės sąveikos metu.
7. Realizuota lygiavertė sąveika tarp ugdytinio ir ugdytojo leido pedagogui išsaugoti jo ir ugdytinio keliamų tikslų dermę, kuri pasireiškia pedagogo parenkamomis adekvačiomis ugdytinių motyvacijos skatinimo (dailinės raiškos priemonių įvairovė, pagyrimai, paskatinimai, nuolat demonstruojamas dėmesys, profesionalių dailininkų parodų lankymas) ir kūrybinių pastangų įvertinimo (pedagogo inicijuojamas ugdytinio dailinės raiškos proceso ir rezultato apibendrinimas, ugdytinių kūrinių eksponavimas parodose, pažymėjimų įteikimas ugdytiniais parodų atidarymo metu) priemonėmis.
8. Realizuotame *Aš veiksmingumo* lavinimo modelyje vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumas*, vertinant jį dailinės raiškos aspektu, pasireiškia kaip sprendimas sukurti kūrinį pasirinkta tema. Šį vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio sprendimą liudija *pagrįstąja teorija* (*Grounded theory*) atliktos visų kūrinių, sukurtų *Aš veiksmingumo* lavinimo modelio realizavimo metu, analizės rezultatas – semantinės kūrinių grupės, identifikuojančios reikšmingiausius, daugiausiai emocijų, išgyvenimų sukėlusius gyvenimo momentus.
9. Realizuota lygiavertė sąveika tarp ugdytojo ir ugdytinio leido ugdytojui pedagoginėje sąveikoje per susitapatinimą su ugdytiniu išskirti ugdytinio veiksmus, liudijančius jo sprendimo priėmimą. Panaudojus fenomenologinį metodą ir savireguliacijos mechanizmo struktūrą, ugdytinio veiksmi, rodantys jo sprendimo priėmimą, buvo išanalizuoti. Sprendimo priėmimą lėmusių veiksmų analizė sąlygojo ugdytinių vertybių, kurios kaip vertinimo parametrai lėmė sprendimo priėmimą, mąstymo operacijų, funkcionavusių sprendimo priėmime, ir savęs vertinimo reakcijų, kilusių emocijų pagrindu, įvardijimą.
10. Realizuota lygiavertė sąveika tarp ugdytinio ir ugdytojo bei pedagogo susitapatinimas su ugdytiniu sudarė galimybę ugdytojui įvertinti, kaip ugdytinis reaguoja į jo keliamus tikslus, naudojamas *Credo* studijos veiklos modeliavimo priemonės, dailinės raiškos kriterijus. Realizuota lygiavertė sąveika sudarė galimybę patirti, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio *Aš veiksmingumą* liudija tie veiksmi, kurie prieštarauja pedagogo formuojamos veiklos reikalavimams (Oros pasirinkimas kurti piešinį pusseserei vietoj kūrinių peržiūros, Litos protestas pedagogui panaudojus direktyvias veiklos modeliavimo priemones).
11. Sukurtas ir realizuotas *Aš veiksmingumo* lavinimo modelis atskleidžia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio *Aš veiksmingumas* sąlyginiu aspektu gali būti traktuojamas kaip afektyvios-kognityvios sistemos funkcionavimo rezultatas, kurį išprovokuoja ugdytojo modeliuojamų edukacinių situacijų stimulai.

Rekomendacijos

Remiantis tyrimo rezultatais ir išvadomis, teikiamos tokios rekomendacijos vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumo* lavinimui plėtoti:

Švietimo politikos formuotojams:

1. Kuriant specialiojo ugdymo sistemą pagal socialinės interakcinės paradigmos principus būtina ne tik rūpintis societariu, socialiniu pedagoginiu, instituciniu, interpersonaliniu ugdymo realybės lygmenimis, bet ir intrapersonaliniu ugdymo lygmeniu, kuris atskleidžia, kaip ugdytinis priima, suvokia ir naudojasi žemesniųjų ugdymo realybės lygmenų teikiamomis gėrybėmis, nes intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo yra jų funkcionavimo kokybės matas.
2. Ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinius, intrapersonalinį ugdymo realybės lygmenį pasiekti galima tik nuoširdžiai bendraujant ir per emocinį susitapatinimą su ugdytiniu, kai pedagogas bendravimą grindžia lygiavertės partnerystės principais ir geba „įlipti į ugdytinio batus“, todėl rengiant specialiuosius pedagogus būtina skirti dėmesio empatijos ugdymui ir savianalizės lavinimui.
3. Vertinant specialiojo pedagogo veiklą, reikėtų labai atidžiai ir jautriai analizuoti pedagoginių nesėkmių situacijas. Jei ugdytinis abejingas specialiojo pedagogo siūlomai veiklai ar pastiprinimo priemonėms, tai ugdytojo atlikta pedagoginė veikla neturi būti suprantama kaip pedagoginė nesėkmė. Atlikus išsamią sąveikos struktūrinių dalių dinamikos analizę, ši tariama „nesėkmė“ gali būti labai svarbi pedagoginės sėkmės prielaida.

Ugdytojams:

4. Konstruojant socialinę aplinką sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimui būtina atminti, kad ne tik aplinka veikia asmenybę, bet ir asmenybė aplinką. Specialusis pedagogas turi būti pasiruošęs priimti ugdytinių „metamus“ iššūkius siūlomos veiklos ir paskatinimo priemonių atžvilgiu.
5. Specialiajam pedagogui, pasiryžusiam lavinti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumą*, privalu dirbti su savo nuostatomis, kurios gali būti „dvigubo“ svorio. Dėl neigiamų nuostatų ugdytinis gali būti vertinamas kaip nevisavertis sąveikos dalyvis amžiaus ir intelekto nepakankamumo aspektais.
6. „Dvigubos“ nuostatos dekonstrukciją galima atlikti dviem būdais derinant juos tarpusavyje: filmuojamas specialiojo pedagogo bendravimas su sutrikusio intelekto ugdytiniu, vėliau peržiūrimas vaizdo įrašas bei atliekama savianalizė pagal pateiktus klausimus (žr. 5 lent.).
7. Lavinant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų *Aš veiksmingumą*:
 - jei parenkama kita nei dailinė raiška veikla, būtina ją išanalizuoti genetiniu ir kultūriniai-socialiniu aspektu, kad specialiajam pedagogui taptų aiškūs tie veiklos veiksniai, kurie savaime stimuliuoja motyvaciją per tiesiogiai ateinančias pasekmes, ir tie kultūriniai-socialiniai veiksniai, kuriuos galima panaudoti kaip išorinio pastiprinimo priemonės;
 - edukacinių situacijų tikslai, taisyklės, vaidmenys turi būti modeliuojami taip, kad kuo labiau sąlygotų pozityvų vidutiniškai sutrikusio intelekto asmens savęs vertinimą, kuris per *atsakomąsias pasekmes sau* įtvirtintų *Aš veiksmingumo* patyrimą;

- nuoširdžiai sąveikaudamas su ugdytiniais, specialusis pedagogas kartais turi pasyviai laukti ir nesikišti į jų tarpusavio santykius, stebėti ugdytinių reakcijas, perprasti, kokios emocijos jas sukelia, tam, kad nesuardytų natūraliai ateinančių loginių pasekmių grandinės ir „pamatytų“ ugdytinių *Aš veiksmingumo* apraiškas.
8. Socialinių situacijų modeliavimą įmanoma atlikti tik remiantis pačiais bendriausiais asmens ir socialinės aplinkos sąveikos dėsniais. Modeliuojant socialines situacijas galimos tokios probleminės situacijos, išryškinančios vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių sprendimų savęs vertinimo atžvilgiu priėmimą:
- ugdytojui atrodančios patrauklios veiklos stimulinės priemonės neskatina ugdytinio noro manipuliuoti jomis;
 - ugdytojo sukurtos paskatinimo priemonės neatitinka ugdytinio lūkesčių.
9. Specialiajam pedagogui neįmanoma numatyti iš anksto, kaip ugdytinis reaguos į konkretų ugdytojo pasiūlymą ar pastiprinimo priemones, todėl edukacinių situacijų, lavinančių vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių *Aš veiksmingumą*, modeliavimą galima organizuoti tik klaidų ir bandymų keliu, „bandymų klaidas“ taisant tik *post factum*.
10. Ugdytinių savęs vertinimo reakcijas veikloje galima aptikti tik *post factum* rekonstravus ir išanalizavus visus konkrečiaus sąveikos momento veiksnius, todėl specialusis pedagogas turi išmanyti grupinės dinamikos dėsnius, perkėlimo ir kontraperkėlimo fenomenų poveikį, išsiugdyti gerus savianalizės įgūdžius.

Tyrėjams, mokslininkams:

11. Dailinė raiška, kaip kompleksinis fenomenas, atskleidžiantis motorikos ir vizualaus suvokimo dermę, ugdytinio prasmės savo kuriamose linijose ieškojimą, patvirtinanti ugdytinio savarankiškumą ir autonomiškumą bei lavinanti mąstymo operacijas, galėtų būti dažnesnis mokslinių tyrimų objektas.
12. Kūrybos procese dirbama su turimais vaizdiniais, įgyta patirtimi, todėl vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio asmenybę, jos raidą galima tirti stebint bei analizuojant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko elgesį ir kūrybos rezultatus. Tiriant vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių dailinės raiškos rezultatus ir juos lydinčius veiksmus galima:
- pamatyti pasaulį šio vaiko akimis, suvokti jo poelgių priežastis, iš šeimos atsineštas vertybes ir per šių faktorių dermę suprasti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko asmenybę;
 - aptikti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko įgytos patirties perkėlimą esamuoju įvykio momentu.

Diskusija

Disertacijoje atliktais tyrimais pavyko patvirtinti bendrąją ir operantines hipotezes. Sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumui* išryškinti, emocijų ir veiksmų ryšiui paaiškinti naudotina savireguliacijos mechanizmo schema. A. Banduros sukurtas teorinis savireguliacijos mechanizmo konstruktas patikrintas sutrikusio intelekto asmenų populiacijoje. Šia prasme lyg ir pratęsiamas mokslininko teorijos tinkamumo įrodinėjimas.

Atliktas disertacinis tyrimas siejasi su De Martino (1954), Goldberg (1956, 1957), Beck (1959), Muchinos (1981), Romanovos ir Potiomkinos (1990), Ruškaus (2000), Vilkelienės (2000), Aleksienės (2001), Brazauskaitės (2001), Kardelio ir Rėklaitienės (2001), Romanovos (2001), Šinkūnienės (2001), Gevorgianienės (2002) tyrimais formos ir turinio aspektais.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* išryškėjimas per afektyvios-kognityvios sistemos funkcionavimą dar kartą skatina kelti klausimą: „Kiek (ir ar gali būti apskritai) kūrybiškas vidutiniškai sutrikusio intelekto žmogus“ (Gevorgianienė, 2002, p. 62)? Ar tikrai bendraudami su vidutiniškai sutrikusio intelekto asmeniu nepatiriame iš jo pusės „dvasinių vertybių (meilės, pakantumo, gerumo ir kt.)“ (Gevorgianienė, 2002, p. 60)? Atvejo analizė aptarime atskleidžiama, kad tokios vertybės, kaip: *meilė, galios troškimas, autentiškumas, nuoširdumas, malonumas, priklausymas grupei, nepriklausomybė, asmeninio reikšmingumo troškimas* – yra būdingos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams.

Disertacijoje atsispindinti autorės pozicija ir tyrimo rezultatai vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių gebėjimo kurti ir kūrybos rezultatų atžvilgiu yra kontroversiški Gevorgianienės (2002) straipsnyje¹⁰³ pateikiamai sutrikusio intelekto asmenų gebėjimo kurti, kūrybos rezultatų sampratai ir atliktam tyrimui.

Galima sutikti su V. Gevorgianienės I etapo tyrime išskirtais kūrybiškumo vertinimo kriterijais, tačiau negalima sutikti su ekspertų nurodytomis kūrybiškumo apraiškomis socialinėje srityje. Šios disertacijos atvejo analizė atskleidžia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniams sąmoningumas ir iniciatyva pasireiškia ne tik norint išvengti ko nors nemalonaus (pavyzdžiui, Simo atliekamas tyrimas vadovės atžvilgiu, kuriuo jis siekė nustatyti vadovės galimybių ribas; Litos savarankiškas tapybos manieros mėgdžiojimas, norint patraukti vadovės dėmesį). Beje, ekspertų paliudytas sąmoningumo ir iniciatyvos egzistavimas vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų elgesyje netiesiogiai konstatuoja, kad ekspertai taip pat pripažįsta savireguliacijos mechanizmo funkcionavimą vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų psichikoje, t. y. jiems priskiriamas gebėjimas numatyti ateities įvykius, suvokti šių įvykių pasekmes sau ir pagal jas orientuoti savo veiksmus. Belieka retoriškai paklausti, kodėl šis gebėjimas pastebimas tik tokia socialiniame kontekste, kuriame kyla grėsmė vidutiniškai sutrikusio intelekto asmeniui?

Taip pat galima diskutuoti dėl mokslininkės po III tyrimo etapo padarytų išvadų. V. Gevorgianienės nuomone, tai, kas meno specialybės ekspertams atrodo kaip kūrybiškumo apraiškos vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių piešiniuose, iš tiesų tėra tik jų negebėjimas nuspalvinti uždara formą neišklystant už jos ribų arba užduoties nesupratimas. Pirmiausia, V. Gevorgianienės tyrime, vertinant kūrybiškumą, pasinaudota

¹⁰³ Gevorgianienė, V. (2002). Kūrybiškumo apraiškos vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų veikloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 60–66.

tik vienos užduoties piešiniais. To nepakanka vertinant kūrybiškumo apraiškas meninės veiklos rezultatuose. Antra, vaikų kūrybiškumas (o ypač sutrikusio intelekto ugdytinių) veikloje pasireiškia tuomet, kai pedagogas sukuria tam tinkamas sąlygas (Petruolytė, 2001). Kažin ar dažnai sutrikusio intelekto vaikai patiria demokratiškus mokytojų, tėvų, auklėtojų santykius su jais? Ar dažnai turi tam tikrą autonomiją, laisvę rinktis, savarankiškumo pripažinimą? V. Gevorgianienė pati prisipažįsta, kad „visu specialiuoju ugdymu daugiau ar mažiau siekiama „įsprausti“ vaikų raišką į normų rėmus, suteikti jų elgesiui priimtina pavidalą ir pan.“ (Gevorgianienė, 2002, p. 66). Tyrėjos ataskaitoje nerasta požymių, kad buvo tikslingai sukurtos sąlygos kūrybiškumui lavinti. Tuo tarpu šioje disertacijoje daugybė pastangų buvo skirta lygiavertės sąveikos sukūrimui, vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinio autonomijos, savarankiškumo ir laisvės rinktis pripažinimui. Būtent tokių sąlygų sukūrimas ir lėmė keletą vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybiškumo fenomenų, kurie pateikiami atvejo analizėse.

Trečia, vertindama kūrybiškumo apraiškas V. Gevorgianienė labiau akcentavo kūrybą kaip rezultatą ir mažai kaip procesą. Ghiselino (1957), Grakauskaitės-Karkockienės (2002) nuomone, kūrybiškumo apraiškų vertinimas, remiantis ekspertų nuomone tik pagal rezultata, nėra patikimas. Galima tik pritarti šių autorių teiginiams, juo labiau, kad V. Gevorgianienės išvados apie vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybiškumą daromos tik surinkus vienos užduoties rezultatus (turima omenyje III tyrimo stimulinė užduotis, Guilford kūrybiškumo testo fragmentas). Šioje disertacijoje vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybos procesas buvo stebimas ilgą laiką, o išvados daromos aptikus *Aš veiksmingumo* apraiškas dailinėje veikloje, kurios kaip tik atskleidžia kūrybišką sprendimą keliuose ugdytinių piešiniuose.

Su De Martino (1954), Goldberg (1956, 1957), Beck (1959) tyrimais šios disertacijos piešinių analizės tyrimas siejasi tuo, kad minėtų autorių tyrimuose *H-T-P* projekcine metodika buvo tiriami sutrikusio intelekto suaugusių, vaikų ir paauglių piešiniais. Mokslininkų tyrimų aprašymai liudija, kad juose panaudotų duomenų kaupimas nebuvo longitudinalinis. Minėti autoriai lygino kelių grupių tiriamųjų piešinius. Pavyzdžiui, De Martino (1954) tyrime buvo lyginami suaugusiųjų sutrikusio intelekto homoseksualių ir normalios lytinės orientacijos asmenų žmogaus piešiniais, Goldberg (1956, 1957) lygino 11–16 metų sergančių šizofrenija sutrikusio intelekto ir normalaus intelekto paauglių piešinius, Beck (1959) lygino 5–6 metų normalaus intelekto, 6–19 metų įgimtą protinį atsilikimą turinčiųjų ir įgytą protinį atsilikimą turinčiųjų piešinius. Šios įvardytos mokslininkų tyrimų ypatybės skiria disertacijoje atliktą piešinių analizės tyrimą keliais požymiais:

- Šiame tyrime buvo analizuojami tik vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešiniais, kurių intelekto nepakankamumas yra įgimtas.
- Tiriamųjų amžius svyravo nuo 17 iki 19 metų.
- Piešiniais buvo kaupiami ilgą laiką (3 metus).

Išvardyti skirtumai leido tiriamųjų piešiniuose aptikti pagrindinių piešinio objektų (*namo, medžio, žmogaus*) formos dinamiką, išskirti kūrybines detales, pagal jų naudojimą interpretuoti elgesio ypatybes.

Atliktas vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių tyrimas prieštarauja Muchinos (1981), Romanovos ir Potiomkinos (1990), Romanovos (2001) teiginiams. Šios mokslininkės teigia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniai abejingi dailinei raiškai, jiems neįdomu tyrinėti savas keverzones, o prasmingo piešinio sukurti jie nesugeba (Мухина, 1981, p. 151–152; Романова, 2001, p. 50). Šioje disertacijoje atlikta piešinių analizė liudija priešingai: vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytiniai sugeba

savarankiškai nupiešti prasmingus piešinius, kurie atspindi jų aktualius išgyvenimus. Jų piešiniai nėra vien tik keverzonės, juose galima atpažinti konkrečius realius objektus: *namą, medį, žmogų*. Tiesa, kartais šių objektų esminės detalės praleidžiamos. Šis faktas iš tiesų gali liudyti intelekto nepakankamumą.

V. Muchinos, E. Romanovos, O. Potiomkinos kategoriškas išvadas vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių piešinių atžvilgiu galėjo lemti marksistinė lenininė ideologija¹⁰⁴, kurios veikiamos tyrinėtojos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinius vertino remdamosi piešimo iš natūros kriterijais (kitai – akademinio piešimo mokymo kriterijai). Lyginant šių autorių darbus stebina tai, kad skirtinguose leidiniuose (trys knygos išleistos kas dešimt metų) teiginiai yra identiški. Sakinių tapatumas ir leidinių metų palyginimas rodo, kad Muchinos (1981) suformuotas požiūris į vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko gebėjimą piešti Rusijoje nėra kritiškai vertinamas. Jis tiesiog kartojamas perrašant V. Muchinos mintis. Šis faktas stebina ne vien dėl plagijavimo, nes po perrašytais teiginiais Romanovos ir Potiomkinos (1990), Romanovos (2001) darbuose nėra jokios nuorodos į V. Muchinos minčių autorystę, bet ir tuo, kad, žlugus TSRS, demokratijos, humaniško vertybėms pasiekus Rusijos pedagogiką ir defektologiją¹⁰⁵, vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių piešinių vertinimas išliko toks pat neigiamas.

Pedagginės sąveikos pobūdžio analizės metu gauti duomenys siejasi su Kardelio ir Rėklaitienės (2001) tyrimu. Šie autoriai teigia, kad žymiai protiškai atsilikusios paauglės ir merginos „pasižymi socialiai nepriimtiniu lytiniu elgesiu“ (Kardelis, Rėklaitienė, 2001, p. 109). Iš tiesų nepriimtino lytinio elgesio apraiškų aptinkama ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių (tiek merginų, tiek vaikinų) elgesyje. Šia prasme K. Kardelio ir D. Rėklaitienės išvada turi perkeliavimo aspektą. Tačiau šios disertacijos ugdytinių poreikių dažnių analizė atskleidė, kad nepriimtinas lytinis elgesys nėra vyraujantis¹⁰⁶. Žymiai svarbesnės yra bendravimo troškima ir pastangas bendravimą palaikyti reprezentuojančios kategorijos. Gali būti, kad nepriimtinas lytinis elgesys yra labiau pastebimas todėl, kad visuomenėje nėra priimta vieša lytinio poreikio demonstracija. Tačiau net ir tuo atveju nederėtų vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto paauglių nepriimtino lytinio elgesio sureikšminti, nes sureikšminimas gali padėti išlaikyti neigiamą visuomenės vaizdinį šių asmenų atžvilgiu. Vis dėlto jų elgesiui labiau yra būdinga tai, kas ir normalaus intelekto asmenų elgesiui: noras bendrauti ir pastangos bendravimą išlaikyti.

Disertacijoje atliktas pedagoginės sąveikos stebėjimo instrumentas siejasi su Ruškaus (2000) disertacijoje sukurtu stebėjimo instrumentu tuo, kad buvo pasinaudota to paties autoriaus (Flanders, 1970) sukurta stebėjimo sistema (FIAC – *Flanders Interaction Analysis Categories*). Tiek šioje, tiek J. Ruškaus disertacijoje Flanders stebėjimo sistema buvo adaptuota konkrečioms tyrimo tikslams. J. Ruškaus disertacijoje buvo siekiama įvertinti pamokinės veiklos pedagoginę sąveiką, pagal vyraujančias kategorijas nustatyti, ar pamokos metu pedagogo elgesyje atsispindi neigiama nuostata sutrikusio intelekto ugdytinių atžvilgiu. Lyginant šios disertacijos pedagoginės sąveikos tyrimą su J. Ruškaus disertacijoje atliktu pedagoginės sąveikos tyrimu, galima teigti, kad perkeliamas mokslininko nustatytas pedagogo veiksmų ir neigiamos nuostatos ryšys. Skirtumas tarp šių tyrimų toks, kad šioje disertacijoje buvo siekiama įvertinti ir

¹⁰⁴ Marksistinės lenininės ideologijos įtaka atskleidžiama straipsnyje Mažeikis, G., Vaitkevičienė, A. (2001). Marksistinės lenininės ideologijos įtaka Rusijos defektologijos mokyklos nuostatai į sutrikusio intelekto vaiko piešinį. *Tiltai*, 2(19), 39–55.

¹⁰⁵ Čia turimi omenyje Rusijos mokslininkų (Занадворов, 1989; Кравцов, 1996; Строгова, 1999) straipsniai, kuriuose kritikuojama sovietinė pedagogika, defektologija.

¹⁰⁶ Stebėjimo kategorijose fiziologiniai poreikiai apėmė maisto, vandens ir seksualinį poreikius. Stebėtojų buvo prašyta užfiksuoti prie fiziologinių poreikių bet koki iš minėtų poreikių stebinių. Tai, kad trijų rūšių fiziologinius poreikius reprezentuojanti kategorija nėra dominuojanti, liudija šių poreikių sąlyginį nereikšmingumą bendrame pedagoginės sąveikos kontekste, kuriame pasireiškia kiti socialiniai poreikiai.

nustatyti popamokinės veiklos pedagoginės sąveikos tipą. Dėl šios priežasties stebėjimo kategorijos yra kitokios nei Ruškaus atliktame tyrime.

Su Brazauskaitės (2001) disertacijoje atliktu žymiai ir vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių tyrimu šios disertacijos vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių piešinių analizė siejasi tuo, kad iš dalies tiriami tos pačios tiriamųjų grupės piešiniai.

Dar vienas požymis daro šiuos tyrimus panašius: abiejose disertacijose tyrimai buvo atliekami ilgalaikio duomenų kaupimo pagrindu. Skirtumą tarp šių tyrimų lemia pasirinktos tyrimo metodikos. A. Brazauskaitė tyrė piešinius Lowenfeld (1964) nurodytais piešinio raidos kriterijais. Ji siekė nustatyti, ar po pedagoginio poveikio pakito piešinių lygis.

Tuo tarpu šioje disertacijoje piešiniai analizuojami kitokiomis metodikomis: *pagrįstąja teorija (Grounded theory)* ir projekcine *H-T-P* metodika.

Atvejo analizės siejasi su Vilkėlienės (2000), Aleksienės (2001), Šinkūnienės (2001), Brazauskaitės (2001) atvejo analizėmis tuo, kad šių mokslininkų pedagoginis poveikis neįgaliesiems analizuojamas meno, kaip ugdomojo dalyko, kontekste. Šios disertacijos atvejo analizės išsamiau galima lyginti tik su Aleksienės ir Brazauskaitės atvejo analizėmis, nes tiriamųjų populiacija ta pati – sutrikusio intelekto ugdytiniai.

V. Aleksienės disertacijoje pedagoginis poveikis tiriamas muzikos kaip dalyko kontekste, o šioje disertacijoje – dailės kaip dalyko kontekste. Dalykų skirtumai lemia šių disertacijų skirtumus. Sutrikusio intelekto ugdytinių populiacija ir dėmesys ugdytinių emocijoms daro šias disertacijas panašias.

Su A. Brazauskaitės disertacija sąsajos yra stipresnės nei su V. Aleksienės, nes tiriamųjų populiacija ta pati, be to, pedagoginis poveikis tiriamas to paties dalyko, t. y. dailės, kontekste. Taip pat abi disertacijas sieja panašus tyrimo objektas. A. Brazauskaitės disertacijoje tyrimo objektas – žymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikų savivokos ugdymas, o šios disertacijos – vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių *Aš veiksmingumo* lavinimas. Savivokos terminas A. Brazauskaitės disertacijoje vartojamas kaip *Aš koncepcijos* sinonimas. *Aš veiksmingumas* yra *Aš koncepcijos* (savivokos) raiškos elgesyje elementas. Tyrimo objektų ir tiriamųjų populiacijos panašumas skirtumą tarp šių disertacijų daro labai minimalų. Abiejų disertacijų tyrimų išvados taip pat yra panašios: teigiama, kad savivoka (Brazauskaitė, 2001), o šioje disertacijoje *Aš veiksmingumas* gali būti lavinami.

Literatūra

1. Adler, A. (2003). Žmogaus pažinimas. Vilnius: Vaga.
2. Alifanovienė, D. (1999). L.Vygotskio kultūrinės istorinės koncepcijos apžvalga. Naujas sąmonės formavimas (nepublikuotas rankraštis).
3. Ališauskas, A., Ambrukaitis, J. (1993). Dėl specialiojo mokymo reformos. Dereškevičius, P. (Sud.). (1993). *Lietuvos švietimo reformos gairės* (p.137–148). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
4. Ališauskas, A. (2002). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 129–138.
6. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir šeimų bendradarbiavimo modelio konstravimas: metodologiniai ir reflektyviosios praktikos pagrindai. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 11–23.
7. Ambrukaitis, J. (1996). Specialiųjų pedagogų rengimo trisdešimtpenkmetis (p.3–5). *Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, ir suaugusių neįgalių asmenų socializacija: mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Šiauliai.
8. Ambrukaitis, J. (1999). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją. *Specialusis ugdymas II*, 24–33.
9. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114–123.
10. Ambrukaitis, J. (2005). Specialiojo ugdymo kaitos bruožai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
11. Aramavičiūtė, V. (1998). Ugdymo samprata. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
12. Baker, P., Elijošienė, I. (1993). Specialiųjų poreikių asmenų integracija (mokslinės konferencijos tezės). Šiauliai.
13. Bandura, A. (1977). Social learning theory. New Jersey: Prentice-Hall.
14. Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Paris: De Boeck.
15. Baranauskienė, I. (2003). Nežymiai sutrikusio intelekto jaunuolių profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika. (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2003).
16. Baranauskienė, I. (2004). Nežymiai sutrikusio intelekto asmenų profesinis rengimas kaip ugdymo mokslo dalis: paradigmos kaita. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 64–72.
17. Benesch, H. (2001). Psichologijos atlasas. T.1. Vilnius: Alma littera.
18. Benesch, H. (2002). Psichologijos atlasas. T.2. Vilnius: Alma littera.
19. Bendaravičiūtė, G. (2002). Pedagogo asmenybės svarba ugdant vaikų kūrybiškumą (p.22–27). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
20. Berger, P., Luckman, T. (1999). Socialinės tikrovės konstravimas. Vilnius: Pradai.
21. Bernhard, M., Bodmer, G., Bogner, M. (1998). Universalus meno žodynas. Kaunas: Šviesa.
22. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
23. Bogdan, R. (1986). The sociology of special education (p.344–359). Morris, R., Blatt, B. (1986). *Special Education. Research and Trends*. New York: Pergamon Press.
24. Bonnefon, G. (1997). Art et lien social: les pratiques artistiques des personnes handicapées. Paris: Desclée de Brouwer.
25. Boyer-Labrouche, A. (1996). Manuel d'art-thérapie. Paris: Dunond.
26. Brazauskaitė, A. (2001). Žymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikų savivokos ugdymas daile (Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2001).
27. Buber, M. (1998). Dialogo principas I. Vilnius: Katalikų pasaulis.
28. Buber, M. (2001). Dialogo principas II. Vilnius: Katalikų pasaulis.
29. Bulotaitė, L., Pivorienė, R., Sturlienė, N. (2000). Drauge su vaiku... Vilnius: Efrata.
30. Burkard, F. P., Kunzmann, P., Wiedmann, F. (2000). Filosofijos atlasas. Vilnius: Alma littera.
31. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius: Margi raštai.
32. Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design. London: Sage Publications.
33. Česnulevičienė, R. (2002). Mokytojo asmenybė ir mokinių kūrybiškumo ugdymas per lietuvių kalbos pamokas (p.40–42). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
34. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 24–33.

35. Dainauskienė, E. (2002). Pedagogas asmenybė ir profesinė veikla, ugdanti moksleivių ir jaunuolių kūrybiškumą specialiojoje mokykloje (p.42–45). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
36. Davis, J., Gardner, H. (2000). Kognityvinė revoliucija ir jos poveikis vaiko-dailininko supratimui bei ugdymui (p.109–132). Matonis, V. (Sud.). (2000). *Šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.
37. De Landsheere, G. (1976). Introduction à la recherche en éducation. Liège: Georges Thone.
38. Dreikurs Ferguson, E. (2000). Adlerio teorijos įvadas. Alytus: Alytaus spaustuvė.
39. Dubois, A.M., Guilibert, E., Bange. (1998). Evaluation en psychopathologie de l'expression et en art-thérapie: revue de la littérature. *International Journal of Art Therapy*, 2, p.17–20.
40. Elijošienė, I. (1993). Vidutinio laipsnio sutrikusio intelekto vaikų ir jaunuolių integracija Anglijos ir Lietuvos švietimo sistemoje. *Specialiųjų poreikių asmenų integracija: konferencijos pranešimų medžiaga* (p.22–24). Šiauliai.
41. Elijošienė, I. (1995). Vidutinio laipsnio sutrikusio intelekto vaikų ir suaugusių ugdymo ir globos įstaigų sistema (Šiaulių miesto sąlygomis) (p.39–42). *Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, ugdymas: teorija ir praktika: tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga*. Šiauliai.
42. Elijošienė, I. (1998). Vaikai, turintys intelekto sutrikimų. Ambrukaitis, J. (Sud.). (1998). *Specialiųjų poreikių vaikai* (p.5–19). Šiauliai.
43. Fürst, M., Trinks, J. (1995). Filosofija. Vilnius: Lumen.
44. Gage, N., Berliner, D. (1994). Pedagoginė psichologija. Vilnius: Alna litera.
45. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). Aš myliu kiekvieną vaiką. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
46. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (2002). Asmenybės ir bendravimo psichologija. Vilnius: Tyto alba.
47. Gailienė, I., Ruškus, J. (2001). Socialinio vaizdinio apie protiškaai neįgalaus asmens emocinius išgyvenimus ypatumai. *Psichologija*, 22, 37–53.
48. Galkienė, A. (Sud.). (2001). Keli integruoto ugdymo aspektai. Vilnius: Viltis.
49. Galkienė, A. (2002). Pedagogas asmenybės kūrybiškumo ir funkcinio ugdymo santykis (p.63–66). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
50. Garbinčiūtė, I., Štitiienė, O. (2002). Specialiųjų poreikių mokinių matematinio ugdymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 87–92.
51. Garšvienė, A. (1994). Žymiai sutrikusio intelekto vaiko mokymas bendrauti (p.52). *Lietuvių katalikų mokslo akademijos XVI suvažiavimo pranešimai*. Kaunas.
52. Gašvienė, A. (1995). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo ir kalbos ugdymas 1–4 mokymo metais (p.55–58). *Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, ugdymas: teorija ir praktika*. Šiauliai.
53. Gevorgianienė, V. (1999). Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 1999).
54. Gevorgianienė, V. (2002). Kūrybiškumo apraiškos vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų veikloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 60–66.
55. Giorgi, A. (1997). Набросок психологического феноменологического метода. <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/fenomen.htm>.
56. Goleman, D. (2001). Emocinis intelektas. Vilnius: Presvika.
57. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2002). Kūrybos psichologija. Vilnius.
58. Grigonis, A. (1994). Vaikų, turinčių vidutinį protinį atsilikimą, atminties raida. *Žmonių skirtumai ir specialūs poreikiai: pranešimų tezės* (p. 30–32). Vilniaus universitetas.
59. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, 3, 50–62.
60. Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 73–84.
61. Hallahan, D., Kauffman, J. (2003). Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera.
62. Hamel, J., Dufour, S., Fortin, D. (1993). Case study methods. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
63. Hammer, E. (1954). Guide for Qualitative Research with the H-T-P. *The Journal of General Psychology*, Vol.51, p. 41–60.

64. Jakaitienė, B., Bernotienė, V. (2002). Mokykime augti palengva (p.70–74). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
65. Jovaiša, L. (1987). Pedagogikos pagrindai. T.1. Kaunas: Šviesa.
66. Jovaiša, L. (1993). Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa.
67. Jovaiša, L. (2001a). Edukologijos įvadas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
68. Jovaiša, L. (2001b). Ugdymo mokslas ir praktika. Vilnius: Agora.
69. Juodaitytė, A. (2003). Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
70. Juodraitis, A. (1997). Sutrikusio intelekto asmenų „neprisitaikančio“ elgesio genezės aspektai. *Tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga* (p.31–34). Šiauliai.
71. Laužikas, J., Unčiūrys, J. (Sud.).(1978). Vaikų vystymosi sutrikimai. Kaunas: Šviesa.
72. Laužikas, J. (1965). Mokinių valios ugdymo bruožai. Vilnius.
73. Leliūgienė, I. (1997). Žmogus ir socialinė aplinka. Kaunas: Technologija.
74. Lepeškieinė, V. (1996). Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
75. Lepeškieinė, V., Butkienė, O., Steevens, L., van Werhoven, W. (2001). Mokykla ant žmogiškumo pamatų. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
76. Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymas. (1991, gruodžio 13). *Lietuvos aidas*, p.5–6.
77. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. (1998, gruodžio 31). *Valstybės žinios*, p. 3–8.
78. Lowenfeld, V., Brittain, W., (1964). Creative and mental growth (nepublikuotas vertimo rankraštis).
79. Lowenfeld, V. (1987). Therapeutic Aspects of Art Education. *The American Journal of Art Therapy*, 25, p.111–146.
80. Kačiūšytė-Skrantai, L. (2002). Ikimokyklinio amžiaus mikčiojančių vaikų muzikinio ugdymo sąlygos šeimoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (6), 54–59.
81. Kaffemanas, R. (2001a). Mąstymo psichologija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
82. Kaffemanas, R. (2001b). Požiūrio į specialiųjų poreikių asmenis socialinių poveikių psichologiniai ypatumai (p.96–97). Ambrukaitis, J. (2001). (Red.). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
83. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 1 (IV), 22–39.
84. Kaffemanienė, I., Lusver, I. (2004). Moksleivių, turinčių mokymosi negalių, bendrojo lavinimo turinio individualizavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 133–150.
85. Kardelis, K., Rėklaitienė, D. (2002). Vidutiniškai ir žymiai protiškai atsilikusių paauglės ir merginos: psichosocialinio elgesio ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 6, 104–111.
86. Karvelis, V. (2000). 40 metų žengiant specialiųjų pedagogų rengimo keliu. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
87. Kaukėnaitė, L. (1998). Mokymo dirbti su minkšta viela ir skarda IX klasėje teminis planas (p.18–27). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (1998). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas III dalis*. Šiauliai.
88. Kaukėnaitė, L. (2001). Darbinio mokymo būklė specialiojoje (sutrikusio intelekto vaikams) mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 1 (IV), 40–51.
89. Kaukėnaitė, L. (2002). Minkštos vielos ir folijos darbai (teminis planas III klasei) (p.52–60). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (2002). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas VI dalis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
90. Knoff, H. (1990). Evaluation of projective drawings. *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior and context*. New York: The Guilford press.
91. Kočiūnas, R. (1995). Psichologinis konsultavimas. Vilnius: Lumen.
92. Kočiūnas, R. (1996). Egzistencinė psichologija ir psichoterapija: žvilgsnis į žmogiškosios būties dilemas. *Psichologija*, 15, 5–24.
93. Kočiūnas, R. (1998). Humanistinis optimizmas ir egzistencinis realizmas. *Psichologija*, 18, 117–123.
94. Kunzmann, P., Burkard, F.-P., Wiedmann, F. (2000). Filosofijos atlasas. Vilnius: Alma littera.
95. Kvieskienė, G. (2000). Socializacijos pedagogika. Vilnius.
96. Maas, W.J. (1998). Dvidešimt pirmojo amžiaus psichoterapija: mums reikia sukurti metodą žmogaus esybei suvokti. *Lietuvos psichoterapijos žurnalas*, 1, 30–34.
97. Mačiukaitė, A. (1998). Tema „Naudingosios iškasenos“ aukštesniosiose specialiosios mokyklos klasėse (p.28–41). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (1998). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas*. Šiauliai.

98. Mačiukaitė, A. (2002). Mokymas pažinti sezoninius gamtos pasikeitimus ir laiką per pasaulio pažinimo pamokas (p.61–85). Ambrukaitis, J., Štītilienė, O. (Sud.) (2002). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
99. Mačiukaitė, A., Grigorjevas, J. (2004). Nežymiai sutrikusio intelekto pradinė klasių mokinių laiko pažinimo plėtra. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 102–113.
100. Martišauskienė, E. (2004). Estetinio santykio su tikrove svarba paauglių dvasiniam tapsmui. *Pedagogika*, 72, 56–62.
101. Maslow, A. (1993). Idealios mokyklos vizija. *Mokykla*, 4–5, p.55–58.
102. Matkevičienė, E., Rudys, A., Semčišinas, V. (1997). Komandinio darbo galimybės ir būdai rengiant neįgalų vaiką gyvenimui (p.53–59). Karvelis, V. (1997). (Sud.). *Neįgalųjų asmenų socialiniai poreikiai jų tyrimo ir tenkinimo problemos*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
103. Matonis, V. (2000). Meninis ugdymas nūdienėje kultūroje (p.7–23). Matonis, V. (Sud.). (2000). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.
104. Meadas, G.H. (1998). Savimonė (Self). *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 2, 132–135.
105. Melienė, R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigų realizavimas mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 85–97.
106. Mėlynienė, R. (2002). Logopedo asmenybė ir specialiųjų poreikių turinčių mokinių kūrybiškumo ugdymas per logopedines pratybas (p.98–100). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
107. Mental Retardation: Meeting the Challenge. (1985). World Health Organization: Geneva.
108. Merkys, G. (1999). Testavimas – socialinių mokslų principas. Metodologinio diskurso projekcija. *Socialiniai mokslai*, 2 (19), 7–22.
109. Merkys, G. (2000). Edukologijos disertacijos: sovietinio laikotarpio ir šiuolaikinių disertacijų metodologinės brandos palyginimas. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 18–32.
110. Merkys, G. (2000). Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė. (Habilitacinis darbas, Šiaulių universitetas, 2000).
111. Mertens, D. (1998). Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative & Qualitative Approaches. London: Sage Publications.
112. Mickevičius, H., Blažys, V., Migaliova, D., Lukošaitytė, R., Pūras, D. (2005). Žmogaus teisių stebėseną uždaroje psichikos sveikatos priežiūros ir globos institucijose. *Projekto ataskaita*. Vilnius.
113. Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). Fenomenologinė filosofija. Vilnius: Baltos lankos.
114. Myers, D. (2000). Psichologija. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
115. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151–165.
116. Morkvėnaitė, A. (1997). 10–14 metų vaikų *H-T-P* atlikimo ypatumai. (Magistro darbas, Vilniaus universitetas, 1997).
117. Muceniekas, G. (1997). Integracijos pagrindiniai aspektai. *Integracija: ar tai išeitis vaikams su negalia?: tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga* (p.7–8). Vilnius.
118. Muceniekas, G., Kuokštienė, A. ir kt. (Red.). (1998). Prancūzijos organizacijos „Handicap international“ meno programa vaikams su negale Lietuvoje 1995 ir 1997 metais. Vilnius: Negalės informacijos ir konsultavimo biuras.
119. Not, L. (1986). Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux. Toulouse: Privat.
120. Nøttestad, J., Linaker, O. (2001). Self-injuriuos behaviour befor and after deinstitutionalization. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2 (45), 121–129.
121. Pikūnas, J. (1998). Meilės psichologija. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
122. Piličiauskas, A. (1997). Neįgalųjų meninė socializacija: situacija, galimybės ir perspektyva. *Švietimo naujovės*, 10, 19–22.
123. Piličiauskas, A. (Red.). (1998). Neįgalųjų meninis ugdymas: psichologinės reabilitacijos ir socializacijos galimybės. Vilnius: LAMUC.
124. Pobrein, V. (1998). Kūrybinės skaitymo užduotys specialiosios mokyklos klasėse (p.42–52). Ambrukaitis, J., Štītilienė, O. (Sud.). (1998). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas*. Šiauliai.
125. Pobrein, V. (2002). Būsimųjų specialiųjų pedagogų kūrybiškumo ugdymas studijuojant raiškųjį skaitymą ir skaitymo didaktiką (p.109). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
126. Pobrein, V. (2002). Eilėraščių raiškūs skaitymas (p.86–98). Ambrukaitis, J., Štītilienė, O. (Sud.). (2002). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

127. Postic, M. (1982). La relation educative. Presses universitaires de France.
128. Psichologijos žodynas (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
129. Pukelis, K. (1998). Mokytojų rengimas. Kaunas: Versmė.
130. Pukelis, K. (1999). Edukologija: kas tai? *Pedagogika*, 38, 3–13.
131. Pūras, D. (1997a). Integracijos padėtis Lietuvoje. *Integracija: ar tai išėitis vaikams su negalia?*: tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga (p.9–12). Vilnius.
132. Pūras, D. (Red.). (1997b). Negalės žmonės sugrįžta į visuomenę. Vilnius: Viltis.
133. Rimkus, V. (1994). Dailės kūrinys ir jo pavadinimas (p.24–26). Merkienė, N., Župerka, K. (Sud.). (1994). *Tekstas ir potekstė*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
134. Rimkutė, J., Vološčiuk, I. (2000). Pranešimas apie žmogaus socialinę raidą Lietuvoje. Vilnius: Jungtinių Tautų Vystymo Programa.
135. Ruškus, J., Merkys, G. (1998–1999). Nuostatų skalės konstravimo metodologija: specialusis pedagogas in medias res. *Socialiniai tyrimai: tarpdisciplininis požiūris*, 2–3, p.14–28.
136. Ruškus, J. (2000). Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys. (Daktaro disertacija, Šiauliai).
137. Ruškus, J. (2001). Specialiųjų pedagogų rengimo metodologinės kontraversijos neįgaliųjų ugdymo paradigmu kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 4, 64–73.
138. Ruškus, J. (2002). Negalės fenomenas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
139. Salamankos deklaracija: Specialusis ugdymas ir jo Vystymo metmenys. *Švietimo naujovės*, 1996, 1, p.3–20.
140. Saulėnienė, S. (2002). Dailės pedagogo kompetencija ir jos plėtra. Respublikinės dailės pedagogų konferencijos medžiaga. 2002 m. lapkričio 8–9 d.
141. Sezemanas, V. (1970). Estetika. Vilnius: Mintis.
142. Skjorten, D. (1997). Integruoto švietimo koncepcija psichologiniame kontekste. *Integracija: ar tai išėitis vaikams su negalia?*: tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga (p.23–30). Vilnius.
143. Stott, J., Males, B. (1984). Art therapy for people who are mentally handicapped (p.111–126). Dalley, T. (Ed). (1984). *Art as therapy*. London and New York: Tavistock Publications.
144. Striolaitė, S. (2003). Specialiojo ugdymo teisinis reglamentavimas (p.50–76). Ambrukaitis, J. (Sud.). (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
145. Suslavičius, A. (1998). Socialinė psichologija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
146. Sverdiolas, A. (2002). Būti ir klausti. Vilnius: Strofa.
147. Šaparnis, G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu. (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas).
148. Šiaučiuškienė, L., Sokolovienė, D. (1996). Pedagoginis bendravimas kaip edukacinė problema. *Socialiniai mokslai. Edukologija*, 1996, 2(6), 63–67.
149. Šimonėlienė, R. (2002). Mokytojo vaidmuo sudarant geografinius vaizdinius nežymiai sutrikusio intelekto mokiniams (p.122–124). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
150. Štivilienė, O. (1998). Mokymas spręsti tekstinius uždavinius I klasėje (p.74–83). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (1998). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas III dalis*. Šiauliai.
151. Štivilienė, O. (2002). Matinių skaičių veiksmų mokymas (p.114 – 124). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (2002). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
152. Tamulienė, V. (1998). Pokalbių apie monumentaliąją dekoratyvinę dailę IX klasėje medžiaga (p.83 – 96). Ambrukaitis, J., Štivilienė, O. (Sud.). (1998). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas*. Šiauliai.
153. Taurienė, D. (2002). Pedagogo vaidmuo ugdant kurčneregį vaiką (p.128–130). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
154. Tekorienė, J. (2002). Pedagogo ir ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių vaikų kūrybinė sąveika (p.130–133). Ambrukaitis, J. (2002). (Red.). *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
155. Theilacker, J., Sobeck, B. (2001). EQ kelias į sėkmę. Kaunas: Tyrai.
156. TLK-10 psichikos ir elgesio sutrikimai: klinika ir diagnostika. (1997). Ženeva: Pasaulinė sveikatos organizacija.
157. Ušinskis, K. (1987). Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa.
158. Valickas, G. (1991). Asmenybės savęs vertinimas. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
159. Vaiko teisių konvencija. (2000). Vilnius: UNICEF.

160. Verbylaitė, D. (2004). Studentų vertybiniai išgyvenimai kaip dvasingumo dimensija. *Pedagogika*, 72, 79–87.
161. Widlöcher, D. (1998). L'interprétation des dessins d'enfants. Liège: Mardaga.
162. Wiewiorka, M. (1998). Déficience, différence et égalité (p.23–37). Blanc, A., Stiker, H. (Eds.). (1998). *L'insertion professionnelle des personnes handicapées en France*. Paris: Desclée de Brouwer.
163. Vitkauskaitė, D. (1998). Neimperatyviojo ugdymo galimybės specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 1, p.88–92.
164. Žic, A., Igrič, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 3 (45), p.202–211.
165. Žukauskienė, R. (2001). Raidos psichologija. Vilnius: Margi raštai.
166. Аллан, Дж. (1997). Ландшафт детской души. Санкт-Петербург – Минск: Диалог-Лотаць.
167. Арнхейм, Р. (1974). Искусство и визуальное восприятие. Москва: Прогресс.
168. Бандура, А. (2000). Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия.
169. Васина, Г. (1979). Катамнестические сведения о выпускниках специального детского сада. Перова, М. (Ред.). *Проблемы обучения умственно отсталых детей* (с.3–11). Москва: Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина.
170. Выготский, Л. (1983). Собрание сочинений. Т.5. Москва: Педагогика.
171. Выготский, Л. (2000). Психология. Москва: Апрель Пресс Эксмо – Пресс.
172. Вярнян, В. (1971). Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. *Афтореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. Москва.
173. Занадворов, М. (1989). Формирование или развитие. *Советская педагогика*, № 8, 54–58.
174. Запругаев, Г. (1994). Умственно отсталые подростки с трудностями поведения (с.58–64). Петрова, В. (Ред.). (1994). *Психология умственно отсталых школьников*. Красноярск: НИИ коррекционной педагогики Российской академии образования.
175. Даргевичене, Л. (1971). Особенности личностных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. *Афтореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. Москва.
176. Дилео, Дж. (2001). Детский рисунок. Москва: Эксмо – Пресс.
177. Джендлин, Ю. (2000). Фокусирование. Москва: Независимая фирма “Класс”.
178. Дульнев, Г. (1968). Трудовое обучение и формирование эмоционально-волевых качеств учащихся вспомогательных школ. Москва: Академия педагогических наук СССР.
179. Глэддинг, С. (2002). Психологическое консультирование. Москва – Санкт Петербург: Питер.
180. Головина, Т. (1974). Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. Москва: Педагогика.
181. Гуссерль, Э. (1994). Собрание сочинений, т.1. Москва: Гнозис.
182. Изард, К. (1999). Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер.
183. Ильин, Е. (2000). Психология воли. Санкт-Петербург: Питер.
184. Левин, К. (2001). Динамическая психология. Москва: Смысл.
185. Леонтьев, Д. (1999). Психология смысла. Москва: Смысл.
186. Лозовой, А. (1979). Изучение изобразительной деятельности детей в целях дифференциальной диагностики степеней умственной отсталости. Перова, М. (ред.). *Проблемы обучения умственно отсталых детей* (с.26–34). Москва: Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина.
187. Лурье, Н. (1972). Воспитание глубоко умственно отсталого ребёнка в семье. Москва: Педагогика.
188. Капрара, Дж., Сервон, Д. (2003). Психология личности. Москва: Питер.
189. Келер, В., Коффка, К. (1998). Гештальт-психология. Москва: Научная книга.
190. Коломинский, Н. (1978). Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев: Ряданская школа.
191. Копытин, А. (2003). Тренинг по фототерапии. Санкт-Петербург: Речь.
192. Кожалиева, Ч. (1995). Особенности содержания образа Я у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста. *Дефектология*, № 1, 42–46.
193. Кожалиева, Ч. (1997). О возрастной динамике образа «я» у умственно отсталых подростков. *Дефектология*, № 4, 38–41.
194. Кравцов, Г. (1996). Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей. *Вопросы психологии*, № 6, 53–64.

195. Кузьмицкая, М. (1974). К вопросу о социальной и трудовой реабилитации детей с глубокими порожениями центральной нервной системы. Кузьмицкая, М. (Ред.). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (с.125–135). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии.
196. Кучинский, Г., Михайлов, А. (2001). Dasein-анализ в философии и психологии. Минск: Европейский гуманитарный университет.
197. Маллер, А. (1974). Особенности устной речи глубоко умственно отсталых детей. Кузьмицкая, М. (ред.). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (с.70–85). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии.
198. Маслоу, А. (1997). Психология бытия. Москва: Рефл-бук.
199. Маслоу, А. (1999). Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия.
200. Маслоу, А. (1999). Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл.
201. Махова, В. (2000). Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе. *Дефектология*, № 6, 9–14.
202. Маховер, К. (2000). Проективный рисунок человека. Москва: Смысл.
203. Московкина, А., Пахомова, Е., Абромова, А. (2000). Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребёнку учителей и родителей. *Дефектология*, № 2, 38–41.
204. Мухина, В. (1981). Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика.
205. Намазбаева, Ж. (1986). Развитие личности учащихся вспомогательной школы. *Афтореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук*. Москва.
206. Певзнер, М., Явкин, В. (1974). К вопросу клинической характеристики глубоких форм олигофрении. Кузьмицкая, М. (Ред.). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (с.4–16). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии.
207. Первин, Л., Джон, О. (2001). Психология личности. Москва: Аспект Пресс.
208. Перре-Клермот, А. (1991). Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Москва: Педагогика.
209. Петрова, В. (ред.). (1994). Психология умственно отсталых школьников. Красноярск: НИИ коррекционной педагогики Российской академии образования.
210. Прехтль, П. (1999). Введение в феноменологию Гуссерля. Томск: Водолей.
211. Пузанов, Б. (2000). Общие основы олигофренопедагогики (с.29–93). Пузанов, Б. (Ред.). (2000). *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития*. Москва: Академия.
212. Роджерс, К. (2001). Становление личности. Москва: Эксмо-Пресс.
213. Роджерс, К. (2002). Клиент-центрированная психотерапия. Москва: Эксмо-Пресс.
214. Романенко, О. (1994). Самооценка и уровень притязаний (с.41–52). Петрова, В. (Ред.). *Психология умственно отсталых школьников*. Красноярск: НИИ коррекционной педагогики Российской академии образования.
215. Романова, Е. (2001). Графические методы в практической психологии. Санкт-Петербург: Речь.
216. Рубинштейн, С. (1986). Психология умственно отсталого школьника. Москва: Просвещение.
217. Рудестам, К. (1999). Групповая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер.
218. Соловьев, И., Сумарокова, В. (1974). О памяти имбецилов. Кузьмицкая, М. (Ред.). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (с.16–32). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии.
219. Стернберг, Р. (Ред.). (2002). Практический интеллект. Санкт – Петербург: Питер.
220. Столяр, А. (1985). Происхождение изобразительного искусства. Москва: Искусство.
221. Страус, А., Корбин, Дж. (2001). Основы качественного исследования. Москва: УРСС.
222. Строгова, Н. (1999). К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога. *Дефектология*, № 2, 59–63.
223. Талызина, Н. (1975). Управление процессом усвоения знаний. Москва: Издательство Московского университета.
224. Тхостов, А., Колымба, И. (1999). Феноменология эмоциональных явлений. *Вестник Московского университета*, № 2, 3–14.
225. Фрейд, А. (2000). Психопатология детства. Москва: Нота Бене.
226. Фрэнкин, Р. (2003). Мотивация поведения. Санкт-Петербург: Питер.
227. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2000). Теории личности. Санкт-Петербург: Питер.

228. Цикото, Г. (1974). Проблемы умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном их обучении. Кузьмицкая, М. (Ред.). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (с.32–70). Москва: Научно-исследовательский институт дефектологии.
229. Чубаров, П. (1987). Развитие самооценки умственно отсталых школьников. *Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук*. Москва.
230. Шпарага, О. (2001). Феноменология опыта: опыт как “почва и горизонт” познания. *Логос*, 2001, № 2 (28), 103 – 122.
231. Эриксон, Э. (1996). Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс.
232. Эльконин, Д. (1978). Психология игры. Москва: Педагогика.
233. Ясперс, К. (1997). Общая психопатология. Москва: Практика.

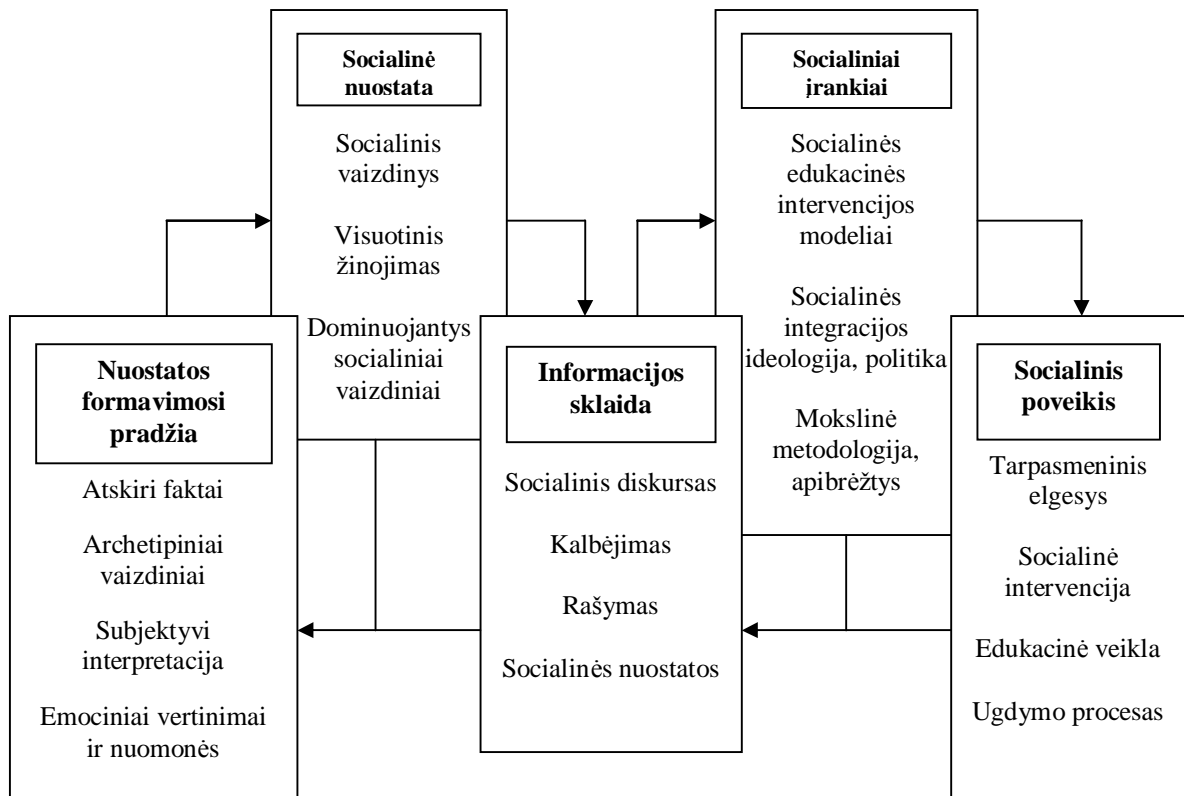
Priedai

1. Socialinės interakcinės ir klinikinės didaktinės paradigų palyginimas

Neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigų bruožai (Ruškus, 2001, p.68)

Vertinimo kriterijai	Klinikinis korekcinis požiūris	Socialinis interakcinis požiūris
Filosofinis pagrindimas	Racionalizmas pozityvizmas	Egzistencializmas humanizmas
Teorijos	Defektologijos dezaptacijos	Normalizacijos vaidmenų valorizacijos
Teoriniai konceptai	Sutrikimo ontogenezė, klinika, redukcija, diagnostika, didaktika, intervencija, kognityvinė veikla	Socialinių nuostatų ir vaizdinių ontogenezė, požiūriai, socialiniai vaidmenys ir statusas, emociniai išgyvenimai
Esminiai postulatai	Protiškai atsilikusiems žmonėms būdingi pažintinės veiklos, valios, emocijų, fizinio vystymosi sutrikimai, sukeliantys specifines mokymosi, auklėjimo, rengimo savarankiškam gyvenimui problemas; jų poreikis bendrauti, pažinti pasaulį yra labai menkas; jie nesavarankiški, linkę įtarinėti	Socialinius nukrypimus kuria pati visuomenė, nustatydam ir pritaikydama tam tikras socialines taisykles, normas; protinis atsilikimas yra socialinis – kultūrinis konstruktas; protinis atsilikimas yra etiketė (neigiamos konotacijos).
Retorinis klausimas – kieno problema?	Defektyvaus žmogaus problema (užsidaręs, agresyvus, jam reikia priežiūros, pagalbos, pats vienas negali, nesupranta)	Defektyvaus pasaulio problema (žeminanti terminija, šeimos izoliuotos, segregacinis ugdymas, žeminančios nuostatos, minimali darbo pasiūla, internatai, negatyvūs mitai).
Neįgalusis mokinys	Korekcinio ugdomojo poveikio objektas (“koks jis yra?”)	Socialinės (pedagoginės) interakcijos subjektas (“kokį aš jį suvoku?”)
Specialusis pedagogas	Žinių perdavėjas, autoritetas	Draugas
Pedagoginė sąveika	Sąveikos nėra arba ji yra ribota, t.y. ji vienkryptė, svarbu žinios (iš mokytojo į vaiką)	Sąveika grindžiama abipusiu lygiateisiškumu, empatija, svarbu išgyvenimai ir socialinis kontekstas
Ugdymo proceso tikslai	Kognityviniai gebėjimai (neįgaliajam reikia priemonių, kad jis galėtų įeiti į “normalią” aplinką)	Socialiniai gebėjimai (bendravimo, buitiniai ir kt.)
Pagalbos esmė	Specifinė slauga, techninė pagalba, pedagoginė organizacija, mokymas	Bendra veikla, aktyvus neįgaliojo vaidmuo, ima iš sveikų bendraamžių ir jiems duoda, sveikų nuostatos keičiasi išmokus elgtis su neįgalioju
Ugdymo tikslas	Rezultatas, “išgijimas” (gydymas, auklėjimas, rehabilitacija ir pan.)	Procesas, bendravimas (įsijautimas, supratimas ir pan.)
Negalės koncepcija	Orientuota į sutrikimą ir kompensacinius mechanizmus	Orientuota į socialinę situaciją, jos ribotumus
Intervencija	Orientuota į kliniką (praėjus)	Orientuota į individualius projektus (ateitis)
Diagnostika	Momentinė, fiksuoja ribas, kategorizacija pagal sutrikimą	Tęstinė, fiksuoja dinamiką
Ugdymo procesas	Labai struktūruotas, “klasikinis”	Nuo visiškai laisvo iki struktūruoto
Neįgalus žmogus	Nelaiminga, ribota asmenybė	Asmuo
Negalės apibrėžimai	Žmonės, kurių pažintinė veikla dėl organinio difuzinio galvos smegenų pažeidimo yra stabiliai pakenkta. Jiems būdingi psichinių procesų, asmenybės ir psichinių savybių sutrikimai. Etiketes priskirianti terminija (debilas, idiotas, daunas, oligofrenas)	Sutrikimas yra tik fizinės būsenos variacija, kuriai mes suteikiame neigiamą vertę; individo negalė yra tiek negalė, kiek ji yra kitų žmonių socialinis vaizdinys; negalė yra tik situacinė
Ugdymo kontekstas	Specializuotos institucijos (specialiosios mokyklos, internatai, prieglaudos)	Bendruomenė (šeima, bendrojo lavinimo mokykla)
Integracijos paradigų argumentai	Jie negali patys pasirinkti. Jų sutrikęs intelektas. Tik specialusis ugdymas gali padėti. Integracija neįmanoma	Kiekvienas yra vertingas. Kiekvienas yra unikalus. Visi gali mokytis. Visi gali prisidėti.

2. Socialinio konstravimo sudėtinės dalys



1 pav. Socialinio konstravimo procesas (Ruškus, 2002, p.19)

3. Bendravimo partnerio savianalizės klausimai

Bendravimo procese dominuojantį vaidmenį atliekančio partnerio savianalizės klausimai
(Роджерс, 2001, p.56–62)

Nr.	Klausimas	Atsakymas
1	Ar galiu aš būti toks, kad kitas žmogus mane suvoktų kaip vertą pasitikėjimo, sąžiningą ir nuoseklų žmogų?	Jei yra laikomasi visų išorinių sąlygų, kurios turėtų užtikrinti pasitikėjimą: susitikimų punctualumas, pagarba ir pokalbio konfidencialumas, jei nuolatos tik demonstruojamas kliento priėmimas, tai šios sąlygos neformuoja pasitikėjimo. Atvirkščiai, žmonės labai greitai pajunta nepasitikėjimą ir nenuoseklumą, nes demonstruojamas priėmimas tuo pačiu metu iš tikrųjų esu sudirgęs arba skeptiškai nusiteikęs. Šis dvilypisckumas pašnekovo yra labai greitai sugaunamas. Norint užsitarnauti pasitikėjimą, reikia būti iš tikrųjų patikimu ir nuoširdžiu žmogumi.
2	Ar galiu visiškai išreikšti savo būseną ir išgyvenimus, kad nebūčiau dviprasmiškai supastas?	Kai išreiškiamas neišsąmoninamas susierzinimas kito atžvilgiu, pranešimas yra dviprasmiškas. Žodžiais išreiškiamas viena prasmė, o nepastebimai persiduoda kita. Tai glumina pašnekovą ir kelia nepasitikėjimą, net jei pašnekovas ir nesuvokia suglumimo ar nepasitikėjimo priežasčių. Geri tarpasmeniniai santykiai atsiranda tik tada, kai kito atžvilgiu esame skaidrūs ir tyri. Skaidrumą ir tyrumą galima pasiekti įsisąmoninat subtiliausius savo jausmus. Tik tokiu atveju galima pradėti kurti santykius su kitu.
3	Ar galiu jausti kito žmogaus atžvilgiu pozityvius jausmus: rūpestį, simpatiją, interesą, pagarbą?	Bijomasi priimti teigiamus jausmus kylančius kito žmogaus atžvilgiu, nes jie gali kelti aukštesnius reikalavimus sau arba atvesti į nusivylimą. Atsakomoji reakcija į šią baime yra distancija, kurią įgalina profesiniai santykiai arba beasmeninis bendravimas. Iš tikro jei jaučiame pozityvius jausmus kito atžvilgiu, tai rūpestis yra visiškai nepavojingas ir tiesiog privalomas.
4	Ar esu stipri asmenybė, galinti sau leisti būti kitokia ne kiti? Ar galiu gerbti savo jausmus taip kaip kito žmogaus jausmus ir poreikius? Ar esu pakankamai stiprus ir atsiskyręs nuo kito žmogaus, kad jo depresija galėtų manęs neslėgti arba, kad manęs neišgąsdintų jo prisirišimas? Ar esu pakankamai stiprus, kad atlaikyčiau jo pyktį, nepaklusčiau jo poreikiams, nebūčiau paverttas jo meilės ar priklausomybės, galėčiau egzistuoti atskirai nuo jo su savo jausmais ir teisėmis?	Kai jaučiuosi pakankamai stiprus ir galiu atsakyti į klausimus taip, galiu kur kas giliau suprasti ir priimti kitą žmogų, nes nebebijau savęs prarasti.
5	Ar pakankamai saugus jaučiuosi pats, kad galėčiau kitam leisti būti atskirai nuo manęs? Ar galiu jam leisti būti tokiu, koku jis yra: garbingas ar melagis, infantilis ar suaugęs, beviltiškai nusivylęs ar per daug savimi pasitikintis? Arba aš jaučiu, jog jis turi klausyti mano patarimų, likti priklausomas nuo manęs arba kopijuoti mane?	C.Rogers cituoja R.Farson disertaciją, parašytą 1955 metais (Роджерс, 2001, p.59), kurioje teigiama, kad mažiausiai adekvatus ir kompetentingas konsultantas, linkęs dirbti su labiausiai konformistiškais ir nuolankiais klientais. C.Rogers daro alternatyvią išvadą, jog kuo labiau adekvatesnis sau konsultantas, tuo labiau jis gali bendrauti su klientu ir nesikišti į laisvą jo raidą, visiškai nepanašią į jo paties asmeninę raidą.
6	Ar galiu sau leisti įeiti į kito žmogaus jausmų ir asmeninių prasmų pasaulį ir pamatyti jas taip, kaip mato kitas žmogus? Ar galiu įėjęs į jo pasaulį išvengti vertinimo ir teisimo? Ar galiu judėti laisvai ir grakščiai tarp šių prasmų ir jų nesutrypti, nes kitas jas labai brangina?	C.Rogers cituoja vieno savo kliento žodžius: "Kai aš bendrauju su žmogumi ir patiriu, kad jis supranta tik tam tikrą dalį manęs ir tik tam tikru momentu, žinau, kad ateis laikas, kai jis manęs vėl nesupras...Visą gyvenimą aš įnirtingai ieškau žmogaus, kuris mane suprastų" (Роджерс, 2001, p.60). C.Rogers teigia, jog iš tikrųjų egzistuoja didelė pagunda pataisyti kitą arba nurodyti jo klaidas, tačiau jei galiu išdrįsti suprasti kitą jo situacijoje, tai šis supratimas atlyginamas su kaupu.
7	Ar galiu priimti kito asmenybės visas puses, kurias tik jis atskleidžia? Ar galiu išreikšti savo santykį į jį? Arba aš galiu priimti jį tik su tam tikromis sąlygomis pateisindamas vienus jausmus ir tyliai smerkdamas kitus?	Kai tik santykiai priklauso nuo kokių nors sąlygų, tai asmuo negali keistis arba plėtoti tų savo asmenybės pusių, kurios yra nepriimamos. Ir kai stengiamasi surasti priežastį, dėl kurios kitas nebuvo priimtas ar supastas, paaiškėja, kad būtent tie kito jausmai ar poelgiai buvo labiausiai gąsdinantys. Taigi, jei noriu suprasti kitą, pirmiausiai turiu priimti save, visoki, koks tik esu (Роджерс, 2001, p.60).
8	Ar galiu veikti labai jautriai, taip, kad kitas nepatirtų mano spaudimo, kurį interpretuotų kaip grėsmę?	C.Rogers teigia, kad siekimas išvengti spaudimo kitam turi būti sąlygojamas ne nepaprasto jautrumo kito atžvilgiu, bet fakto, kad kai kitas nejaučia grėsmės savo atžvilgiu, jis turi galimybę pats dirbti su savo vidiniais pojūčiais ir konfliktais, kuriuos jis pats laiko pavojingais (Роджерс, 2001, p.61).
9	Ar galiu išlaisvinti kitą nuo išorinio vertinimo?	Kuo labiau yra santykiai apsaugomi nuo kritiškų vertinimų, tuo labiau kitas įsisąmonina, kad vertinimas ir atsakomybė yra jo paties viduje.
10	Ar galiu bendrauti su kitu kaip su asmenybe, esančia Tapsmo procese? Ar mano arba jo praeitis, neapriboja tokio supratimo?	Jeigu susitikimuose su kitu, bendrauju su juo kaip su mažu vaiku arba neišsilavinusiu studentu, neurotiška ar psichopatiška asmenybe, tai kiekviena iš šių konceptualių schemų jį apriboja ir jis negali būti tuo, kuo galėtų. Jei priimu kitą žmogų kaip kažką fiksuoto ir klasifikuoto, su jau susiformavusia praeitimi, tai aš patvirtinu šias apribojančias hipotezes. Jei priimu jį tapsmo procese, tai patvirtinu jo realizaciją ir potencines galimybes (Роджерс, 2001, p.62).

4. Neįgaliųjų meninio ugdymo strateginės nuostatos

(Piličiauskas, 1998, p.74 – 75)

Strategija:

Išnaudojant meninio poveikio įtaigą formuoti humanišką demokratinės visuomenės požiūrį į neįgaliuosius, puoselėti jų orumą bei pilnaverčio gyvenimo potyrius.

Taktika:

Surandama meninės veiklos sritis, būdai ir formos, optimaliai atskleidžiantys neįgaliojo gabumus bei sugebėjimus, sukuriama sėkmingos veiklos ir judėjimo pirmyn džiaugsmas, akcentuojama ugdytinio pastangų kultūrinė vertė ir reikšmė.

Tikslas:

Meninės veiklos ir saviraiškos būdu didinti neįgaliojo pasitikėjimą savimi, sudarant prielaidas jam (jai) rasti savyje dvasinę harmoniją, siekti psichologinės rehabilitacijos ir adekvačios socializacijos.

Uždaviniai:

- Ø Lavinti specialiuosius gabumus ir jo (jos) meninės veiklos bei saviraiškos sugebėjimus.
- Ø Plėtoti meninės veiklos bei Grožio suvokimo inspiruojamų estetinių išgyvenimų patirtį.
- Ø Teikti atitinkamą žinių ir meninės veiklos įgūdžių kompleksą.
- Ø Tenkinti ir toliau plėtoti individualius ugdytinio meninius interesus bei poreikius, atsižvelgiant į asmenybės stipriąsias ir silpnąsias puses.
- Ø Skatinti ugdytinio ir visuomenės (bendraamžių, mikrorajono gyventojų, neįgaliojo šeimos narių ir etc.) meninį bendradarbiavimą, kūrybinį dialogą, sąveiką.
- Ø Populiarinti ugdytinių meninės veiklos pasiekimus, organizuojant jų koncertus, dailės ir darbų parodas, teatro spektaklius ir t.t.

Principai:

Socializuoti neįgalųjį ir humanizuoti visuomenę galima tik esant jų abipusei sąveikai ir kaitai, t.y. keičiantis neįgaliajam ir visuomenei (“Keiskimės ir keiskime!”)

Meninė veikla – optimali priemonė puoselėjant neįgaliojo dvasinį komfortą ir jo gebėjimą priimti negalę (“Sveika siela gydo kūną!”)

Absoliuti mūsų dauguma esame bent truputį neįgalūs, o visi neįgalieji geba dalyvauti meninėje veikloje (“Dažniau pabūkime drauge, geriau supraskime viens kitą!”)

Ugdymo procesas, kuriame pirmumas teikiamas meno inspiruotiems neįgaliojo išgyvenimams yra svarbiau už teoretizuota vėsa prisotintą technologinį lavinimo rezultatą (“Gerkime iš gaivaus Meno šaltinio!”)

Kuo daugiau neįgaliųjų tėvai teiks pagrįstų reikalavimų visuomenei ir politikams, tuo bus lengviau meno pedagogams atlikti jų tiesioginę profesinę priedermę (“Neįgaliojo tėvai ir pedagogai – du paukščio sparnai, būtini jo sėkmingam skrydžiui!”)

Pavojingas mitas, kad neįgaliuosius gimdo tik asocialios šeimos (“Nuo likimo išbandymų niekas gyvenime nėra apdraustas!”)

Tėvų didžiavimasis jų vaiko menine veikla – efektyvi psichoterapinė priemonė neįgaliajam ir akivaizdi parama jo pedagogui (“Tėvai ir mokytojai – ugdomosios sąveikos partneriai!”)

5. Universitetinės dailės studijos Credo dalyvautų parodų sąrašas:

1. I - joje personalinėje CREDO klasės parodoje 1999.03 - 06.04
2. II - joje personalinėje CREDO klasės parodoje 1999.06.04 - 08.30.
3. **I - respublikinėje DTTA (Dailės Terapijos Taikytojų Asociacija) organizuotoje parodoje Lietuvos Technikos Bibliotekoje 1999.05.11 - 05.18.**
4. Jubiliejinėje J. Laužiko spec. m - klos 25 - mečio parodoje Šiaulių pėsčiųjų bulvare 1999.03.25 - 04.12.
5. Pasaulinės vaikų gynimo dienos proga organizuotoje parodoje Šiaulių Kultūros centre 1999.06.01 - 06.24. Apie šią parodą parodytas reportažas Šiaulių televizijos žiniuose "Rytas - Vakaras", atspausdintas straipsnis laikraštyje "Šiaulių universitetas".
6. III - oji personalinė Credo klasės paroda 1999.12.01 - 2000.01.15
7. IV-oji personalinė Credo klasės paroda 2000.02.07-06.31, atspausdintas pranešimas laikraštyje "Šiaulių universitetas".
8. **Credo klasės ugdytinių darbai dalyvavo respublikinėje parodoje "Fenomenas: proto negalia ir psichikos sutrikimai" 2000.07.07-08.17.**
9. V-oji personalinė CREDO studijos paroda 2000.10.01-11.05.(pasitikrinti datas pagal žurnalą(papildomo ugdymo)).
10. VI-oji personalinė CREDO studijos paroda 2001.01.31-03.15. (pasitikrinti datas pagal žurnalą(papildomo ugdymo)).
11. VII-oji personalinė CREDO studijos paroda 2001.05.29-09.15 (įteikti pažymėjimai liudijantys sėkmingą CREDO studijos mokslo metų pabaigą, i dalinta labdara, gauta i LAMUC).
12. VIII- oji personalinė CREDO studijos paroda 2002.01.23-03.01
13. IX – oji personalinė CREDO studijos paroda 2002.03.06-06.06

6. Simo piešinių katalogas

(laikotarpis nuo 1999 01 11 iki 2002 03 06)

Piešiniai buvo traukiami į katalogą keletą kartų, nes dalis darbų buvo eksponuojama parodose. Be to katalogas buvo kuriamas darbo eigoje, todėl įtraukus vienus kūrinius į katalogą, pasirodydavo nauji darbai. Darbas studijoje baigėsi 2002 03 06. Katalogas pradėtas sudarinėti 2001 rugpjūčio mėnesį, papildytas – 2002 vasario ir kovo mėnesiais. Pirmas papildymas apėmė 2001 11 05–2001 12 17 (užsiėmimai nuo 2001 09 01 nevyko. Prasidėjo tik nuo 2001 11 05), antras papildymas – 2001 12 18–2002 03 06.

Nr.	Data	Pavadinimas	Technika	Pastabos
1	99 01 11	Spalvų šventė	Akvarelė	A./ yra palietos tik kelios spalvos
2	99 01 11	Dangus	Akvarelė	A./ yra užtepti keli spalvoti dryžiai. Teptukas vietomis sausas. Paskui pataškta ant viršaus
3	99 01 18	Mano savaitgalis: kaime	Akvarelė	A./ negalima įžiūrėti konkrečių figūrų, tačiau yra namo užuomina: stačiakampis. Jis yra namo simbolis kituose piešiniuose
4	Nėra	Mergaitė stadione	Guašas	A./ yra tik veido užuomina: akys, lupos ir nosis, kurių neapbrėžta veido forma
5	Nėra	Medžiai	Minkštas pieštukas	A./ vingiuotos linijos, vietomis paryškintos labai juodu pieštuku
6	Nėra	Andriaus miegas	Akvarelė	A./ naudojami raudona ir žalia spalvos. Galima įtarti, kad vaizduojama žm.figūra iš dviejų apskritimų, nes viršutiniame apskritime galima įžiūrėti dvi akis ir nosį.
7	Nėra	Vėliavos	Guašas	R./ nesutampantis su pavadinimu. Vaizduojamos eglės. Jos nupieštos pieštuku. O piešinio fonas mėlynos ir žydros spalvos
8	Nėra	Jūra ir gintaras	Mėlyna kreidelė, juodas pieštukas	A./ vaizduojama daugybė apskritimų, kurie gali būti akmenukai arba gintaras. Daug vietomis užtušuotų mėlynų dėmių
9	Nėra	Gedimino sapnas	Sangvinas, mėlyna kreidelė	r./ vienas gražiausių piešinių. Vaizduojama kalva, o ant jos stovinti pilis, stačiakampio formos. Šalia jos dar vienas mažesnis stačiakampis. Kalva ir pilys papuošti spalvotomis elipsėmis
10	Nėra	Heraklis mano sapne	Akvarelė	r./ aiškiai matyti centrinė figūra, kurią sudaro kūnas, galva (veidas) ir kojos. Aplink vaizduojama daugiau figūrų, kurios turi galvą, veidą, dideles ausis, rankas ir kojas. Plaštakų ir pėdų nėra
11	Nėra	Mano magė	Minkštas pieštukas	A./ negalima įžiūrėti jokių konkrečių objektų. Lapas popieriaus užpildytas stačiakampiu ir apskritimais, kurių dauguma užtušuoti
12	Nėra	Maklaudas	Guašas	A./ gali būti žmogaus figūros užuomina
13	Nėra	Kudirka	Anglis	R./ vaizduojama žm.figūra: galva, veidas, kūnas, rankos. Kojų ir pėdų nėra
14	Nėra	Traukinio bėgiai	Anglis, sangvinas, juodas guašas	A./ Linijos gali būti traukinio bėgiai, tačiau tarp jų vaizduojami apskritimai ir keturkampis rėmelis. Jie neprimena bėgių skerdinių.
15	Nėra	Siaubas, vilkas	Sangvinas, minkštas pieštukas	R./ vaizduojama žm. figūra. Ji užtušuota pieštuku. Aplink daug tamsių dėmių. Žm.figūra turi galvą, veidą, kūną, vieną ranką, kojas
16	Nėra	Velnio ratas	Minkštas pieštukas	A./ pribraukta linijų ir apskritimai sujungti į vingiuojančią juostą. Šis objektas primena kirmėlę
17	Nėra	Žvaigždės namas	Guašas	A./ nėra jokių konkrečių figūrų
18	Nėra	Pasaka	Žalias pop., minkštas pieštukas	R./ vaizduojama 1 žm. figūra. Ji turi galvą, veidą, kūną, rankas, kojas
19	Nėra	Dangaus uolos	Pieštukas, akvarelė	A./ pro spalvų potėpius matosi žm. figūrų užuominos. Jos turi galvą, veidą, dideles ausis ir kūną. Rankų, kojų nėra
20	Nėra	Aukso puodas	Anglis, mėlyna kreidelė	A./ pro anglį ir mėlyną kreidelę matosi pieštuku pieštos žm. figūros. Jos turi galvą, veidą, kūną, rankas ir kojas
21	Nėra	Skrido paukštis ir pametė plunksną	Minkštas pieštukas	A./ nėra konkrečių objektų. Vaizduojami apskritimai, linijos
22	Nėra	Medelyno gamykla	Žalias pop., minkštas pieštukas	A./ apskritimo formos dariniai
23	Nėra	Lifte su draugais	Sangvinas, mėlyna kreidelė	R./ stačiakampio formoje matomos žm figūros. Jos turi galvą, veidą, kūną, kojas. Rankų nėra
24	Nėra	Pavasario pieva	Sangvinas, mėlyna kreidelė	A./ nėra konkrečių objektų. Daug pavienių štrichų, kurie sukuria dėmę.
25	Nėra	Medis	Guašas, akvarelė, juodas tušas	A./ gražūs spalvų deriniai. Vaizduojami spalvoti apskritimai, kuriems pripieštos kaip vabalams kojos juodu tušu

26	Nėra	Astos šuo	Mėlynas ir pilkas pieštukas	R./ lapo apačioje vaizduojami šunys. Jų kūnų struktūra panaši į žmogaus: galva, akys, kūnas, 4 galūnės ir uodega. Šuo vaizduojamas horizontalioje padėtyje. Tai pagrindinis skirtumas
27	Nėra	Mama	Pieštukas, akvarelė	R./ žm. figūra. Galva, veidas, kūnas, rankos, kojos. Pėdos vaizduojamos palenkta kojos linijas, plaštakų nėra
28	Nėra	Rūta šoka	Žalias pop., minkštas piešt., baltas piešt.	R./ žm. figūra. Galva, veidas, kūnas, rankos. Kojų nesimato, nes jas dengia ilgas sijonas. Žmogaus proporcijos labai gražios, realistiškos. Ranka pereina į apskritimus. Jos pabaiga neiški. Kita ranka užsibaigia plaštaka
29	Nėra	Medelyno kaminas: jis labai rūksta	Žalias pop., minkštas piešt.	A./ nėra jokių konkrečių objektų. Vaizduojami apskritimai, keli jų užtušuoti. Vingiuotos linijos
30	Nėra	Gamykla su kaminu	Žalias pop., minkštas piešt.,	A./ gali būti, kad stačiakampis yra gamykla. Jis dekoruotas apskritimais ir vingiuotomis linijomis
31	Nėra	X failai	Gelsvas pop., minkštas piešt.	R./ įvairaus dydžio apskritimai. Keli jų užtušuoti. Dešinėje lapo pusėje matosi žm. figūra. Ji turi galvą, veidą (akis ir nosį), kūną, rankas, kojas
32	Nėra	Vilkinis šuo	Gelsvas pop., minkštas piešt.,	R./ matosi šuo. Jo kūno struktūra vaizduojama horizontalioje padėtyje. Šuo turi galvą, akis, ausis, kūną ir 3 galūnes
33	Nėra	Be pavadinimo	Koliažas	A./ šiek tiek realumo suteikia storo vyro, kylančio iš vandens nuotrauka
34	Nėra	Stirna senelio miške	Juodas pop., baltas piešt.	R./ stirna gerai matoma. Jos kūno struktūra kaip šuns. Dalys tos pačios kaip ir žmogaus, skirtumą sudaro horizontali kūno padėtis
35	Nėra	Medelyno bokšas	Audinys, flomasteriai	A./ nėra konkrečių objektų. Stačiakampio formoje daug apskritimų, linijų. Vieni apskritimai užtušuoti, kiti dekoruoti
36	Nėra	Durys	Audinys, flomasteriai	A./ nėra konkrečių objektų. Medžiagos gabalas padalintas į dvi dalis. Apatinė dalis užtušuota ir dekoruota labiau, nei viršutinė
37	Nėra	Karas kaime	Sangvinas mėlyna kreidelė	R./ 2 žm. figūros. Jos turi galvas, veidus, dideles ausis, kūnus. 1 figūra turi abi rankas ir kojas, kita – dvi rankas ir vieną koją
38	Nėra	Centras	Sangv., mėlyn. Kreidelė, anglis	R./ žm figūra. Ji turi galvą, veidą, dideles ausis, kūną, kojas ir vieną ranką. Pėdų, plaštakų nėra
39	Nėra	Vytautas	Anglis	R./ žm. figūra. Ji turi galvą, veidą (akys, nosis, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankos, kojos.
40	Nėra	LNK. Atskalūnas	Mėlyn. kreidelė, sangvinas	R./ yra žm. figūros dalys. Matosi galva, veidas, dvi didelės ausys
41	Nėra	Niekas. Tortas	Guašas	A./ nėra jokio konkretaus vaizdo
42	Nėra	Trys saulės	Guašas	A./ vaizduojami trys apskritimai, kurie gali būti saulės, bet vienas jų mėlynos spalvos
43	Nėra	Šunys laksto	Guašas	A./ su pieštuku nupieštus šunis dengia guašo potėpiai. Matosi tik atskiros šunų detalės
44	Nėra	Astos darbas	Guašas	A./ nėra jokio konkretaus objekto
45	Nėra	Paryžius	Mikštas piešt.	R./ nors nesutampa su pavadinimu, tačiau matosi lakstantys šunys
46	Nėra	Traukinys	Sangvinas, pieštukas, anglis	A./ Traukinio simbolis gali būti apskritimai, išdėstyti vienoje tiesėje. Jie gali simbolizuoti traukinio ratus
47	Nėra	Parko merga	Akvarelė	R./ matosi žmogaus figūra. Galvos kontūrai sulieti, nes tapyta akvarele. Tačiau pro spalvą matosi įrežtas galvos kontūras, viena akis. Žm. figūra turi kūną, ranką ir dvi kojas. Vaizduojamos pėdos apskritimu
48	Nėra	Heraklis	Guašas	R./ matosi žm. figūra, galva, akys, lūpos, kūnas. Rankų, kojų nėra, plaštakų, pėdų taip pat.
49	Nėra	Teksaso Volkeris	Guašas	A./ buvo piešta žmogaus figūra, bet ją atpažinti galima tik iš kūno ir galvos formos likučių. Kitų dalių nesimato dėl susiliejusių spalvų
50	99 09 15	Pauliaus karstas	Gelsvas pop., guašas	A./ galima įtarti, kad bandė vaizduoti žm. figūrą, bet išlikę tik keli apskritimai. Jų derinys nelabai primena žm. figūrą
51	99 09 15	Pauliaus mirtis	Guašas	A./ negalima įžiūrėti jokių konkrečių objektų
52	99 09 15	Maklaudai I serija	Guašas	R./ centre matosi žm. galva. Veide dvi akys ir burna
53	99 09 15	Pauliaus kapas	Guašas	A./ visas darbas užteptas vieno tono žalia spalva.
54	99 09 20	Pauliaus kapas	Vaškinės kreidelės, akvarelė	R./ matosi gulinčio žm. figūra, kuri patalpinta į horizontalų ovalą. Tai gali būti karstas. Gulintis žm. turi galvą, veidą dvi akys, nosis, lūpos, didelės ausys, kūnas ir dvi rankos. Kojų nėra
55	99 09 20	Be pavadinimo	Guašas	A./ galima įžiūrėti tik veido dalį ir akis lapo apačioje, kairėje
56	99 09 20	Dievas	Guašas	A./ gali būti vaizduojamos akys: du vienas šalia kito esantys apskritimai
57	99 09 27	Lietuvos televizija	Koliažas	R./ priklijuotas Teletabio vaizdas sukuria realumo įspūdį. Matosi kelios žm. figūros. Jos turi: galvą (veidą dvi akys, lūpos), kūną. Kitų dalių nėra arba nepavyksta įžiūrėti.
58	99 09 29	Magas	Guašas	R./ centre matomas veidas (geltonas guašas), daugiau viskas uždengta daugiausia juodomis linijomis

59	99 09 29	Stalinas	Guašas	R./ viršuje matosi žm. galva. Veide dvi akys ir burna
60	99 10 04	Karas: mergaitei nukirto galvą	Guašas	A./ nesimato jokių konkrečių objektų.
61	99 10 04	Kobra BTV	Mikštas piešk.	A./ matosi tik veidai su akimis. Lapo kairėje gali būti vaizduojamas gyvūnas, nes kūno padėtis horizontali
62	99 10 06	Maklaudo kova	Flomasteriai	R./ pro štrichą matosi žm. figūrų veidai (2 vnt.)
63	99 10 06	Garabūdas su kardu. LNK	Flomasteriai	R./ matosi mažiausiai 2 žm. veidai. 1gulintis popieriaus lapo apačioje, kairėje pusėje
64	99 10 06	Mano vilkiniai. Policijos...	Flomasteriai	R./ matosi labai daug šunų
65	99 10 11	Žiurkėnas	Pieštukas	R./ matosi gyvo padaro kūno struktūra: galva, kūnas, galūnės uodega
66	99 11 08	Mago karas	Flomasteriai	R./ cente 1 figūra, kairėje, lapo viršuje dar vienas veidas, kitos figūros neaiškios, uždengtos daugybe apskritimų ir vingiuotų linijų
67	99 11 08	Parko moters vestuvės	Flomasteriai	R./ mažiausiai 2 žmogaus figūros vaizduojamos popieriaus lapo dešinėje, viršuje. Galima įtarti, kad viena jų apkabina kitą, nes vaizduojama jungtis. Popieriaus lapo apačioje ovalu vaizduojamas stalas, ant kurio daug visokių daiktų
68	99 11 08	Magas I	Juodas pop., pastelė	R./ viena žm. figūra labai didelė galva ir mažu liemeniu, rankų, kojų nėra. Aplink figūrą, daug zigzaginių linijų, pro jas lyg ir matosi kitų žmonių veidai (akys)
69	99 11 08	Magas II	Juodas pop., pastelė	R./ mažiausiai dvi aiškios žm. figūros. Apskritimų ir zigzaginių linijų
70	99 11 22	Policija	Flomasteriai	R./ lapo viršuje, kairėje matosi bėgantis šuo
71	99 12 20	BTV televizija. Video Kobra	Flomasteriai	A./ labai daug apskritimų. Karais šmėsteli veido užuomazga
72	00 01 12	Draugija	Flomasteriai	R./ matosi žm. figūra. Jis turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), kūną. Rankų, kojų, plaštakų, pėdų nėra.
73	00 01 17	Mano sapnas	Juodas pop., pastelė	A./ negalima įžiūrėti jokio realaus objekto, daug apskritimų, zigzaginių linijų
74	00 01 17	Kamera, saulė, Šiaulių teatras	Guašas	R./ matyti žm. figūra kairėje pusėje. Ji turi galvą (veide dvi akys, lūpos), didesnes ausis, kūną, dvi rankas. Plaštakų, kojų, pėdų nėra
75	00 01 17	Draugija. Seniai su Kalėdų seneliu	Guašas	A./ gali būti bandyta vaizduoti žm. figūras, bet spalvoto guašo potėpiai neleidžia atpažinti realios figūros
76	00 01 24	Gedimino pilis ir magas	Flomasteriai	R./ daug žmonių figūrų. Dviejų aiškiai vaizduojami veidai, kitos neaiškios, uždengtos zigzagine linija
77	00 01 24	Rytis ir Maklaudas	Guašas	A./ yra tik akių, veidų užuomazgos
78	00 01 31	Konusas	Flomasteriai	R./ centre aiški, neuždengta žm. figūra: galva, veidas ir kūnas (rankų, kojų nėra). Aplinkui daug veidų, kurie dengia vienas kitą ir pabirų apskritimų
79	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ lapo viršuje, dešinėje yra žm. figūra: galva, kūnas, akys, lūpos. Rankų kojų nėra. Šalia žm. galva su akimis
80	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	A./, vienoje vietoje gali būti galva ir akys. Bet tik gali būti
81	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ padrikai išmėtytos atskiros žm. figūros dalys, dažniausiai galvos su veidais. Matosi galva, akys, lūpos ir dvi ausys
82	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ lapo viršuje yra kelios žm. figūros. Vaizduojama galva (veide dvi akys, nosis, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankų nėra, kojos vaizduojamos vieno žm. figūroje
83	00 04 27	Andriui patiko mirtis su Poliumi	Pieštukas	A./ bet kažkokia prasmė yra nes ta mirtis vaizduojama lokali, apibrėžta apskritime. Ten labai daug apskritimų. Konkrečių objektų negalima įžiūrėti.
84	00 05 01	Maklaudas	Guašas	A./ nesimato realių objektų
85	00 05 01	Komisarar Reksas	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
86	00 05 01	Magas	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
87	00 05 09	Dankanas Maklaudas, Konusas, Metiusas, Galvanda ir Ričis	Guašas	A./ lapas padengtas žydros spalvos guašo potėpiais. Nesimato konkrečių objektų
88	00 05 09	Poliaus kapai	Raudonas pop., guašas	R./ galima atpažinti žmogaus veidą. Jame yra dvi akys.
89	00 09 17	Pusseserė Airida. Patiko per atostogas žaisti	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
90	00 09 17	Mano mergaitė (patiko mergaitė parke su draugėmis)	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
91	Nėra	Inga mano studentė ir geriausia draugė	Guašas	R./ 1 didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamas akys ir nosis), kūną kojas ir pėdas. Rankų nėra. Veidą dako dideliu apskritimu vaizduojamas kaklas
92	00 09 25	Jurga mano studentė	Guašas	A./ nėra realių objektų, tik dekoratyviniai deriniai
93	00 10 02	Inga studentė, geriausia	Guašas	A./ tėra tik žm. figūros užuomina

		draugė		
94	00 10 16	Muzikinis centras. Patiko būti kaime	Rausvas pop., piešt. k.	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), plaukus, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
95	00 11 06	Inga su Petro bažnyčia	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
96	00 11 06	Paryžius ir Dankanas Maklaudas	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
97	00 11 13	Mano kaimas	Pieštukas	A./ realių žmonių figūrų nėra. Vaizduojami gyvuliai, nes kūno sandara horizontali
98	00 11 13	Mano pusseserė Airida. kaime patiko žaisti	Pieštukas	R./ žm. figūra turi galvą (veide tik dvi akys), kūną, dvi rankas be plaštakų, dvi kojas su pėdomis
99	00 11 20	Jurga studentė	Koliažas	A./ dekoratyviniai spalvų ir formų deriniai. Realumo išpūdį suteikia merginos nosies ir lūpų detalė, bet ji nesukuria prasmės
100	00 11 27	Mano pusseserė Airida; sveikinu su gimimo diena	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
101	00 11 27	Balius mano pusseserė baliuje	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
102	00 11 27	Balius	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
103	00 11 29	Pusseserė Airida	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ matosi žm. figūros. Yra galva, (veide dvi akys, nosis), kūnas, dvi kojos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
104	00 11 29	Ričis, Metiusas, Galvanda, Konusas, Metiusas	Flomasteriai	R./ centre žm. figūra, turinti galvą, kūną (veidą). Dešinėje, lapo apačioje dar viena tokia pat figūra, tik papildomai turinti plaukus. Viršuje, dešinėje tik veidas. Aplinkui daug apskritimų. Apačioje tvora: iš vieno horizontalaus brūkšnio ir vertikalų skersinių. Dešinėje pusėje taip pat kažkas panašaus į vertikalę tvorą
105	00 11 29	Dankanas Maklaudas iš mano įrašyto filmo	Flomasteriai	R./ centre 1 žm. figūra, turinti galvą (veidas: akys, nosis burna), kūną, be rankų ir kojų. Kairėje aukščiau dar viena figūra (veide tik akys), dešinėje tik veidas (be nosies). Popieriaus lapo apačioje, kairėje gulintis žmogus (turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir rankas
106	00 12 04	Lina	Vyniojamas pop., pastelė	R./ 1 didelė figūra, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, rankas su plaštakomis ir kojas (pėdų nėra). Šalia kitos figūros tik galvakojai arba veidas
107	00 12 04	Studentė Lina	Gelsvas pop., pastelė	R./ didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamos akys, nosis, burna, barzdos plaukai), kūną, kojas ir rankas. Kūne yra detalė, kuri primena vyro lytinius organus. Piešinys gali būti šaržas
108	00 12 04	Studentė Lina	Gelsvas pop., pastelė	R./ cente pagrindinė figūra. Didelė galva (veide visos detalės), mažas kūnas, rankos be plaštakų ir kojos be pėdų. Aplink kitos figūros, kurių veiduose tik akys arba vaizduojamas tik veidas
109	00 12 04	Daiva, studentė	Pastelė	R./ didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamos akys, nosis, burna), kūną, rankas (plaštakos vaizduojamos), kojas (pėdų nėra)
110	00 12 11	Mano pusseserė su dievo paveikslu	Flomasteriai	R./ 5 žmonių figūros, jos didelės, vaizduojamos popieriaus lapo kraštuose. Centre kažkoks darinys, kuris gali būti paveikslas
111	00 12 11	Maklaudas	Flomasteriai	R./ centre didelė figūra. Žmogus turi galvą (veide visos detalės), kūną, rankas ir kojas. Plaštaka vaizduojama dešinėje rankoje, pėdų nėra
112	00 12 14	Kapinės. Nusizūdysiu su pussesere	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ batalinė scena. Galima išžiūrėti centrinę figūrą. Ji galvakojis. Veide akys ir lūpos, vaizduojami plaukai, kojos su pėdomis. Rankų nėra
113	00 12 14	Pusseserė Airida	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide akys, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankos, kojos, plaštakos nevaizduojamos, pėdos yra
114	00 12 14	Dankanas Maklaudas. Kalnietis kur nužudė Ričį	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. Vienos turi galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama), kūną, ranką, kojas ir net pėdas, kitos tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama) ir kūną, trečios tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama)
115	00 12 18	Mano studentė Lina	Pieštukas	R./ daug žm. figūrų, centre 1 didelė figūra, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, 1 ranką, dvi kojas. Pėdos vaizduojamos bendru apskritimu. Šalia daugiau figūrų. Vienos jų turi galvą ir kūną, kitos galvakojai
116	00 12 18	Pusseserė kaime	Pieštukas	R./ daug. Žm. figūrų. Ne visos turi pilną kūno sandarą. Vaizduojama galva (veide dvi akys, nosis, lūpos), kūnas, rankos, kojos, pėdos ir plaštakos nevaizduojamos
117	01 01 08	Maklaudas	Juodas pop., baltas pieštukas	R./ centre 1 didelė žm. figūra, turinti galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama), kūną, rankas, kojas ir pėdas. Kairė ranka turi plaštaką. Aplink mažesnės figūros be rankų ir kojų, tik galvakojai ir 1 veidas
118	01 01 08	Kalnietis po tęsinio	Rusvas pop., flomasteris	
119	01 01 15	Be pavadinimo	Audinys, flomasteriai	R./ matosi žm. kūno detalės: galva (be veido), dvi ausys, kūnas, kojos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
120	01 01 15	Nusizūdysiu dėl Astos	Flomasteriai	R./ batalinė scena. Žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, burna), kūną, dideles ausis. Kitų objektų, kūno dalių išžiūrėti neįmanoma

121	01 01 27	Kobra	Flomasteriai	R./ matyti žm. figūros dešinėje. Jos turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), plaukus, dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
122	01 01 27	Bažnyčia	Flomasteriai	R./ masinė scena, nepaprastai daug žm. figūrų, jos dengia viena kitą. Bažnyčia vaizduojama netaisyklingu apskritimu, centre, viršuje taip pat yra kryžius
123	01 02 05	Senelio balius	Flomasteriai	R./ stalas, aplink jį susirinkę žm. žm. figūros turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos). Kūno atrodo nėra, kojos išaugusios iš galvos. Kai kurios figūros turi plaukus
124	01 02 05	Komisaras Reksas. Paskutinė serija	Flomasteriai	R./ centre didelė žm. Figūra, turinti galvą (veido nėra), kūną, kojas. Aplink daug veidų, keli galvakojai
125	01 02 07	Mano atostogos (Velykų atostogos)	Flomasteriai	R./ žm. turi galvą (veide dvi akys, nosis), dideles ausis, kūną, kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
126	01 02 26	Pusseserė Airida	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
127	01 02 26	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ centre dvi figūros. Jos turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
128	01 02 26	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ vaizduojamos žm. figūros. Jos turi galvą (veide: dvi akys, nosis, lūpūs), didelės ausys, kūnas, 1 ranka, 2 kojos. Pėdų, plaštakų nėra
129	01 03 19	Be pavadinimo		R./ žm. figūra pagrindinė centre. Ji turi: galvą (veide akys, nosis, lūpos), kūnas, dvi rankos, dvi kojos. Plaštakų, pėdų nėra
130	01 03 19	Mandala	Forma, flomasteriai	
131	01 03 26	Mandala	Forma, flomasteriai	Negrabiai tušojama dviem spalvomis mandalos forma
132	01 04 02	Velykinis kiaušinis	Forma, aplikacija	Iškirpta kiaušinio forma dekoruota lipnaus spalvoto popieriaus gabaliukais
133	01 04 23	Mandala	Forma, flomasteriai	Negrabiai tušojama trimis spalvomis mandalos forma
134	01 04 24	Goda	Flomasteriai	R./daug žmonių figūrų, jos dengia viena kitą
135	01 04 30	Kobra 11	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), dideles ausis, kūną, kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
136	01 04 30	Sesers draugė Jurgita išvažiavusi į Vokietiją	Flomasteriai	R./ 3 žm. figūros ir 1 veidas. Pagrindinė figūra turi galvą (veide visos detalės) kūną, 1 dešinę ranką ir dvi kojas, figūra dešinėje turi tas pačias detales ir abi rankas, kurių kairė vaizduojama su plaštaka Figūra dešinėje turi ik galvą (veide nevaizduojama nosis) ir kūną. Atskiroje galvoje vaizduojamos tik akys ir burna
137	01 04 30	Kobra 11	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), dideles ausis, kūną, kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
138	01 04 30	Močiutės kaime	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos) kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
139	01 04 30	Mano kaimas	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
140	01 05 14	Mandala	Forma, flomasteriai	Mandalos forma pradėta spalvoti tvarkingais kvadratais
141	01 05 22	Lietus, kuris vakar lijo	Raudonas pop., raudona kreidelė	A./ daug vertikalių linijų, kurios žymi lietaus lašus. Cente galėtų būti žmogaus galva iš apskritimo su viena akimi. Kitų nuorodų, kad tai žmogus, nėra
142	01 05 24	Arklių žirgynas	Rausvas pop., pieštukas	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), viena ausis, kūnas, dvi rankos, dvi kojos
143	01 11 05	Mano kaime su Monika	Geltonas pop., "sidabrinis" rašiklis	
144	01 11 07	Kobra 11.Su Anrea	Geltonas pop., flomasteriai	R./ žm turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, vieną ranką, dvi kojas. Pėdų, plaštakų nėra
145	01 11 07	Mano draugija.Su Kalėdų seneliu,su mamyte	Flomasteriai	R./ daug žm. f. Draugija vaizduojama stačiakampiu, užapvalintais kraštais. Stačiakampio viršaus viduryje vaizduojamas stalas. Daugiausia figūrų išdėstytos aplink jį. Virš stalo nupieštas kryžius. Du veidai vaizduojami už stačiakampio, lyg jie būtų stebėtojai to, kas vyksta viduje
146	01 11 12	Lauros draugė Valčiukaitė,gyveno gegužių g-je.	Flomasteriai	R./ centre pagrindinė figūra iš abiejų pusių mažesnės. Jos nedengia viena kitos. Pagrindinė figūra turi galvą (veide visos detalės), kūną, abi rankas (plaštakų nėra), kojas (pėdų nėra). Kita figūra, kurioje vaizduojamos analogiškos kūno detalės, neturi nosies. Šalia yra galvokojų
147	01 11 12	Kalėdos.Kaip Rasa išvažiavo mokytis į Kauną	Flomasteriai	R./ yra žm. figūros. Žm. turi galvą (veide dvi akys, lūpos), plaukus, dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra. Lapo dešinėje Kalėdų eglė
148	01 11 14	Piešiau Maklaudą	Flomasteriai	R./ vaizduojama 1 žmogaus figūra galva (veide akys ir burna) ir 1 galva-veidas (akys, burna, nosis)
149	01 11 14	Andriaus vestuvės su princese Rūta - Agne	Flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, abi rankas, plaštakas, kojas (pėdų nėra). Kitos figūros išdėstytos aplink. Vienos jų turi analogiškas detales, kitos –

				galvakojai
150	01 11 19	Maklaudą rodo per kabelinę televiziją	Flomasteriai, vaškinės kreidelės	R./ daug žm. figūrų. Centre 1 didelė figūra, aplink veidai arba mažesnės figūros
151	01 11 19	Kelmės bažnyčia. Mano močiutė meldžiasi	Flomasteriai	R./ keletas figūrų. Bažnyčia vaizduojama stačiakampiu užapvalintais kampais, centre, viršuje popieriaus lapo nupieštas kryžius. Matyt tai altoriaus vieta. Ant kryžiaus nupieštas žmogus be rankų, kuris gali būti Jėzus Kristus. Šalia dar viena figūra, be veido ir rankų. Popieriaus lapo kairėje 3 besimeldžiantys žmonės
152	01 11 26	Mano kaimas. Pjovė kiaulę	Baltas pop. pieštukas	R./ Batalinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide tik dvi akys su blakstienomis), dideles ausis, kūną, ranką, dvi kojas. Pėdų, plaštakų nėra
153	01 12 03	Mano balius	Flomasteriai	R./ žm. turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūnas, dvi kojos, dvi rankos. Plaštakų, pėdų nėra
154	01 12 03	Kalėdinė bažnyčia. Gimė Jėzus	Baltas pop. Geltonas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų. Dešinėje, popieriaus lapo apačioje vaizduojamas lyg ir lopšyje gulintis kūdikis
155	01 12 10	Mano kaime	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), dideles ausis, kūną, rankas, kojas. Plaštakų, pėdų nėra. Centre popieriaus lapo vaizduojamas medis – eglė.
156	01 12 12	Mokytojų posėdis	Rudas pop., rudas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų, bet visos išrikiuotos gražia eile, eilės pažymėtos linija, kuri turėtų reikšti sėdėjimą eilėmis ir kėdėse
157	01 12 12	Mokytojos Aldonos dukra Rūta-Agnė su juodais džinsais	Flomasteriai	R./ 4 žm. figūros. Kairėje pusėje turi galvą (veide vaizduojamos akys ir burna), kūną, kojas ir dešinę ranką su plaštaka. Dešinėje lapo pusėje, apačioje galvakojis, kita figūra dešinėje turi tik galvą (veide vaizduojamos akys) ir kūną, šalia jos lyg ir figūra be galvos ir rankų, su pastorintomis kojomis
158	01 12 12	Kelmė bažnyčia. Su močiute	Flomasteriai	R./ 3 žmonės, dideli, užima visą popieriaus lapą
159	01 12 12	Traukinių stotis	Flomasteriai	R./ ž. Figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), kūną, 1 ranką be plaštakos, dvi kojas be pėdų.
160	01 12 12	Senelio kapinės	Flomasteriai	R./ žm. figūra centre. Jis turi galvą (veide tik dvi akys), dideles ausis, plaukus, kūną. Rankų, kojų nėra. Pėdų, plaštakų taip pat.
161	01 12 12	Ligoninė. Rytoj manęs nebus	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, dvi rankas – dešinė su plaštaka, dvi kojas su pėdomis rutuliukais.
162	01 12 14	Kobra	Mėlynas flomasteris, baltas popierius	R./ masinė scena. Žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos) dideles ausis, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Plaštakų, pėdų nėra
163	01 12 17	Mano kaimas	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūną, dvi rankas, dvi kojas. Akys vaizduojamos su blakstienomis. Viena ranka (dešinė) su plaštaka. Pėdų nėra
164	01 12 17	Draugija	Flomasteriai	R./ nelabai aišku, kas vaizduojama. Tradicinės žm. figūros nėra. Kūno sandara kaip žm. yra, bet vietoje rankų ir kojų vaizduojami apskritimai. Dešinėje pusėje gali būti eglė
165	02 01 07	Mokytoja Rasytė	Flomasteriai	R./ 5 žm. figūros. Gali būti vaizduojamas kiemas, nes vienas žmogus sėdi ant suoliuko. Šalia stačiakampio, kuris gali būti kiemas, vaizduojama eglė
166	02 01 07	Mokytoja Rasytė	Flomasteriai	R./ daug žm.f., jos nedengia viena kitos
167	02 01 07	Mokytoja Rasytė, kuri dirba Godoje	Flomasteriai	R./ labai daug žm. f. jos nedengia viena kitos, patalpintos į atskiras popieriaus lapo dalis, kurias skiria geometrinės figūros
168	02 01 09	Mokytojos Rasytės Kalėdų šventės	Rausvas pop., flomasteriai	R./ 1 žm. figūra dešinėje lapo pusėje, viršuje, kiti galvakojai arba tik veidai. Ši figūra turi galvą (veide tik akys), kūną, rankas (kairėje plaštaka) ir kojas
169	02 01 09	Kaime. Mokytojos Rasytės vestuvės	Flomasteriai	R./ centre 1 aiški, didelė figūra. Kitos pakraščiuose, mažytės, arba vaizduojami tik veidai
170	02 01 14	Visas kelias nuo Kelmės iki Šiaulių	Juodas pop., "sidabrinis" rašiklis	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), kūną, dvi rankas, dvi kojas. Pėdų ir plaštakų nėra
171	02 01 14	Senasis Kelmės plentas	Violetinis pop. Blizgantys rašikliai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
172	02 01 14	Komisaras Reksas	Juodas pop., "sidabrinis" rašiklis	R./ daug žm. figūrų. Pagrindinė centre, turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir pėdas, rankų nėra. Kitos figūros galvakojai
173	02 01 14	Heraklis, kuris eina į žygį	Juodas pop., "sidabrinis" rašiklis	R./ centre viena didelė figūra, turinti galvą (veide akys, nosis, burnos nėra) ir kūną, kita kairėje lapo pusėje. Kiti galvakojai
174	02 01 18	Mokytoja Rasytė, kuri man padėjo	Flomasteriai	R./ centre vaizduojama pagrindinė figūra, turinti galvą (veide akys, burna), kūną, rankas (kairė plaštaka vaizduojama) ir kojas (vaizduojama dešinė pėda). Aplink keli galvakojai ir keli veidai
175	02 01 18	Kaip Godoje vyksta Kalėdos	Flomasteriai	R./ centre 1 didelė figūra, pakraščiuose 3 galvakojai, vienas veidas

176	02 01 18	Mokytoja Rasytė atsisveikino su visa Goda	Flomasteriai	R./ žm. figūra galva (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), dvi didelės ausys, kūnas, dvi kojos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
177	02 01 21	Mano sesers Rasos balius, kuriame visi šoko. Aš su Jurgita	Baltas popierius, oranžinis, žalias guašas	R./ masinė scena, tačiau figūros nedengia viena kitos. Centre 1 didelė figūra, turinti galvą, kūną ir kojas, kitos aplinkui, galvokojai arba veidai, nupiešti figūrų tarpuose
178	02 01 21	Mano šeima žiūri įrašytą į video Rasos balių	Flomasteriai	R./ matyti televizoriaus dėžė, aplink sėdintys žmonės. Žm. figūros turi galvas (veide dvi akys, ne visi turi lūpas, visi neturi nosies), kūną – vienas žm., kitiems kojos išaugusios iš galvos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
179	02 01 21	Su draugėm žiūrėjom įrašytą balių	Flomasteriai	R./ kelios galvokojų figūros. Vieni vaizduojami tik su rankomis ir plaštakomis, kojos taip pat yra; kiti su kojomis ir pėdomis, bet be rankų
180	02 01 21	Vilniaus kelias	Flomasteriai	A./ popierius užbrauktas vertikaliais brūkšniais
181	02 01 21	Vilniaus kelias. Pabėgo Jurgita mokytis į Vilnių, o aš vijausi	Flomasteriai	R./1 matyti didelė galva (veide tik akys). Rankos išaugusios iš galvos
182	02 0121	Aš šoku su Jurgita Rasos baliuje	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), plaukus, dideles ausis, kūną, dvi rankas su plaštakomis, kojas be pėdų
183	02 0128	Močiutės linkėjimai ir kelias, kuriuo aš grįžtu namo. Šis kelias kvėpia paukščiais	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide tik dvi akys su blakstienomis), kūną. Rankų, kojų ir kitų dalių nesimato per detalių gausumą
184	02 0128	Kapinės, kur guli mano artimieji	Flomasteriai	R./ žm. figūrų daug. Žm. figūra turi: galvą (veide tik dvi akys), plaukus, ausų nėra, kūno taip pat. Žm. figūra galvokojis. Rankos ir kojos išaugusios iš galvos. Pėdos vaizduojamos, plaštakos kai kur abejose rankose, kai kur tik vienoje.
185	02 0128	Mano ir močiutės namai. Važiuoju namo iš močiutės. Ji palinkėjo laimingo kelio	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Dešinėje rankoje vaizduojama plaštaka. Pėdų nėra
186	02 02 04	Močiutės kelias	Baltas popierius, žalias flomasteris	A./ 2 skirtingai vaizduojami objektai: apskritimas ir tiesios linijos
187	02 02 04	Heraklio žygis	Baltas popierius, oranžinis flomasteris	R./ masinė scena, daug figūrų. Jos nedengia viena kitos, bet jomis užpildytas visas lapas. Pagrindinė figūra vaizduojama kairėje lapo pusėje. Ji turi galvą (veide akys ir burna), kūną, kojas ir rankas. Kairėje rankoje vaizduojama plaštaka
188	02 02 04	Senelio balius. Buvo labai daug svečių	Baltas popierius, oranžinis flomasteris	R./ masinė scena. Figūros nedengia viena kitos. Centre 1 didelė figūra, turinti galvą, veidą, kūną ir kojas, kitos galvokojai arba iš apskritimų vaizduojami šunys. Scena vyksta už tvoros
189	02 02 06	I Andriaus bandymas piešti šeimą.	Raudonas flomasteris, baltas popierius	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos), kūnas, 1 ranka su plaštaka, dvi kojos. Piešimo metu įsikišo Vitalija ir priepiešė širdučį
190	02 02 06	Mano šeima	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žm. figūrų. Žm. turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), dideles ausis, dvi rankas, kūną, dvi kojas. Kairė ranka vaizduojama su plaštaka, pėdų nėra. Kelios žmogaus figūros – galvokojai (kūnas sutampa su galva (labai iššęstas ovalas))
191	02 02 06	Dankanas Maklaudas. Kalnietis, kurį vakar žiūrėjau	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žm. figūrų. Jos nedengia viena kitos. Centre pagrindinė figūra. Ji turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir rankas. Kairėje rankoje plaštaka vaizduojama. Kitos figūros išrikiuotos aplink ją. Vienos jų tokios kaip pagrindinė, kitos galvokojai. Dvi gulinčios ant žemės figūros vaizduojamos po pagrindinės figūros kojomis (matyt jos nugalėtos)
192	02 02 06	Mano kaime. Senelio balius	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų, jos nedengia viena kitos. Vienos figūros turi kūną, kitos galvokojai, dar kitų, matosi tik veidai
193	02 02 18	Mano gera šeima (tėtis ir mama).	Baltas popierius, rausvas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. turi: galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra) kūną, dvi kojas, pėdos – apskritimai. Kairė ranka su plaštaka, dešinės nėra. Viena figūra vaizduojama su plaukais.
194	02 02 18	Mano šeima. Andrius myli savo šeimą. Kretingos 9b, 441534	Baltas popierius, rausvas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos. Akys su blakstienomis), kūną, dvi rankas, dvi kojas. Kairė ranka su plaštaka, pėdos apskritimai
195	02 02 20	Kobra 11	Baltas popierius, mėlynas flomasteris	R./ 2 žmonių figūros. Žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys su blakstienomis, lūpos, nosies nėra). Kūną, dvi rankas su plaštakomis, dvi kojas su pėdomis

196	02 02 25	Mano namai	Baltas popierius, žalias flomasteris	R./ 7 objektai, 4 žmonių figūros. Centrinė žm. turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), plaukus, dideles ausis, kūną, rankas, kojas. Dešinė ranka su plaštaka. Pėdų nėra. Kitos figūros – galvakojai
197	02 02 25	Mano šeimyna, mano namai	Baltas popierius, žalias, raudonas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos. Akys su blakstienomis), dideles ausis, kūną, dvi rankas su plaštakomis, kojas su pėdomis
198	02 02 27	Mokytoja Rasytė susirgo. Man patiko būti Godoje	Baltas popierius, mėlynas flomasteris	R./ daug žm. f., masinė scena, nupieštos kelios (3) gulinčios figūros, kitos stačios
199	02 02 27	Mano Goda. Patiko būti. Su mokytoja Ingrida, Oksana, Rasyte, Galvanda	Baltas popierius, žalias, mėlynas, raudonas flomasteris	R./ masinė scena
200	02 03 04	Garnickiuko laidotuvės	Baltas popierius, rudas flomasteris	R./ masinė scena. 5 žm. figūros. Jos turi galvą (veide tik akys), dideles ausis, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Pėdos, plaštakos yra
201	02 03 04	Mano namai. Buvau geras. Plaka širdelė	Baltas popierius, žalias flomasteris	R./ masinė scena
202	02 03 06	Namų tvora	Baltas popierius, rudas flomasteris	R./ 4 žmonių figūros ir tvora. Visos figūros turi galvą, kūną, rankas, kojas. Dveiose figūrose, kuriose vaizduojama mama, nėra nosies. Plaštakas turi 2 f., po vieną plaštaką. Pėdas – tik 1 figūra
203	02 03 06	Vitalijos klasė. Mes žiūrime televizorių	Baltas pop., guašas	R./ 4 figūros. Centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (akys ir burna), kūną, rankas su plaštakomis ir kojas (pėdos nevaizduojamos)

7. Simo piešinių turinio analizės duomenys

Nr.	Data	Pavadinimas	Technika	Pastabos
Savivokos, vidinio pasaulio, svajonių tema 11 darbų				
6	Nėra	Andriaus miegas	Akvarelė	A./ naudojamos raudona ir žalia spalvos. Galima įtarti, kad vaizduojama žm. figūra iš dviejų apskritimų, nes viršutiniame apskritime galima įžiūrėti dvi akis ir nosį.
10	Nėra	Heraklis mano sapne	Akvarelė	r./ aiškiai matyti centrinė figūra, kurią sudaro kūnas, galva (veidas) ir kojos. Aplink vaizduojama daugiau figūrų, kurios turi galvą, veidą, dideles ausis, rankas ir kojas. Plaštakų ir pėdų nėra
17	Nėra	Žvaigždės namas	Guašas	A./ nėra jokių konkrečių figūrų
18	Nėra	Pasaka	Žalias pop., minkštas piešt. k.	R./ vaizduojama 1 žm. figūra. Ji turi galvą, veidą, kūną, rankas, kojas
19	Nėra	Dangaus uolos	Piešt. k., akvarelė	A./ pro spalvų potėpius matosi žm. figūrų užuominos. Jos turi galvą, veidą, dideles ausis ir kūną. Rankų, kojų nėra
21	Nėra	Skrido paukštis ir pametė plunksną	Minkštas piešt. k.	A./ nėra konkrečių objektų. Vaizduojami apskritimai, linijos
42	Nėra	Trys saulės	Guašas	A./ vaizduojami trys apskritimai, kurie gali būti saulės, bet vienas jų mėlynos spalvos
45	Nėra	Paryžius	Minkštas piešt. k.	R./ nors nesutampa su pavadinimu, tačiau matosi lakstantys šunys
73	00 01 17	Mano sapnas	Juodas pop., pastelė	A./ negalima įžiūrėti jokio realaus objekto, daug apskritimų, zigzaginių linijų
141	01 05 22	Lietus, kuris vakar lijo	Raudonas pop., raudona kreidelė	A./ daug vertikalių linijų, kurios žymi lietaus lašus. Cente galėtų būti žmogaus galva iš apskritimo su viena akimi. Kitų nuorodų, kad tai žmogus, nėra
202	02 03 06	Namų tvora	Baltas popierius, rudas flomasteris	R./ 4 žmonių figūros ir tvora. Visos figūros turi galvą, kūną, rankas, kojas. Dveiose figūrose, kuriose vaizduojama mama, nėra nosies. Plaštakas turi 2 f., po vieną plaštaką. Pėdas – tik 1 figūra
Jūros tema 1 darbas				
8	Nėra	Jūra ir gintaras	Mėlyna kreidelė, juodas pieštukas	A./ vaizduojama daugybė apskritimų, kurie gali būti akmenukai arba gintaras. Daug vietomis užtušotų mėlynų dėmių
Įžymybių, herojų tema 31				
9	Nėra	Gedimino sapnas	Sangvinas, mėlyna kreidelė	r./ vienas gražiausių piešinių. Vaizduojama kalva, o ant jos stovinti pilis, stačiakampio formos. Šalia jos dar vienas mažesnis stačiakampis. Kalva ir pilys papuošti spalvotomis elipsėmis
10	Nėra	Heraklis mano sapne	Akvarelė	r./ aiškiai matyti centrinė figūra, kurią sudaro kūnas, galva (veidas) ir kojos. Aplink vaizduojama daugiau figūrų, kurios turi galvą, veidą, dideles ausis, rankas ir kojas. Plaštakų ir pėdų nėra
12	Nėra	Maklaudas	Guašas	A./ gali būti žmogaus figūros užuomina
13	Nėra	Kudirka	Anglis	R./ vaizduojama žm. figūra: galva, veidas, kūnas, rankos. Kojų ir pėdų nėra
39	Nėra	Vytautas	Anglis	R./ žm. figūra. Ji turi galvą, veidą (akys, nosis, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankos, kojos.
40	Nėra	LNK. Atskalūnas	Mėlyn. kreidelė, sangvinas	R./ yra žm. figūros dalys. Matosi galva, veidas, dvi didelės ausys
48	Nėra	Heraklis	Guašas	R./ matosi žm. figūra, galva, akys, lūpos, kūnas. Rankų, kojų nėra, plaštakų, pėdų taip pat.
49	Nėra	Teksaso Volkeris	Guašas	A./ buvo piešta žmogaus figūra, bet ją atpažinti galima tik iš kūno ir galvos formos likučių. Kitų dalių nesimato dėl susiliejusių spalvų
52	99 09 15	Maklaudas I serija	Guašas	R./ centre matosi žm. galva. Veide dvi akys ir burna
59	99 09 29	Stalinas	Guašas	R./ viršuje matosi žm. galva. Veide dvi akys ir burna
62	99 10 06	Maklaudo kova	Flomasteriai	R./ pro štrichą matosi žm. figūrų veidai (2 vnt.)
63	99 10 06	Garabūdas su kardu. LNK	Flomasteriai	R./ matosi mažiausiai 2 žm. veidai. 1 gulintis popieriaus lapo apačioje, kairėje pusėje
77	00 01 24	Rytis ir Maklaudas	Guašas	A./ yra tik akių, veidų užuomazgos

78	00 01 31	Konusas	Flomasteriai	R./ centre aiški, neuždengta žm. figūra: galva, veidas ir kūnas (rankų, kojų nėra). Aplinkui daug veidų, kurie dengia vienas kitą ir pabirų apskritimų
84	00 05 01	Maklaudas	Guašas	A./ nesimato realių objektų
85	00 05 01	Komisaras Reksas	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
87	00 05 09	Dankanas Maklaudas, Konusas, Metiusas, Galvanda ir Ričis	Guašas	A./ lapas padengtas žydros spalvos guašo potėpiais. Nesimato konkrečių objektų
96	00 11 06	Paryžius ir Dankanas Maklaudas	Guašas	A./ nesimato realių objektų. Tik apskritimų, linijų derinai
104	00 11 29	Ričis, Metiusas, Galvanda, Konusas, Metiusas	Flomasteriai	R./ centre žm. figūra, turinti galvą, kūną (veidą). Dešinėje, lapo apačioje dar viena tokia pat figūra, tik papildomai turinti plaukus. Viršuje, dešinėje tik veidas. Aplinkui daug apskritimų. Apačioje tvora: iš vieno horizontalaus brūkšnio ir vertikalų skersinių. Dešinėje pusėje taip pat kažkas panašaus į vertikalę tvorą
105	00 11 29	Dankanas Maklaudas iš mano įrašyto filmo	Flomasteriai	R./ centre 1 žm. figūra, turinti galvą (veidas: akys, nosis burna), kūną, be rankų ir kojų. Kairėje aukščiau dar viena figūra (veide tik akys), dešinėje tik veidas (be nosies). Popieriaus lapo apačioje, kairėje gulintis žmogus (turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir rankas
111	00 12 11	Maklaudas	Flomasteriai	R./ centre didelė figūra. Žmogus turi galvą (veide visos detalės), kūną, rankas ir kojas. Plaštaka vaizduojama dešinėje rankoje, pėdų nėra
114	00 12 14	Dankanas Maklaudas. Kalnietis kur nužudė Ričį	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. Vienos turi galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama), kūną, ranką, kojas ir net pėdas, kitos tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama) ir kūną, trečios tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama)
117	01 01 08	Maklaudas	Juodas pop., baltas pieštukas	R./ centre 1 didelė žm. figūra, turinti galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama), kūną, rankas, kojas ir pėdas. Kairė ranka turi plaštaką. Aplink mažesnės figūros be rankų ir kojų, tik galvakojai ir 1 veidas
118	01 01 08	Kalnietis po tęsinio	Rusvas pop., flomasteris	
124	01 02 05	Komisaras Reksas. Paskutinė serija	Flomasteriai	R./ centre didelė žm. Figūra, turinti galvą (veido nėra), kūną, kojas. Aplink dau veidų, keli galvakojai
148	01 11 14	Piešiau Maklaudą	Flomasteriai	R./ vaizduojama 1 žmogaus figūra galva (veide akys ir burna) ir 1 galva-veidas (akys, burna, nosis)
150	01 11 19	Maklaudą rodo per kabelinę televiziją	Flomasteriai, vaškinės kreidelės	R./ daug žm. figūrų. Centre 1 didelė figūra, aplink veidai arba mažesnės figūros
172	02 01 14	Komisaras Reksas	Juodas pop., "sidabrinis"rašiklis	R./ daug žm. figūrų. Pagrindinė centre, turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir pėdas, rankų nėra. Kitos figūros galvakojai
173	02 01 14	Heraklis, kuris eina į žygį	Juodas pop., "sidabrinis"rašiklis	R./ centre viena didelė figūra, turinti galvą (veide akys, nosis, burnos nėra) ir kūną, kita kairėje lapo pusėje. Kiti galvakojai
187	02 02 04	Heraklio žygis	Baltas popierius, oranžinis flomasteris	R./ masinė scena, dau figūrų. Jos nedengia viena kitos, bet jomis užpildytas visas lapas. Pagrindinė figūra vaizduojama kairėje lapo pusėje. Ji turi galvą (veide akys ir burna), kūną, kojas ir rankas. Kairėje rankoje vaizduojama plaštaka
191	02 02 06	Dankanas Maklaudas. Kalnietis, kurį vakar žiūrėjau	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žm. figūrų. Jos nedengia viena kitos. Centre pagrindinė figūra. Ji turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir rankas. Kairėje rankoje plaštaka vaizduojama. Kitos figūros išrikiuotos aplink ją. Vienos jų tokios kaip pagrindinė, kitos galvakojai. Dvi gulinčios ant žemės figūros vaizduojamos po pagrindinės figūros kojomis (matyt jos nugalėtos)
Gamtos tema 4				
2	99 01 11	Dangus	Akvarelė	A./ yra užtepti keli spalvoti dryžiai. Teptukas vietomis sausas. Paskui pataškya ant viršaus
5	Nėra	Medžiai	Minkštas piešt. k.	A./ vingiuotos linijos, vietomis paryškintos labai juodu pieštuku
24	Nėra	Pavasario pieva	Sangvinas, mėlyna	A./ nėra konkrečių objektų. Daug pavienių

			kreidelė	štrichų, kurie sukuria dėmę.
25	Nėra	Medis	Guašas, akvarelė, juodas tušas	A./ gražūs spalvų deriniai. Vaizduojami spalvoti apskritimai, kuriems pripieštos kaip vabalams kojos juodu tušu
Pramonės tema 4				
22	Nėra	Medelyno gamykla	Žalias pop., minkštas piešt. k.	A./ apskritimo formos dariniai
29	Nėra	Medelyno kaminas: jis labai rūksta	Žalias pop., minkštas piešt. k.	A./ nėra jokių konkrečių objektų. Vaizduojami apskritimai, keli jų užtušuoti. Vingiuotos linijos
30	Nėra	Gamykla su kaminu	Žalias pop., minkštas piešt. k.	A./ gali būti, kad stačiakampis yra gamykla. Jis dekoruotas apskritimais ir vingiuotomis linijomis
35	Nėra	Medelyno bokšas	Audinys, flomasteriai	A./ nėra konkrečių objektų. Stačiakampio formoje daug apskritimų, linijų. Vieni apskritimai užtušuoti, kiti dekoruoti
Realijų daiktų tema 4				
7	Nėra	Vėliavos	Guašas	R./ nesutampantis su pavadinimu. Vaizduojamos eglės. Jos nupieštos pieštuku. O piešinio fonas mėlynos ir žydros spalvos
11	Nėra	Mano magė	Minkštas piešt. k.	A./ negalima įžiūrėti jokių konkrečių objektų. Lapas popieriaus užpildytas stačiakampiu ir apskritimais, kurių dauguma užtušuoti
36	Nėra	Durys	Audinys, flomasteriai	A./ nėra konkrečių objektų. Medžiagos gabalas padalintas į dvi dalis. Apatinė dalis užtušuota ir dekoruota labiau, nei viršutinė
38	Nėra	Centras	Sangv., mėlyn. Kreidelė, anglis	R./ žm. figūra. Ji turi galvą, veidą, dideles ausis, kūną, kojas ir vieną ranką. Pėdų, plaštakų nėra
Draugystės, meilės tema 26 darbai				
4	Nėra	Mergaitė stadione	Guašas	A./ yra tik veido užuomina: akys, lupos ir nosis, kurių neapibrėžta veido forma
23	Nėra	Lifte su draugais	Sangvinas, mėlyna kreidelė	R./ stačiakampio formoje matomos žm. figūros. Jos turi galvą, veidą, kūną, kojas. Rankų nėra
28	Nėra	Rūta šoka	Žalias pop., minkštas piešt. k., baltas piešt. k.	R./ žm. figūra. Galva, veidas, kūnas, rankos. Kojų nesimato, nes jas dengia ilgas sijonas. Žmogaus proporcijos labai gražios, realistiškos. Ranka pereina į apskritimus. Jos pabaiga neaiški. Kita ranka užsibaigia plaštaka
47	Nėra	Parko merga	Guašas	R./ matosi žmogaus figūra. Galvos kontūrai sulieti, nes tapyta akvarele. Tačiau pro spalvą matosi įrėžtas galvos kontūras, viena akis. Žm. figūra turi kūną, ranką ir dvi kojas. Vaizduojamos pėdos apskritimu
67	99 11 08	Parko moters vestuvės	Flomasteriai	R./ mažiausiai 2 žmogaus figūros vaizduojamos popieriaus lapo dešinėje, viršuje. Galima įtarti, kad viena jų apkabina kitą, nes vaizduojama jungtis. Popieriaus lapo apačioje ovalu vaizduojamas stalas, ant kurio daug visokių daiktų
90	00 09 17	Mano mergaitė (patiko mergaitė parke su draugėmis)	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
91	Nėra	Inga mano studentė ir geriausia draugė	Guašas	R./ 1 didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamos akys ir nosis), kūną kojas ir pėdas. Rankų nėra. Veidą dako dideliu apskritimu vaizduojamas kaklas
92	00 09 25	Jurga mano studentė	Guašas	A./ nėra ralių objektų, tik dekoratyviniai deriniai
93	00 10 02	Inga studentė, geriausia draugė	Guašas	A./ tėra tik žm. figūros užuomina
95	00 11 06	Inga su Petro bažnyčia	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų deriniai
99	00 11 20	Jurga studentė	Koliažas	A./ dekoratyviniai spalvų ir formų deriniai. Realumo išpūdj suteikia merginos nosies ir lūpų detalė, bet ji nesukuria prasmės
106	00 12 04	Lina	Vyniojamas pop., pastelė	R./ 1 didelė figūra, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, rankas su plaštakomis ir kojas (pėdų nėra). Šalia kitos figūros tik galvakojai arba veidas
107	00 12 04	Studentė Lina	Gelsvas pop., pastelė	R./ didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamos akys, nosis, burna, barzdos plaukai), kūną, kojas ir rankas. Kūne yra detalė, kuri primena vyro lytinius organus. Piešinys gali būti šaržas
108	00 12 04	Studentė Lina	Gelsvas pop., pastelė	R./ cente pagrindinė figūra. Didelė galva (veide visos detalės), mažas kūnas, rankos be plaštakų ir kojos be pėdų. Aplink kitos figūros, kurių veiduose tik akys arba vaizduojamas tik

				veidas
109	00 12 04	Daiva, studentė	Pastelė	R./ didelė figūra, turinti galvą (veide vaizduojamos akys, nosis, burna), kūną, rankas (plaštakos vaizduojamos), kojas (pėdų nėra)
115	00 12 18	Mano studentė Lina	Pieštukas	R./ daug žm. figūrų, centre 1 didelė figūra, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, 1 ranką, dvi kojas. Pėdos vaizduojamos bendru apskritimu. Šalia daugiau figūrų. Vienos jų turi galvą ir kūną, kitos galvakojai
136	01 04 30	Sesers draugė Jurgita išvažiavusi į Vokietiją	Flomasteriai	R./ 3 žm. figūros ir 1 veidas. Pagrindinė figūra turi galvą (veide visos detalės) kūną, 1 dešinę ranką ir dvi kojas, figūra dešinėje turi tas pačias detales ir abi rankas, kurių kairė vaizduojama su plaštaka. Figūra dešinėje turi tik galvą (veide nevaizduojama nosis) ir kūną. Atskiroje galvoje vaizduojamos tik akys ir burna
146	01 11 12	Lauros draugė Valčiukaitė, gyveno Gegužių g-jė.	Flomasteriai	R./ centre pagrindinė figūra iš abiejų pusių mažesnės. Jos nedengia viena kitos. Pagrindinė figūra turi galvą (veide visos detalės), kūną, abi rankas (plaštakų nėra), kojas (pėdų nėra). Kita figūra, kurioje vaizduojamos analogiškos kūno detalės, neturi nosies. Šalia yra galvakojų
149	01 11 14	Andriaus vestuvės su princese Rūta - Agne	Flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, abi rankas, plaštakas, kojas (pėdų nėra). Kitos figūros išdėstytos aplink. Vienos jų turi analogiškas detales, kitos – galvakojai
157	01 12 12	Mokytojos Aldonos dukra Rūta-Agnė su juodais džinsais	Flomasteriai	R./ 4 žm. figūros. Kairėje pusėje turi galvą (veide vaizduojamos akys ir burna), kūną, kojas ir dešinę ranką su plaštaka. Dešinėje lapo pusėje, apačioje galvakojis, kita figūra dešinėje turi tik galvą (veide vaizduojamos akys) ir kūną, šalia jos lyg ir figūra be galvos ir rankų, su pastorintomis kojomis
169	02 01 09	Kaime. Mokytojos Rasytės vestuvės	Flomasteriai	R./ centre 1 aiški, didelė figūra. Kitos pakraščiuose, mažytės, arba vaizduojami tik veidai
174	02 01 18	Mokytoja Rasytė, kuri man padėjo	Flomasteriai	R./ centre vaizduojama pagrindinė figūra, turinti galvą (veide akys, burna), kūną, rankas (kairė plaštaka vaizduojama) ir kojas (vaizduojama dešinė pėda). Aplink keli galvakojai ir keli veidai
179	02 01 21	Su draugėm žiūrėjom įrašytą balių	Flomasteriai	R./ kelios galvakojų figūros. Vieni vaizduojami tik su rankomis ir plaštakomis, kojos taip pat yra; kiti su kojomis ir pėdomis, bet be rankų
181	02 01 21	Vilniaus kelias. Pabėgo Jurgita mokytis į Vilnių, o aš vijausi	Flomasteriai	R./1 matyti didelė galva (veide tik akys)
182	02 01 21	Aš šoku su Jurgita Rasos baliuje	Flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. Centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (veide visos detalės), kūną, rankas (plaštakos vaizduojamos) ir kojas (pėdų nėra).
203	02 03 06	Vitalijos klasė. Mes žiūrime televizorių	Baltas pop., guašas	R./ 4 figūros. Centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (akys ir burna), kūną, rankas su plaštakomis ir kojas (pėdos nevaizduojamos)
Karo, kovos tema 5				
60	99 10 04	Karas: mergaitei nukirto galvą	Guašas	A./ nesimato jokių konkrečių objektų.
62	99 10 06	Maklaudo kova	Flomasteriai	R./ pro štrichą matosi žm. figūrų veidai (2 vnt.)
63	99 10 06	Garabūdas su kardu. LNK	Flomasteriai	R./ matosi mažiausiai 2 žm. veidai. Igulintis popieriaus lapo apačioje, kairėje pusėje
66	99 11 08	Mago karas	Flomasteriai	R./ cente 1 figūra, kairėje, lapo viršuje dar vienas veidas, kitos figūros neaiškios, uždengtos daugybe apskritimų ir vingiuotų linijų
114	00 12 14	Dankanas Maklaudas. Kalnietis kur nužudė Ričį	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ daug žm. figūrų. Vienos turi galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama), kūną, ranką, kojas ir net pėdas, kitos tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama) ir kūną, trečios tik galvą (veide akys, burna, nosis nevaizduojama)
Gyvūnų tema 7				
15	Nėra	Siaubas, vilkas	Sangvinas, minkštas piešt. k.	R./ vaizduojama žm. figūra. Ji užtušuota pieštuku. Aplink daug tamsių dėmių. Žm. figūra turi galvą, veidą, kūną, vieną ranką, kojas
26	Nėra	Astos šuo	Mėlynas ir pilkas pieštukas	R./ lapo apačioje vaizduojami šunys. Jų kūnų struktūra panaši į žmogaus: galva, akys, kūnas, 4 galūnės ir uodega. Šuo vaizduojamas

				horizontalioje padėtyje. Tai pagrindinis skirtumas
32	Nėra	Vilkinis šuo	Gelsvas pop., minkštas piešt.,	R./ matosi šuo. Jo kūno struktūra vaizduojama horizontalioje padėtyje. Šuo turi galvą, akis, ausis, kūną ir 3 galūnes
43	Nėra	Šunys laksto	Guašas	A./ su pieštuku nupieštus šunis dengia guašo potėpiai. Matosi tik atskiros šunų detalės
64	99 10 06	Mano vilkiniai. Policijos...	Flomasteriai	R./ matosi labai daug šunų
65	99 10 11	Žiurkėnas	Pieštukas	R./ matosi gyvo padaro kūno struktūra: galva, kūnas, galūnės uodega
142	01 05 24	Arklių žirgynas	Rausvas pop., pieštukas	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), viena ausis, kūnas, dvi rankos, dvi kojos
Tikėjimo, religijos, magijos tema 13 darbų				
56	99 09 20	Dievas	Guašas	A./ gali būti vaizduojamos akys: du vienas šalia kito esantys apskritimai
58	99 09 29	Magas	Guašas	R./ centre matomas veidas (geltonas guašas), daugiau viskas uždengta daugiausia juodomis linijomis
66	99 11 08	Mago karas	Flomasteriai	R./ cente 1 figūra, kairėje, lapo viršuje dar vienas veidas, kitos figūros neaiškios, uždengtos daugybe apskritimų ir vingiuotų linijų
68	99 11 08	Magas I	Juodas pop., pastelė	R./ viena žm. figūra labai didelė galva ir mažu liemeniu, rankų, kojų nėra. Aplink figūrą, daug zigzaginių linijų, pro jas lyg ir matosi kitų žmonių veidai (akys)
69	99 11 08	Magas II	Juodas pop., pastelė	R./ mažiausiai dvi aiškios žm. figūros. Apskritimų ir zigzaginių linijų
76	00 01 24	Gedimino pilis ir magas	Flomasteriai	R./ daug žmonių figūrų. Dviejų aiškiai vaizduojami veidai, kitos neaiškios, uždengtos zigzagine linija
86	00 05 01	Magas	Guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
95	00 11 06	Inga su Petro bažnyčia	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų derinai
110	00 12 11	Mano pusseserė su dievo paveikslu	Flomasteriai	R./ 5 žmonių figūros, jos didelės, vaizduojamos popieriaus lapo kraštuose. Centre kažkoks darinys, kuris gali būti paveikslas
122	01 01 27	Bažnyčia	Flomasteriai	R./ masinė scena, nepaprastai daug žm. figūrų, jos dengia viena kitą. Bažnyčia vaizduojama netaisyklingu apskritimu, centre, viršuje taip pat yra kryžius
151	01 11 19	Kelmės bažnyčia. Mano močiutė meldžiasi	Flomasteriai	R./ keletas figūrų. Bažnyčia vaizduojama stačiakampiu užapvalintais kampais, centre, viršuje popieriaus lapo nupieštas kryžius. Matyt tai altoriaus vieta. Ant kryžiaus nupieštas žmogus be rankų, kuris gali būti Jėzus Kristus. Šalia dar viena figūra, be veido ir rankų. Popieriaus lapo kairėje 3 besimeldžiantys žmonės
154	01 12 03	Kalėdinė bažnyčia. Gimė Jėzus	Baltas pop. Geltonas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų. Dešinėje, popieriaus lapo apačioje vaizduojamas lyg ir lopšyje gulintis kūdikis
158	01 12 12	Kelmė bažnyčia. Su močiute	Flomasteriai	R./ 3 žmonės, dideli, užima visą popieriaus lapą
Profesijos tema 10				
70	99 11 22	Policija	Flomasteriai	R./ lapo viršuje, kairėje matosi bėgantis šuo
44	Nėra	Astos darbas	Guašas	A./ nėra jokio konkretaus objekto
Darbai be pavadinimo 10				
33	Nėra	Be pavadinimo	Koliažas	A./ šiek tiek realumo suteikia storo vyro, kylančio iš vandens nuotrauka
55	99 09 20	Be pavadinimo	Guašas	A./ galima įžiūrėti tik veido dalį ir akis lapo apačioje, kairėje
79	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ lapo viršuje, dešinėje yra žm. figūra: galva, kūnas, akys, lūpos. Rankų kojų nėra. Šalia žm. galva su akimis
80	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	A./, vienoje vietoje gali būti galva ir akys. Bet tik gali būti
81	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ padrikai išmėtytos atskiros žm. figūros dalys, dažniausiai galvos su veidais. Matosi galva, akys, lūpos ir dvi ausys
82	00 02 07	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ lapo viršuje yra kelios žm. figūros. Vaizduojama galva (veide dvi akys, nosis, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankų nėra, kojos vaizduojamos vieno žm. figūroje
119	01 01 15	Be pavadinimo	Audinyš,	R./ matosi žm. kūno detalės: galva (be veido),

			flomasteriai	dvi ausys, kūnas, kojos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
127	01 02 26	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ centre dvi figūros. Jos turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), didelės ausis, plaukus, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
128	01 02 26	Be pavadinimo	Flomasteriai	R./ vaizduojamos žm. figūros. Jos turi galvą (veide: dvi akys, nosis, lūpūs), didelės ausys, kūnas, 1 ranka, 2 kojos. Pėdų, plaštakų nėra
129	01 03 19	Be pavadinimo		R./ žm. figūra pagrindinė centre. Ji turi: galvą (veide akys, nosis, lūpos), kūnas, dvi rankos, dvi kojos. Plaštakų, pėdų nėra
Visuomeninių ir šeimos švenčių tema 16 darbų				
1	99 01 11	Spalvų šventė	Akvarelė	A./ yra palietos tik kelios spalvos
41	Nėra	Niekas. Tortas	Guašas	A./ nėra jokio konkretaus vaizdo
75	00 01 17	Draugija. Seniai su Kalėdų seneliu	Guašas	A./ gali būti bandyta vaizduoti žm. figūras, bet spalvoto guašo potėpiai neleidžia atpažinti realios figūros
102	00 11 27	Balius	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų derinai
132	01 04 02	Velykinis kiaušinis	Forma, aplikacija	Iškirpta kiaušinio forma dekoruota lipnaus spalvoto popieriaus gabaliukais
145	01 11 07	Mano draugija. Su Kalėdų seneliu, su mamyte	Flomasteriai	R./ daug žm. f. Draugija vaizduojama stačiakampiu, užapvalintais kraštais. Stačiakampio viršaus viduryje vaizduojamas stalas. Daugiausia figūrų išdėstytos aplink jį. Virš stalo nupieštas kryžius. Du veidai vaizduojami už stačiakampio, lyg jie būtų stebėtojai to, kas vyksta viduje
153	01 12 03	Mano balius	Flomasteriai	R./ žm. turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūnas, dvi kojos, dvi rankos. Plaštakų, pėdų nėra
167	02 01 09	Mokytojos Rasytės Kalėdų šventės	Rausvas pop., flomasteriai	R./ labai daug žm. f. jos nedengia viena kitos, patalpintos į atskiras popieriaus lapo dalis, kurias skiria geometrinės figūros
168	02 01 09	Mokytojos Rasytės Kalėdų šventės	Rausvas pop., flomasteriai	R./ 1 žm. figūra dešinėje lapo pusėje, viršuje, kiti galvakojai arba tik veidai. Ši figūra turi galvą (veide tik akys), kūną, rankas (kairėje plaštaka) ir kojas
169	02 01 09	Kaime. Mokytojos Rasytės vestuvės	Flomasteriai	R./ centre 1 aiški, didelė figūra. Kitos pakraščiuose, mažytės, arba vaizduojami tik veidai
175	02 01 18	Kaip Godoje vyksta Kalėdos	Flomasteriai	R./ centre 1 didelė figūra, pakraščiuose 3 galvakojai, vienas veidas
177	02 01 21	Mano sesers Rasos balius, kuriame visi šoko. Aš su Jurgita	Baltas popierius, oranžinis, žalias guašas	R./ masinė scena, tačiau figūros nedengia viena kitos. Centre 1 didelė figūra, turinti galvą, kūną ir kojas, kitos aplinkui, galvakojai arba veidai, nupiešti figūrų tarpuose
180	02 01 21	Aš šoku su Jurgita Rasos baliuje	Flomasteriai	A./ popierius užbrauktas vertikaliais brūkšniais
192	02 02 06	Mano kaime. Senelio balius	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų, jos nedengia viena kitos. Vienos figūros turi kūną, kitos galvakojai, dar kitų, matosi tik veidai
188	02 02 04	Senelio balius. Buvo labai daug svečių	Baltas popierius, oranžinis flomasteris	R./ masinė scena. Figūros nedengia viena kitos. Centre 1 didelė figūra, turinti galvą, veidą, kūną ir kojas, kitos galvakojai arba iš apskritimų vaizduojami šunys. Scena vyksta už tvoros
Savižudybės tema 2				
112	00 12 14	Kapinės. Nusizudysiu su pussesere	Vyniojamas pop, flomasteriai	R./ batalinė scena. Galima išžiūrėti centrinę figūrą. Ji galvakojis. Veide akys ir lūpos, vaizduojami plaukai, kojos su pėdomis. Rankų nėra
120	01 01 15	Nusizudysiu dėl Astos	Flomasteriai	R./ batalinė scena. Žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, burna), kūną, didelės ausis. Kitų objektų, kūno dalių išžiūrėti neįmanoma
Mirties tema 9				
50	99 09 15	Pauliaus karstas	Gelsvas pop., guašas	A./ galima įtarti, kad bandė vaizduoti žm. figūrą, bet išlikę tik keli apskritimai. Jų derinys nelabai primena žm. figūrą
51	99 09 15	Pauliaus mirtis	Guašas	A./ negalima išžiūrėti jokių konkrečių objektų
53	99 09 15	Pauliaus kapas	Guašas	A./ visas darbas užteptas vieno tono žalia spalva.
54	99 09 20	Pauliaus kapas	Vaškinės kreidelės, akvarelė	R./ matosi gulinčio žm. figūra, kuri patalpinta į horizontalų ovalą. Tai gali būti karstas. Gulintis žm. turi galvą, veide dvi akys, nosis, lūpos, didelės ausys, kūnas ir dvi rankos. Kojų nėra
83	00 04 27	Andriui patiko mirtis su Poliumi	Pieštukas	A./ bet kažkokia prasme yra nes ta mirtis vaizduojama lokali, apibrėžta apskritime. Ten

				labai daug apskritimų. Konkretų objektų negalima išžiūrėti
88	00 05 09	Poliaus kapai	Raudonas pop., gvašas	R./ galima atpažinti žmogaus veidą. Jame yra dvi akys.
160	01 12 12	Senelio kapinės	Flomasteriai	R./ žm. figūra centre. Jis turi galvą (veide tik dvi akys), dideles ausis, plaukus, kūną. Rankų, kojų nėra. Pėdų, plaštakų taip pat.
184	02 0128	Kapinės, kur guli mano artimieji	Flomasteriai	R./ žm. figūrų daug. Žm. figūra turi: galvą (veide tik dvi akys), plaukus, ausų nėra, kūno taip pat. Žm. figūra galvokojis. Rankos ir kojos išaugusios iš galvos. Pėdos vaizduojamos, plaštakos kai kur abejose rankose, kai kur tik vienoje.
200	02 03 04	Garnickiuko laidotuvės	Baltas popierius, rudas flomasteris	R./ masinė scena. 5 žm. figūros. Jos turi galvą (veide tik akys), dideles ausis, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Pėdos, plaštakos yra
Laisvalaikio, pramogų tema 22				
16	Nėra	Velnio ratas	Minkštas piešt. k.	A./ pribraukyta linijų ir apskritimai sujungti į vingiuojančią juostą. Šis objektas primena kirmėlę
20	Nėra	Aukso puodas	Anglis, mėlyna kreidelė	A./ pro anglį ir mėlyną kreidelę matosi pieštuku pieštos žm. figūros. Jos turi galvą, veidą, kūną, rankas ir kojas
28	Nėra	Rūta šoka	Žalias pop., minkštas piešt., baltas piešt.	R./ žm. figūra. Galva, veidas, kūnas, rankos. Kojų nesimato, nes jas dengia ilgas sijonas. Žmogaus proporcijos labai gražios, realistiškos. Ranka pereina į apskritimus. Jos pabaiga neaiški. Kita ranka užsibaigia plaštaka
31	Nėra	X failai	Gelsvas pop., minkštas piešt.	R./ įvairaus dydžio apskritimai. Keli jų užtušuoti. Dešinėje lapo pusėje matosi žm. figūra. Ji turi galvą, veidą (akis ir nosį), kūną, rankas, kojas
57	99 09 27	Lietuvos televizija	Koliažas	R./ priklijuotas Teletabio vaizdas sukuria realumo išpūdį. Matosi keios žm. figūros. Jos turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), kūną. Kitų dalių nėra arba nepavyksta išžiūrėti.
61	99 10 04	Kobra BTV	Minkštas piešt.	A./ matosi tik veidai su akimis. Lapo kairėje gali būti vaizduojamas gyvūnas, nes kūno padėtis horizontali
63	99 10 06	Garabūdas su kardu. LNK	Flomasteriai	R./ matosi mažiausiai 2 žm. veidai. Įgulintis popieriaus lapo apačioje, kairėje pusėje
71	99 12 20	BTV televizija. Video Kobra	Flomasteriai	A./ labai daug apskritimų. Karais šmėsteli veido užuomazga
72	00 01 12	Draugija	Flomasteriai	R./ matosi žm. figūra. Jis turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), kūną. Rankų, kojų, plaštakų, pėdų nėra.
74	00 01 17	Kamera, saulė, Šiaulių teatras	Gvašas	R./ matyti žm. figūra kairėje pusėje. Ji turi galvą (veide dvi akys, lūpos), dideles ausis, kūną, dvi rankas. Plaštakų, kojų, pėdų nėra
121	01 01 27	Kobra	Flomasteriai	R./ matyti žm. figūros dešinėje. Jos turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), plaukus, dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
125	01 02 07	Mano atostogos (Velykų atostogos)	Flomasteriai	R./ žm. turi galvą (veide dvi akys, nosis), dideles ausis, kūną, kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
137	01 04 30	Kobra 11	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), dideles ausis, kūną, kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
144	01 11 07	Kobra 11.Su Anrea	Geltonas pop., flomasteriai	R./ žm turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, vieną ranką, dvi kojas. Pėdų, plaštakų nėra
150	01 11 19	Maklaudą rodo per kabelinę televiziją	Flomasteriai, vaškinės kreidelės	R./ daug žm. figūrų. Centre 1 didelė figūra, aplink veidai arba mažesnės figūros
162	01 12 14	Kobra	Mėlynas flomasteris, baltas popierius	R./ masinė scena. Žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos) dideles ausis, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Plaštakų, pėdų nėra
164	01 12 17	Draugija	Flomasteriai	A./ nelabai aišku, kas vaizduojama. Tradicinės žm. figūros nėra. Kūno sandara kaip žm. yra, bet vietoje rankų ir kojų vaizduojami apskritimai. Dešinėje pusėje gali būti eglė
178	02 01 21	Mano šeima žiūri įrašytą į video Rasos balių	Flomasteriai	R./ matyti televizoriaus dėžė, aplink sėdintys žmonės. Žm. figūros turi galvas (veide dvi akys, ne visi turi lūpas, visi neturi nosies), kūną – vienas žm., kitiems kojos išaugusios iš galvos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
179	02 01 21	Su draugėm žiūrėjom įrašytą balių	Flomasteriai	R./ kelios galvokojų figūros. Vieni vaizduojami tik su rankomis ir plaštakomis, kojos taip pat

				yra; kiti su kojomis ir pėdomis, bet be rankų
191	02 02 06	Dankanas Maklaudas. Kalnietis, kurį vakar žiūrėjau	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žm. figūrų. Jos nedengia viena kitos. Centre pagrindinė figūra. Ji turi galvą (veide visos detalės), kūną, kojas ir rankas.
203	02 03 06	Vitalijos klasė. Mes žiūrime televizorių	Baltas pop., guašas	R./ 4 figūros. Centre pagrindinė, didelė, turinti galvą (akys ir burna), kūną, rankas su plaštakomis ir kojas (pėdos nevaizduojamos)
Mokytojos skirta užduotis 4 darbai				
130	01 03 19	Mandala	Forma, flomasteriai	
131	01 03 26	Mandala	Forma, flomasteriai	Negrabiai tušojama dviem spalvoms mandalos forma
133	01 04 23	Mandala	Forma, flomasteriai	Negrabiai tušojama trimis spalvomis mandalos forma
140	01 05 14	Mandala	Forma, flomasteriai	Mandalos forma pradėta spalvotitvarkingais kvadratiukais
Bendravimo su mokytojais tema 11 darbai				
134	01 04 24	Goda	Flomasteriai	R./daug žmonių figūrų, jos dengia viena kitą
156	01 12 12	Mokytojų posėdis	Rudas pop., rudas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų, bet visos išrikiuotos gražia eile, eilės pažymėtos linija, kuri turėtų reikšti sėdėjimą eilėmis ir kėdėse
165	02 01 07	Mokytoja Rasytė	Flomasteriai	R./ 5 žm. figūros. Gali būti vaizduojamas kiemas, nes vienas žmogus sėdi ant suoliuko. Šalia stačiakampio, kuris gali būti kiemas, vaizduojama eglė
166	02 01 07	Mokytoja Rasytė	Flomasteriai	R./ daug žm.f., jos nedengia viena kitos
167	02 01 07	Mokytoja Rasytė, kuri dirba Godoje	Flomasteriai	R./ labai daug žm. f. jos nedengia viena kitos, patalpintos į atskiras popieriaus lapo dalis, kurias skiria geometrinės figūros
168	02 01 09	Mokytojos Rasytės Kalėdų šventės	Rausvas pop., flomasteriai	R./ 1 žm. figūra dešinėje lapo pusėje, viršuje, kiti galvakojai arba tik veidai. Ši figūra turi galvą (veide tik akys), kūną, rankas (kairėje plaštaka) ir kojas
169	02 01 09	Kaime. Mokytojos Rasytės vestuvės	Flomasteriai	R./ centre 1 aiški, didelė figūra. Kitos pakraščiuose, mažytės, arba vaizduojami tik veidai
174	02 01 18	Mokytoja Rasytė, kuri man padėjo	Flomasteriai	R./ centre vaizduojama pagrindinė figūra, turinti galvą (veide akys, burna), kūną, rankas (kairė plaštaka vaizduojama) ir kojos (vaizduojama dešinė pėda). Aplink keli galvakojai ir keli veidai
175	02 01 18	Mokytoja Rasytė atsisveikino su visa Goda	Flomasteriai	R./ centre 1 didelė figūra, pakraščiuose 3 galvakojai, vienas veidas
198	02 02 27	Mokytoja Rasytė susirgo. Man patiko būti Godoje	Baltas popierius, mėlynas flomasteris	R./ daug žm. f., masinė scena, nupieštos kelios (3) gulinčios figūros, kitos stačios
199	02 02 27	Mano Goda. Patiko būti. Su mokytoja Ingrida, Oksana, Rasyte, Galvanda	Baltas popierius, žalias, mėlynas, raudonas flomasteris	R./ masinė scena
Išsiskyrimo, kelio, atsisveikinimo ar kelionės tema 13				
46	Nėra	Traukinys	Sangvinas, pieštukas, anglis	A./ Traukinio simbolis gali būti apskritimai, išdėstyti vienoje tiesėje. Jie gali simbolizuoti traukinio ratus
14	Nėra	Traukinio bėgiai	Anglis, sangvinas, juodas guašas	A./ Linijos gali būti traukinio bėgiai, tačiau tarp jų vaizduojami apskritimai ir keturkampis rėmelis. Jie neprimena bėgių skerdinių.
159	01 12 12	Traukinių stotis	Flomasteriai	R./ ž. Figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), kūną, 1 ranką be plaštakos, dvi kojas be pėdų.
147	01 11 12	Kalėdos. Kaip Rasa išvažiavo mokytis į Kauną	Flomasteriai	R./ yra žm. figūros. Žm. turi galvą (veide dvi akys, lūpos), plaukus, dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra. Lapo dešinėje Kalėdų eglė
161	01 12 12	Ligoninė. Rytoj manęs nebus	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, dvi rankas – dešinė su plaštaka, dvi kojas su pėdomis rutuliukais.
169	02 01 14	Visas kelias nuo Kelmės iki Šiaulių	Juodas pop., "sidabrinis"rašiklis	R./ centre 1 aiški, didelė figūra. Kitos pakraščiuose, mažytės, arba vaizduojami tik veidai
170	02 01 14	Senasis Kelmės plentas	Violetinis pop. Blizgantys rašikliai	R./ žm. figūra neturi galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Pėdų ir plaštakų nėra
175	02 01 18	Mokytoja Rasytė atsisveikino su visa Goda	Flomasteriai	R./ centre 1 didelė figūra, pakraščiuose 3 galvakojai, vienas veidas

178	02 01 21	Vilniaus kelias	Flomasteriai	R./ matyti televizoriaus dėžė, aplink sėdintys žmonės. Žm. figūros turi galvas (veide dvi akys, ne visi turi lūpas, visi neturi nosies), kūną – vienas žm., kitiems kojos išaugusios iš galvos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
179	02 01 21	Vilniaus kelias. Pabėgo Jurgita mokytis į Vilnių, o aš vijausi	Flomasteriai	R./ kelios galvokojų figūros. Vieni vaizduojami tik su rankomis ir plaštakomis, kojos taip pat yra; kiti su kojomis ir pėdomis, bet be rankų
181	02 01 28	Močiutės linkėjimai ir kelias, kuriuo aš grįžtu namo. Šis kelias kvepia paukščiais	Flomasteriai	R./1 matyti didelė galva (veide tik akys). Rankos išaugusios iš galvos
183	02 01 28	Mano ir močiutės namai. Važiuoju namo iš močiutės. Ji palinkėjo laimingo kelio	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide tik dvi akys su blakstienomis), kūną. Rankų, kojų ir kitų dalių nesimato per detalių gausumą
186	02 02 04	Močiutės kelias	Baltas popierius, žalias flomasteris	A./ 2 skirtingai vaizduojami objektai: apskritimas ir tiesios linijos
Artimųjų, giminystės ryšių tema 36				
3	99 01 18	Mano savaitgalis: kaime	Akvarelė	A./ negalima įžiūrėti konkrečių figūrų, tačiau yra namo užuomina: stačiakampis. Jis yra namo simbolis kituose piešiniuose
27	Nėra	Mama	Pieštukas, akvarelė	R./ žm. figūra. Galva, veidas, kūnas, rankos, kojos. Pėdos vaizduojamos palenкта kojos linijas, plaštakų nėra
34	Nėra	Stirna senelio miške	Juodas pop., baltas pieštuk.	R./ stirna gerai matoma. Jos kūno struktūra kaip šuns. Dalys tos pačios kaip ir žmogaus, skirtumą sudaro horizontali kūno padėtis
37	Nėra	Karas kaime	Sangvinas mėlyna kreidelė	R./ 2 žm. figūros. Jos turi galvas, veidus, dideles ausis, kūnus. 1 figūra turi api rankas ir kojas, kita – dvi rankas ir vieną koją
89	00 09 17	Pusseserė Airida. Patiko per atostogas žaisti	guašas	A./ didelė dalis lapo padengta raudono guašo potėpiais. Nieko nesimato konkretaus
94	00 10 16	Muzikinis centras. Patiko būti kaime	Rausvas pop., pieštuk.	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), plaukus, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
97	00 11 13	Mano kaimas	Pieštukas	A./ realių žmonių figūrų nėra. Vaizduojami gyvuliai, nes kūno sandara horizontali
98	00 11 13	Mano pusseserė Airida. Kaime patiko žaisti	Pieštukas	R./ žm. figūra turi galvą (veide tik dvi akys), kūną, dvi rankas be plaštakų, dvi kojas su pėdomis
100	00 11 27	Mano pusseserė Airida; sveikinu su gimimo diena	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų derinai
101	00 11 27	Balius. Mano pusseserė baliuje	Guašas	A./ nesimato ralių objektų. Tik apskritimų, linijų derinai
103	00 11 29	Pusseserė Airida	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ matosi žm. figūros. Yra galva, (veide dvi akys, nosis), kūnas, dvi kojos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
110	00 12 11	Mano pusseserė su dievo paveikslu	Flomasteriai	R./ 5 žmonių figūros, jos didelės, vaizduojamos popieriaus lapo kraštuose. Centre kažkoks darinys, kuris gali būti paveikslas
112	00 12 14	Kapinės. Nusizudysiu su pussesere	Vyniojamas pop, flomasteriai	R./ batalinė scena. Galima įžiūrėti centrinę figūrą. Ji galvokojis. Veide akys ir lūpos, vaizduojami plaukai, kojos su pėdomis. Rankų nėra
113	00 12 14	Pusseserė Airida	Vyniojamas pop., flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide akys, lūpos), didelės ausys, kūnas, rankos, kojos, plaštakos nevaizduojamos, pėdos yra
116	00 12 18	Pusseserė kaime	Pieštukas	R./ daug. Žm. figūrų. Ne visos turi pilną kūno sandarą. Vaizduojama galva (veide dvi akys, nosis, lūpos), kūnas, rankos, kojos, pėdos ir plaštakos nevaizduojamos
123	01 02 05	Senelio balius	Flomasteriai	R./ stalas, aplink jį susirinkę žm. žm. figūros turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos). Kūno atrodo nėra, kojos išaugusios iš galvos. Kai kurios figūros turi plaukus
126	01 02 26	Pusseserė Airida	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
138	01 04 30	Močiutės kaime	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos) kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
139	01 04 30	Mano kaimas	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūną, dvi kojas. Rankų, plaštakų, pėdų nėra
143	01 11 05	Mano kaime su Monika	Geltonas pop., "sidabrinis" rašiklis	
151	01 11 19	Kelmės bažnyčia. Mano močiutė	Flomasteriai	R./ keletas figūrų. Bažnyčia vaizduojama

		meldžiasi		stačiakampi užapvalintais kampais, centre, viršuje popieriaus lapo nupieštas kryžius. Matyt tai altoriaus vieta. Ant kryžiaus nupieštas žmogus be rankų, kuris gali būti Jėzus Kristus. Šalia dar viena figūra, be veido ir rankų. Popieriaus lapo kairėje 3 besimeldžiantys žmonės
152	01 11 26	Mano kaimas. Pjovė kiaulę	Baltas pop. pieštukas	R./ Batalinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide tik dvi akys su blakstienomis), dideles ausis, kūną, ranką, dvi kojas. Pėdų, plaštakų nėra
155	01 12 10	Mano kaime	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), dideles ausis, kūną, rankas, kojas. Plaštakų, pėdų nėra. Centre popieriaus lapo vaizduojamas medis – eglė.
158	01 12 12	Kelmė bažnyčia. Su močiute	Flomasteriai	R./ 3 žmonės, dideli, užima visą popieriaus lapą
163	01 12 17	Mano kaimas	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra), kūną, dvi rankas, dvi kojas. Akys vaizduojamos su blakstienomis. Viena ranka (dešinė) su plaštaka. Pėdų nėra
178	02 01 21	Mano šeima žiūri įrašytą į video Rasos balių	Flomasteriai	R./ matyti televizoriaus dėžė, aplink sėdintys žmonės. Žm. figūros turi galvas (veide dvi akys, ne visi turi lūpas, visi neturi nosies), kūną – vienas žm., kitiems kojos išaugusios iš galvos. Rankų, plaštakų, pėdų nėra.
183	02 01 28	Močiutės linkėjimai ir kelias, kuriuo aš grįžtu namo. Šis kelias kvepia paukščiais	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi galvą (veide tik dvi akys su blakstienomis), kūną. Rankų, kojų ir kitų dalių nesimato per detalių gausumą
184	02 01 28	Kapinės, kur guli mano artimieji	Flomasteriai	R./ žm. figūrų daug. Žm. figūra turi: galvą (veide tik dvi akys), plaukus, ausų nėra, kūno taip pat. Žm. figūra galvakojis. Rankos ir kojos išaugusios iš galvos. Pėdos vaizduojamos, plaštakos kai kur abejuose rankose, kai kur tik vienoje.
185	02 01 28	Mano ir močiutės namai. Važiuoju namo iš močiutės. Ji palinkėjo laimingo kelio	Flomasteriai	R./ žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos), dideles ausis, plaukus, kūną, dvi rankas, dvi kojas. Dešinėje rankoje vaizduojama plaštaka. Pėdų nėra
189	02 02 06	Mano šeima	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žm. figūrų. Žm. turi: galvą (veide dvi akys, lūpos), dideles ausis, dvi rankas, kūną, dvi kojas. Kairė ranka vaizduojama su plaštaka, pėdų nėra. Kelios žmogaus figūros – galvakojai (kūnas sutampa su galva (labai išstętas ovalas)
192	02 02 06	Mano kaime. Senelio balius	Baltas popierius, raudonas flomasteris	R./ daug žmonių figūrų, jos nedengia viena kitos. Vienos figūros turi kūną, kitos galvakojai, dar kitų, matosi tik veidai
193	02 02 18	Mano gera šeima (tėtis ir mama).	Baltas popierius, rausvas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. turi: galvą (veide dvi akys, lūpos, nosies nėra) kūną, dvi kojas, pėdos – apskritimai. Kairė ranka su plaštaka, dešinės nėra. Viena figūra vaizduojama su plaukais.
194	02 02 18	Mano šeima. Andrius myli savo šeimą. Kretingos 9b, 441534	Baltas popierius, rausvas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos. Akys su blakstienomis), kūną, dvi rankas, dvi kojas. Kairė ranka su plaštaka, pėdos apskritimai
196	02 02 25	Mano namai	Baltas popierius, žalias flomasteris	R./ 7 objektai, 4 žmonių figūros. Centrinė žm. turi: galvą (veide dvi akys, nosies, lūpų nėra), plaukus, dideles ausis, kūną, rankas, kojas. Dešinė ranka su plaštaka. Pėdų nėra. Kitos figūros – galvakojai
197	02 02 25	Mano šeimyna, mano namai	Baltas popierius, žalias, raudonas flomasteris	R./ masinė scena. Žm. figūra turi: galvą (veide dvi akys, nosis, lūpos. Akys su blakstienomis), dideles ausis, kūną, dvi rankas su plaštakomis, kojas su pėdomis
201	02 03 04	Mano namai. Buvau geras. Plaka širdelė	Baltas popierius, žalias flomasteris	R./ masinė scena

8. Simo kūrinų semantinių grupių sklaida

Nr.	Semantinės grupės pavadinimas	Piešinių skaičius	Piešinių numeriai	Laikotarpis
1.	Artimieji, giminystės ryšiai	36	3–201	99 sausis – 02 03 04
2.	Įžmybės, herojai	31	9–191	99 sausis – 02 02 06
3.	Draugystė, meilė	27	4–203	99 sausis – 02 03 06
4.	Laisvalaikis, pramogos	22	16–203	99 vasaris – 02 03 06
5.	Visuomeninės ir šeimos šventės	17	1–188	99 sausis – 02 02 04
6.	Tikėjimas, religija	15	56–169c	99 09 20 – 02 01 09
7.	Išsiskyrimas, kelionė	13	14–186	99 vasaris – 02 02 04
8.	Bendravimas su mokytojais	11	134–199	01 02 24 – 02 02 27
9.	Savivoka, vidinis pasaulis	11	6–202	99 sausis – 02 03 06
10.	Darbai be pavadinimo	10	44–129	99 balandis – 01 03 19
11.	Mirtis	9	50–200	99 09 15 – 02 03 04
12.	Gyvūnai	7	15–142	99 sausis – 01 05 24
13.	Karas, kova	5	62–114	99 10 06 – 00 12 14
14.	Gamta	4	2–25	99 01 11 – 99 kovas
15.	Pramonė	4	22–35	99 vasaris - kovas
16.	Realūs daiktai	4	7–38	99 sausis - balandis
17.	Mokytojos skirta užduotis	4	130–140	01 03 19 – 01 05 14
18.	Profesija	2	44–129	99 balandis – 01 03 19
19.	Savižudybė	2	112–120	00 12 14 – 01 01 15

9. Litos piešinių katalogas

(laikotarpis nuo 1999 01 18 iki 2001 05 30, papildyta pirmą kartą iki 2001 12 17 laikotarpio, antrą kartą – 2002 03 06)

Piešiniai buvo traukiami į katalogą keletą kartų, nes dalis darbų buvo eksponuojama parodose. Be to katalogas buvo kuriamas darbo eigoje, todėl įtraukus vienus kūrinius į katalogą, pasirodydavo nauji darbai. Darbas studijoje baigėsi 2002 03 06. Katalogas pradėtas sudarinėti 2001 rugpjūčio mėnesį, papildytas – 2002 vasario ir kovo mėnesiais. Darbai ekspertiniam vertinimui atrinkti iš 2001 rugpjūčio mėnesį sudaryto katalogo, kuris apėmė 1999 01 18 – 2001 05 30 laikotarpį. Pirmas papildymas apėmė 2001 11 05 – 2001 12 17 (užsiėmimai nuo 2001 09 01 nevyko. Prasidėjo tik nuo 2001 11 05), antras papildymas – 2001 12 18 – 2002 03 06.

Nr.	Data	Pavadinimas	Technika	Pastabos
1	99 01 18	Mano savaitgalis: Vitalija koncerte	Akvarelė	Realus, dekoratyvus, scena, saulė, apšvietimas
2	Nėra	Palapinėje	Akvarelė	R./palapinė tarsi namas
3	Nėra	Jūra	Guašas	A./mėlyna spalva nutapytas lapas, viduryje, geltonu guašu nupieštas neaiškus daiktas
4	Nėra	Medis	Akvarelė	R. I.dekoratyvus puošnus medis. Vainikas "Povo uodega"
5	Nėra	Kaime	Flomasteriai	R./ tradicinė namo schema
6	Nėra	Namas	Guašas	R./I.tapybiškas. Originalumą sąlygoja tapybiškumas
7	Nėra	Medis	Juodas pieštukas	R. labai dekoratyvus, puošnus medis. L.išryškintas jo kamienas, žievė
8	Nėra	Mano namai	Guašas	R./tradicinė schema, dekoruotas tšk.
9	Nėra	Autoportretas	Akvarelė	R./ namas, medis, žmogus. Nam. kairėje
10	Nėra	Mano namas	Akvarelė	R.trad. namo, medžio, žmogaus schema
11	Nėra	Jūra	Akvarelė	A./mėlyna, geltona, raudona spalvomis nutapytas, kairėje pusėje, per visa aukštį nupieštas raudonas stačiakampio kontūras
12	Nėra	Po spektaklio	Akvarelė	A./raudonos, žalios, violetinės spalvos vertikalūs ir juodos spalvos horizontalūs brūkšniai
13	Nėra	Mano draugė Orinta	Akvarelė	R./didelė žmogaus figūra, labiau kairėje pusėje. Figūros kairėje vertikali eilė įvairių spalvų teptuko potėpių
14	Nėra	Namai	Akvarelė	R./tradicinė schema
15	Nėra	Vita išlošė aukso puodą	Akvarelė	R. I didelis žmogus
16	Nėra	Miestas virs debesų	Akvarelė	R. trad. namo, žmogaus schema
17	Nėra	Daivos namai	Akvarelė	R./tradicinė schema
18	Nėra	Mano sapnas	Akvarelė	R./tradicinė medžio, namo schema
19	Nėra	Orinta, ragana ir voras	Juodas tušas, baltas guašas	R./ originalus, eglė viršuje, netradicinė schema
20	1999 rugsėjis	Daiva eina pas Vita į svečius	Akvarelė	R./2 namai dešinėje, vienas su langais ir durimis, kitas be. Kairėje žmogutis
21	99 10 06	Namas	Guašas	R./tik namas dekoruotas tšk.
22	99 10 06	Mano senelė	Flomasteriai	R. didelis žmogus, trad. schema
23	99 10 06	Namas	Flomasteriai	R. trad. namo, medžio, žmogaus schema
24	99 10 06	Rūbų spinta	Koliažas	A./ lyg ir yra klostyto sijono užuomina
25	99 10 18	Robotas ir rausva jūra	Guašas	R./jūra iš tiesų rausva, yra saulė, ir du trikampiai, kurie simbolizuoja robotą. Roboto galva juoda, o trikampiai: raudonas ir geltonas su raudonu apvadu
25a	99 10 18	Saulė, namas, dovana	Audinys, flomasteriai	R./vienas pilnas namo vaizdas viršuje, antras namo stogas su kaminu, apačioje, kairiame kampe saulė
26	99 10 18	Vyrai juokiasi	Koliažas	R./iškirptos besijuokiančių vyrų galvos
27	99 10 18	Dovana	Flomasteriai	A./neaišku, ar tai dovanos paketas ir namas
28	99 10 27	Namas	Guašas	R./ I.primityvi schema. Vienintelis namas nupieštas raudono guašo kontūru
29	99 11 08	Jūra	Flomasteriai	A./lyg būtų netelpančio laivo, be burių, stiebų karkasas
30	9911 08	Lunaparke	Guašas	R./tradicinė namo schema
31	99 11 22	Astos namas	Flomasteriai	R./tradicinė schema
32	99 11 22	Eglutės namas	Guašas	R./pagr. objektas – eglutė, namas – tik gaubiančio lanko užuomina
33	99 12 08	Tarp manęs ir Vitalijos įvyko konfliktas. Ji sukūrė du piešinius "Namaž" (flomasteriai) ir kitą piešinį su pastele. Būtent dėl šio piešinio įvyko konfliktas	Rudas pop., flomasteriai, pastelė	Visas piešinio vaizdas ištrintas. Lapą dengia tik balta pastelė
34	00 01 31	Pas senelę	Guašas	R/trad. namo, žm. schem., žm. be veido

35	00 01 31	Namas	Guašas	R./tradicinė schema
36	00 05 15	Jūra	Guašas	A./ labai gražus, dekoratyvus, tapybiškas darbas. Atrodo, kad būtų nupiešta jūros horizonto linija ir vykėtų susisiektas tarp jūros ir dangaus
37	00 10 02	Šala	Flomasteriai	R./trad. senis besmegenis, sniego rutuliai
38	00 10 16	Stalas	Raudonas pop. Baltas pieštukas	A./lyg ir yra stalo vaizdas, ant kurio išdėliotos stiklinės gėrimui ir patiekalai, tačiau šiuos objektus dengia apskritimai, vienas už kitą didesni, bei dekoratyvūs augalai. Viršuje užrašytas žodis stalas, yra saulė ir ją dengiantys skaičiai vienetai, ketvertai, penketai. Yra ramunės žiedų
39	00 11 06	Be pavadinimo	Guašas	A./kopijuota \Jolantos tapymo maniera
40	00 11 06	Kaime	Guašas	R./l.dekoruoti langai ir stogas tšk.
41	00 11 13	Senis besmegenis	Guašas	R./l.originalus darbas. Abstrakti tapyba. S.Besmeg. matomas tik iš potėpių
42	00 11 13	Grybas, bumbulai, lietus ir širdelės	Flomasteriai	R./grybas matyt yra stačiakampis, perbrauktas įstrižu kryžiumi. Realiai nupieštos širdelės, vertikaliais brūkšneliais vaizduojamas lietus. Bumbulas vertikalus ovalas
43	00 11 13	Nuo stogo	Guašas	Abstraktus darbas
44	00 12 14	Dovanėlė, medis, miške, bumbulai	Flomasteriai	R./Beveik abstraktus darbas. Realūs objektai – du medžiai ir dovana. Jie padengti įvairių spalvų spiralėmis
45	00 12 14	Senas namas	Guašas	R./tradicinė schema
46	01 02 26	Namas ir mašina	Guašas	R./tradicinė schema, prie namo yra neaiškios formos darinys – mašina.
47	01 03 05	Pūkas	Flomasteriai	A./lapas užpildytas lekalinės linuotės formomis
48	01 03 14	Mandala	Forma, flomasteriai	Mandalos forma nuspalvinta koncentriškais spalvotais apskritimais. Atrodo, kad būtų labai uždaro, su dideliais vidiniais barjeriais žmogaus darbas. Visiškai nėra jokios jungties pereinamosios iš vieno apskritimo į kitą
49	01 03 19	Velykų kiaušinis	Violetinis pop., guašas	Abstraktus darbas. Realio namo detalė - langas
50	01 03 21	Pūkas	Violetinis pop., “auksinis” ir “sidabrinis” rašikliai	R./tradicinė namo, medžio, žmogaus schema papildyta ežeru, paukščiais, galbūt keliu, kuriuo rieda akmenys
51	01 03 21	Senis besmegenis	Violetinis pop. Blizgantis flomasteris	R./mažas S.B., vietoje šluotos gali būti krūmas
52	01 04 23	Kvadratas	Koliažas	A./trikampis užpildytas spalvoto popieriaus kvadratėliais
53	01 04 30	Namas	Flomasteriai	R./l.did. namas, su originaliomis detalėmis
54	01 04 30	Darius – mano meilė	Flomasteriai	R./l. originalus darbas, ambivalentiški jausmai. Dariaus šaržas
55	01 04 30	Be pavadinimo	Koliažas	Nuotrauka pusnuogių merginų, reklamuojančių Fa kūno priežiūros priemones ir radiocentro reklaminius plakatus
56	01 05 09	Pūkas	Flomasteriai	R./l.bjaurus, figūros l.primityvios
57	01 05 21	Saulė, eglė, gėlė, debesys	Flomasteriai	R./l.originalus namas, vaizdo schema tradicinė
58	01 05 21	Senis besmegenis	Guašas	R./didelis S.B. tradicinė schema
59	01 05 22	Medžiai	Raudonas pop., radona kreidelė	R./medžių vaizduojama tik lapija. Ji pavo uodegos formos, su bumbulais šakų viršuje. Už medžių – pieva ir jūra
59a	01 11 05	Astos namai	Raudonas pop. Blizg. rašikliai	R./pakankamai originalus. Realus namas, realus žmogus
60	01 11 12	Namai, kuriuose norėčiau gyventi kartu su Dariumi	Flomasteriai	R./trad. Namas, dešinėje lapo pusėje, S.B., saulė
61	01 11 12	Myliu Darių. Andrius mane erzina	Baltas pop., flomasteriai	R./bet labai originalus. Dviejų aukštų automobilyje važiuoja žmonės, kurių galvos matosi pro langus, išdėstyti dviem aukštais. Kairėje l. originali saulė, apvesta storu kontūru. Aplinkui sniega arba lyja. Pirmame mašina aukšte yra šypsena ir jos viduje širdelė
62	01 11 14	Donatas kaime	Baltas pop., flomasteriai	R./ tradicinė namo, žmogaus schema, pats gražiausias Senis Besmegenis
62a	01 11 19	Aš padovanoju Astai dovaną	Baltas pop. flomasteriai	R./ schem namo ir žmogaus pieš., kuris dekoruotas vingiuotomis linijomis, snaigėmis ir apskritimais
62b	01 11 19	Vitalijus su megztniu	Baltas pop. flomasteriai	R./l.įdomiai pavaizduotas raštas ant megztnio
63	01 11 21	Senis besmegenis nori į lauką	Flomasteriai	R./trad. Namų schema. Namas be stogo, virš nmo, debesys su dantimis

64a	01 11 26	Vitalijos ir Dariaus meilė	Baltas pop. flomasteriai	R./ vienas originaliausių ir filosofiškesnių Lietuvos piešinių. Figūros vaizduojamos labai schem. ir primityvios, tačiau sukurto vaizdo prasmė nepaprastai gili
65	01 11 26	Orinta su auskarais, namas, kuriame lyja lietus, pastogėje yra dovana Dariui. Skraido obuoliai, sninga sniegas ir yra žiema	Baltas pop., flomasteriai	R./trad. Namų schema, labai dekoruota. Namą dengia didžiuliai obuoliai ar širdelės
66	01 12 10	Namas	Baltas pop., pilkas flomasteris	R./bet visiškai suirusi namo schema. Matosi tik dvi namo sienos, abi vaizduojamos frontaliuoje projekcijoje. Yra namo stogas, bet jis lyg beformis, plastiškas arba sulaužytas, deformuotas. Lyja lietus arba sninga
67	01 12 17	Astos namai	Flomasteriai	R./trad. namo schema. Fonas grėsmingas, saulė mėlyna, užtepta
68	01 12 17	Mano meilė visiems	Melsvas pop., flomasteriai	A./ tai atviritė, jos viršelis užpildytas burbulais ir širdelėmis, viršutinė dalis pilna užrašų: Vitalija, mama, mylis ir kitų
69	01 12 17	Asta buvo prie jūros	Baltas pop., flomasteris	A./ visas piešinys išvingiuotas spiralėmis ir zigzagais. Cente tarp raudonu kontūru nupiešto apskritimo patalpinta širdelė
70	02 01 28	Aš šneku... gyvenimas teka	Koliažas	Filosofinis, priverčiantis susimąstyti. Kairėje lapo pusėje kalbanti moteris, toliau šokolado, dantų pastos ir čiuulpinukų iškarpos
71	02 01 28	Aš laukiu svečių	Rusvas pop., koliažas	
72	02 02 06	Reikia įsivaizduoti, kad tie kvadratai- apvalūs bumbulai	Raudonas pop., aplikacija	A./raudonas popieriaus lapas užpildytas spalvotais popieriaus kvadratais
73	02 02 06	Nebemyliu Dariaus	Baltas pop., flomasteriai	R./ trad. S.B struktūra. Visas piešinys padengtais keliais sluoksniais. Atrodo, kad S.B. juosia jūra, čia pat sninga ar lyja. Dviguba burna ir dvigubos akys taip pat kaip namo piešinyje durys
74	02 02 06	Dovanos Astai ir man	Koliažas	Filosofinis. Čia yra ir šokolado ir skalbimo miltelių ir margarino ir vaiko bei viliokės merginos iškarpų. Įspūdis toks, kad Lita tarsi nori kažką pasakyti tuo piešiniu
75	02 02 11	Mūsų gyvenimo užkulisiai	Koliažas	Mintis labai filosofinė. Piešinyje gausu visokių detalių: dešros, maistinės plėvelės, sporto pranešimai, švyturys, namas ir t.t.
76	02 02 11	Pasiruošimas šventėms	Koliažas	R./ sukurtas pasiruošimo Kalėdų šventėms vaizdinys. Yra Senelių Š. iškarpų, maisto, eglutės papuošalų, muzikos centrai kaip dovanos
77	02 02 13	Dalybos: TV programomis ir aktorais	Pilkas pop., koliažas	
78	02 02 13	Dalybos: TV programomis ir aktorais II	Pilkas pop., koliažas	R./iš tiesų visos iškarpos tai TV programose pasirodančių aktorių veidai
79	02 02 25	Mano ir Astos dovanos	Koliažas	A./priklijuotos visokios iškarpos be ryšio: dovanos, parodos atidarymo, moters kabinete, miegamojo komplekto, lūpdažių, mergaičių kosmetinio rankinuko ir t.t
80	02 02 27	Aš iš kažkur išlendu	Baltas pop., guašas	Abstraktus darbas, schem. namo piešinys, sudėgtas juodu guašu ir pagražintas raudono guašo tšk. Įvardyje Aš Lita turi omenyje mane
81	02 02 27	Taip aš myliu Astą	Baltas pop., flomasteriai	R./žmogaus figūra trc senis besmegenis. Ji visa padengta sniegėmis ir taškeliais. Šalia jos banano formos objektas, taip pat uždengtas taškeliais
82	02 02 27	Dalybos tarp mūsų, mano ir Astos dalis	Koliažas	A./iškarpos be jokio ryšio
83	02 03 04	Eglė	Baltas pop., guašas	R./ trad. Eglės schema. Eglė vaizduojama iš trikampių. Jos šonuose ar tai paukščiai ar papuošalai
84	02 03 04	Astos namai naktį	Baltas pop., juodas ir baltas guašas	A./ popieriaus lapas nutapytas juoda spalva ir ant jo matosi baltu guašu užteptos dėmelės
85	02 03 06	Senis besmegenis	Baltas pop., mėlynas ir juodas flomasteriai	R./trad. S.B struktūra, bet kažkodėl primena Andriaus piešiamas žmogaus figūras
86	02 03 06	Astos namai ir dovana jai	Baltas pop., guašas	R./trad. Namų schema. Šalia stačiakampio formos dovana. Labai nykus, tuščias piešinys, niūrių spalvų
87	Nėra	Be pavadinimo	Koliažas	A./ iškarpos be jokio ryšio

88	Nėra	Pūkas	Forma, "sidabrinis " ir "auksinis" rašikliai, aplikacija	Kiaušinio forma aplikuota spalvotais kvadratėliais ir išpiešta sidabrinėmis bei auksinėmis gelėmis
		Darbai, neįtraukti į katalogą		
1	Nėra	Nėra	Koliažas	Medis
2	99 12 08	Nėra	Rudas pop, floomasteriai	Namas
3	Nėra	Nėra		Medis, žmogus
4	Nėra	Nėra		
5	Nėra	Pūkas		Namas
6	Nėra	Nėra	Raudonas pop. Baltas pieštukas	Medis
7	Nėra	Senis Besmegenis, širdelė ir saulė		Žmogus

10. Litos piešinių turinio analizė

Nr. ¹⁰⁷	Data	Pavadinimas	Semantinės grupės pavadinimas	Piešinių skaičius	Atlikimo technika
1	99 01 18	Mano savaitgalis: Vitalija koncerte	Pramogos, laisvalaikis	9	
2	Nėra	Palapinėje			
12	Nėra	Po spektaklio			
15	Nėra	Lita išlošė aukso puodą			R. l. didelis žmogus
30	99 11 08	Lunaparke			R./tradicinė schema
47	01 03 05	Pūkas			
50	01 03 21	Pūkas			R./tradicinė namo, medžio, žmogaus schema papildyta ežeru, paukščiais, galbūt keliu, kuriuo rieda akmenys
56	01 05 09	Pūkas			R./l. bjaurus, figūros l. primityvios
64	Nėra	Pūkas			
3	Nėra	Jūra	Jūros tema	6	
11	Nėra	Jūra			
25	99 10 18	Robotas ir rausva jūra			
29	99 11 08	Jūra			
36	00 05 15	Jūra			
0	01 12 17	Asta buvo prie jūros	Baltas pop., flomasteris		
4	Nėra	Medis	Medžio tema	5	R. l. dekoratyvus puošnus medis. Vainikas "Povo uodega"
7	Nėra	Medis			R. labai dekoratyvus, puošnus medis. L. išryškintas jo kamienas, žievė
32	99 11 22	Eglutės namai			
59	01 05 22	Medžiai			
83	02 03 04	Eglė	Baltas pop., guašas		
5	Nėra	Kaime	Giminystės ryšiai	4	R./tradicinė namoschema
22	99 10 06	Mano senelė			R. didelis žmogus, trad. schema
34	00 01 31	Pas senelę			R./trad. namo, žm. schem., žm. be veido
40	00 11 06	Kaime			R./l. dekoruoti langai ir stogas tšk.
6	Nėra	Namas	Namai, susiję su artimais litai žmonėmis	25	R./l. tapybiškas. Originalumą sąlygoja tapybiškumas
8	Nėra	Mano namai			R./tradicinė schea, dekoruotas tšk
10	Nėra	Mano namas			R. trad. namo, medžio, žmogaus schema
14	Nėra	Namai			R./tradicinė schema
17	Nėra	Daivos namai			R./tradicinė schema
21	99 10 06	Namas			R./dekoruotas tšk.
23	99 10 06	Namas			R. trad. namo, medžio, žmogaus schema
24	99 10 06	Rūbų spinta			
28	99 10 27	Namas			R./l. primityvi schema. Vienas nam.
31	99 11 22	Astos namas			R./tradicinė schema
32	99 11 22	Eglutės namas			R./pagr. objektas – eglutė, namas – tik gaubiančio lanko užuomina
35	00 01 31	Namas			R./tradicinė schema
38	00 10 16	Stalas			
43	00 11 13	Nuo stogo			Abstraktus darbas
45	00 12 14	Senas namas			R./tradicinė schema
46	01 02 26	Namas ir mašina			R./tradicinė schema, prie namo yra neaiškios formos darinys – mašina.
53	01 04 30	Namas			R./ l. did. namas, su originaliomis detalėmis
59	01 11 05	Astos namai	Raudonas pop. Blizg. rašikliai		
60	01 11 12	Namai, kuriuose norėčiau gyventi kartu su Dariumi			
62	01 11 14	Donatas kaime	Baltas pop., flomasteriai		R./tradicinė namo, žmogaus schema, pats gražiausias Senis Besmėgenis
67	01 12 10	Namas	Baltas pop., pilkas flomasteris		
62	01 12 17	Astos namai			
68	01 12 17	Astos namai	Flomasteriai		
84	02 03 04	Astos namai naktį	Baltas pop., juodas ir baltas guašas		
86	02 03 06	Astos namai ir dovana jai	Baltas pop., guašas		
13	Nėra	Mano draugė Orinta	Draugystė, meilė	17	
20	99 09	Daiva eina pas Litą į svečius			
27	99 10 18	Dovana			

¹⁰⁷ Piešinio numeris rašomas pagal katalogo eilės numerį

54	01 04 30	Darius – mano meilė			R./ 1. originalus darbas, ambivalentiški jausmai. Dariaus šaržas
60	01 11 12	Namai, kuriuose norėčiau gyventi kartu su Dariumi			
61	01 11 12	Myliu Darių. Andrius mane erzina	Baltas pop., flomasteriai		
62a	01 11 19	Aš padovanoju Astai dovaną	Baltas pop. flomasteriai		R./ schem namo ir žmogaus pieš., kuris dekoruotas vingiuotomis linijomis, snaigėmis ir apskritimais
62b	01 11 19	Vitalijus su megztinu	Baltas pop. flomasteriai		R./l.įdomiai pavaizduotas raštas ant megztinio
64a	01 11 26	Vitalijos ir Dariaus meilė	Baltas pop. flomasteriai		R./ vienas originaliausių ir filosofiškiausių Litos piešinių. Figūros vaizduojamos labai schem. ir primityvios, tačiau sukurto vaizdo prasmė nepaprastai gili
65	01 11 26	Orinta su auskarais, namas, kuriame lyja lietus, pastogėje yra dovana Dariui. Skraido obuoliai, sninga sniegas ir yra žiema	Baltas pop., flomasteriai		
69	01 12 17	Mano meilė visiems	Melsvas pop., flomasteriai		A./ tai atvirutė, jos viršelis užpildytas burbulais ir širdelėmis, viršutinė dalis pilna užrašų: Vitalija, mama, mylis ir kitų
72	02 01 28	Aš laukiu svečių	Rusvas pop., koliažas		
74	02 02 06	Nebemyliu Dariaus	Baltas pop., flomasteriai		
75	02 02 06	Dovanos Astai ir man	Koliažas		
80	02 02 25	Mano ir Astos dovanos	Koliažas		
82	02 02 27	Taip aš myliu Astą	Baltas pop., flomasteriai		
86	02 03 06	Astos namai ir dovana jai	Baltas pop., guašas		
37	00 10 16	Šala	Žiema, žiemos pramogos	6	
41	00 11 13	Senis besmegenis			R./l.originalus darbas. Abstrakti tapyba. S.Besmeg. matomas tik iš potėpių
51	01 03 21	Senis besmegenis			R./mažas S.B., vietoje šluotos gali būti krūmas
58	01 05 21	Senis besmegenis			R./didelis S.B. tradicinė schema
63	01 11 21	Senis besmegenis nori į lauką			
85	02 03 06	Senis besmegenis	Baltas pop., mėlynas ir juodas flomasteriai		
19	Nėra	Orinta, ragana ir voras	Realūs objektai	4	R./ originalus, eglė viršuje, netradicinė schema
42	00 11 13	Grybas, bumbulai, lietus ir širdelės			Abstraktus darbas
44	00 12 14	Dovanėlė, medis, miške, bumbulai			R./Beveik abstraktus darbas. Realūs objektai – du medžiai ir dovana. Jie padengti įvairių spalvų spiralėmis
57	01 05 21	Saulė, eglė, gėlė, debesys			R./l.originalus namas, vaizdo schema tradicinė
9	Nėra	Autoportretas	Savivoka, vidinis pasaulis	5	R./ namas, medis, žmogus. Nam. kairėje
18	Nėra	Mano sapnas			R./tradicinė schema
66	01 11 27	Aš iš kažkur išlendu	Baltas pop., guašas		Abstraktus darbas, schem. namo piešinys, sudergtas juodu guašu ir pagražintas raudono guašo tšk.
71	02 01 28	Aš šneku... gyvenimas teka	Koliažas		
76	02 02 11	Mūsų gyvenimo užkulisiai	Koliažas		
16	Nėra	Miestas virš debesų	Fantazija	2	R. trad. namo, medžio, žmogaus schema
65	01 11 26	Orinta su auskarais, namas, kuriame lyja lietus, pastogėje yra dovana Dariui. Skraido obuoliai, sninga sniegas ir yra žiema	Baltas pop., flomasteriai		
26	99 10 18	Vyrai juokiasi	Humoras	1	
39	00 11 06	Be pavadinimo	Darbai be pavadinimo	3	
55	01 04 30	Be pavadinimo			
64	Nėra	Be pavadinimo			

48	01 0314	Mandala	Vadovės skirta užduotis	1	
49	01 03 19	Velykų kiaušinis	Šventės	2	Abstraktus darbas. Reali namo detalė - langas
77	02 02 11	Pasiruošimas šventėms	Koliažas		
52	01 04 23	Kvadratas	Geometrinės figūros	2	
73	02 02 06	Reikia įsivaizduoti, kad tie kvadratai- apvalūs bumbulai	Raudonas pop., aplikacija		
31	99 11 22	Astos namas	Litos santykis su studijos Credo vadove	13	
59a	01 11 05	Astos namai	Raudonas pop. Blizg. rašikliai		R./pakankamai originalus
62b	01 11 19	Aš padovanoju Astai dovaną	Baltas pop. flomasteriai		
68	01 12 17	Astos namai	Flomasteriai		
70	01 12 17	Asta buvo prie jūros	Baltas pop., flomasteris		
75	02 02 06	Dovanos Astai ir man	Koliažas		
78	02 02 13	Dalybos: TV programomis ir aktoriais	Pilkas pop., koliažas		
79	02 02 13	Dalybos: TV programomis ir aktoriais II	Pilkas pop., koliažas		
80	02 02 25	Mano ir Astos dovanos	Koliažas		
81	02 02 27	Dalybos tarp mūsų, mano ir Astos dalis	Koliažas		
82	02 02 27	Taip aš myliu Astą	Baltas pop., flomasteriai		
84	02 03 04	Astos namai naktį	Baltas pop., juodas ir baltas guašas		
86	02 03 06	Astos namai ir dovana jai	Baltas pop., guašas		

11. Dienoraščio santrauka (Lita)

Data	Siužeto pavadinimas	Trumpas turinys
99 10 27	Konfliktas su Lita	Lita gynė savo nuosavybę – akvarelinių spalvų dėžutę. Vadovei atrodė, kad akvarelinės spalvos yra bendra studijos <i>Credo</i> nuosavybė, tuo tarpu Litai atrodė, kad akvarelinių spalvų dėžutė priklausė jai. Lita tvirtai buvo įsitikinusi savo teisumu.
99 11 17	Atsisakymas dalyvauti studijos <i>Credo</i> veikloje	Lita atsisakė vykti į studijos <i>Credo</i> ugdytinių kūrinų ekspoziciją Šiaulių universitete. Ji pasirinko mokykloje, norėjo klausytis muzikos
99 12 08	Konfliktas su Lita	Vadovė kalbėjosi su Lita, kad galėtų išsiaiškinti jos nenoro piešti priežastis. Pokalbis priežasčių neatskleidė. Pokalbio pabaigoje vadovė parodė Litai palankumą sakydama, kad ji gali ateiti į studiją kada tik panorėjusi. Po keliolikos minučių Lita pasirodė studijoje ir pradėjo dirbti. Darbelis kūrėsi gražus. Tačiau pabaigoje, Lita, ką buvo padariusi gražaus, baigė uždenkti baltos pastelės pieštuku. Vadovė, norėdama išsaugoti Litos kūrinio grožį davė pastabas, bet ji nekreipė jokio dėmesio ir toliau dirbo savo darbą. Po vadovės posakio: "Na, matai, sniegelis viską paslėpė, ką tu buvai sukūrusi gražaus ir tu pati nieko nepadarei, kad jam sutrukdytum, kad išsaugotum piešinėlį" mergina siaubingai perpyko, pašoko nuo kėdės, sviedė piešinį ant žemės, apvertė kėdę, parodė ženklą su ranka ir sušuko fak you.
99 12 13	Litos mamos skundas	Litos mama apskundė mokyklos direktoriui mokytoja E., kad ši nepranešė tėvams apie <i>Credo</i> metų jubiliejų. Vadovė manė, kad Litos namuose visi analizavo <i>Credo</i> jubiliejaus situaciją ir tiek vadovė, tiek mokyklą "dėjo į šuns dienas", todėl Lita, gruodžio 8 d. ir paaiškino kodėl nenori piešti, atsakydama, kad "čia nesąmonė", "nieko gero" nėra.
00 01 19	Atsisakymas dalyvauti <i>Credo</i> veikloje	Lita pasirinko mokykloje dėlioti puzzles
00 02 02	Apsisprendimas	Lita buvo blogos nuotaikos po konflikto su mokytoja R. Ji nenorėjo dirbti, tačiau, kai pajuto vadovės užuojautą ir suteiktą laisvę pačiai apsispręsti dirbti ar ne, jos nuotaika pasikeitė, ji įsitraukė į veiklą, pradėjo dirbti.
00 11 13	Elgesio modelio kopijavimas	Lita kopijavo Jolantos tapymo maniera. Nutapė pirmą kartą du labai ekspresyvius darbus pastozine tapyba. Tuo labai nustebino vadovę, nes anksčiau jos piešiniai buvo labai primityvūs, trafaretiški, nuolat kartodavosi ta pati namo ir žmogaus schema
01 02 26	Mokytojos vaidmens prisiėmimas	Lita ėmėsi iniciatyvos. Ji prisiėmė mokytojos vaidmenį, griežtai nutraukė Simo ir Vito pokalbį apie nužudymą ir nusižudymą, persodino juos kuo toliau vieną nuo kito.
01 02 28	Litos susidorojimas su Simu	Lita spyrė Simui į veidą. Mokytoja labai skaudžiai nubaudė mergaitę. Išbarė, o paskui paskambino mamai. Niekas nebandė aiškinti Litos elgesio priežasčių. Studijos vadovė sutvarkė Simo veidą, o paskui išsivedė vaikus pasivaikščioti. Lita liko mokykloje laukti mamos.
01 03 05	Lita išgirdo studijos vadovės interpretaciją apie Simo elgesį	Muzikos mokytoja pasakė, kad vaikai studijos <i>Credo</i> vadovę pažino iš žingsnių. Lita ir Inta atsisakė piešti. Studijos vadovė norėjo pasikalbėti su muzikos mokytoja apie Simo šuolį prieš atvažiuojantį autobusą. Ji instinktyviai juto, kad interpretacija apie Simo elgesio priežastis Litai yra aktuali. Išlausiusi informacija Lita pradėjo dirbti. Ji vienintelė sukomponavo linuočių lekalus taip, kad darbelis gavosi gražus. Kūrinėlį Lita sukūrė, klausydamosi Domui skirtų patarimų.
01 03 07	Litos dėmesys studijos vadovei	Stebino Litos meilumas. Ji čiauškęjo visą kelią. Vadovė jautė, kad tokiu būdu Lita stengėsi atkreipti dėmesį. Tačiau vadovė labai apgailstavo, kad didelė dalis Litos pasakojimo buvo nesuprantama. Parodoje vadovė bandė vaikams aiškinti koks kiekvieno tapybos darbo turinys, t.y. kas jame vaizduojama. Lita klausėsi beveik kiekvieno kūrinio aiškinimo dėmesingiau, nei kiti ugdytiniai.
01 05 21	Litos pasipiktinimas vadovės elgesiu	Lita atsidariusi guašo dažus, išsitėpė pirštus, todėl nuėjo nusiplauti. Per tą laiką vadovė Vitui ir Orai demonstravo emocijas atspindinčius veidukus ir atsisėdo į Litos vietą. Grįžusi iš tualetu Lita iškart labai aršiai pareiškė pretenzijas į savo vietą. Po to mergaitės dirglumas tęsėsi visą užsiėmimą.
01 11 05	Litos globa Simui	Vyko audringas susitikimas po vasaros atostogų ir ilgo nesimatymo. Lita nustebino vadovę, nes atsisėdo šalia Simo. Vadovei kilo nuojauta, kad Lita globoja Simą.
01 11 19	Litos panieka ir globa Simui	Simas užsiėmimo metu prisišlapino į kelnes. Lita labai šlykštėjosi Simo poelgiu, tačiau jam persivilkus kelnes, labai rūpestingai užrišo batus. Vadovė labai nustebino toks ambivalentiškas santykis. Užsiėmimo pabaigoje Lita kirkino Simą. Pastarajam patiko Litos flirtas
01 11 21	Klijų vagystė	Užsiėmimo metu Lita buvo labai nervinga, nes negavo vadovės dėmesio. Paskui, kai vadovė išlydėjo Rimvydą į kitą klasę, ji trumpam studijoje liko viena. Tuo metu ji atsiplovė gabalėlį klijų nuo studijos priemonės ir įsidėjo į savo klijų dėžutę. Scena užfiksuota vaizdajustėje. Vadovė nustebino Litos sugebėjimas planuoti savo veiksmus, t.y. Lita prieš vykdydama savo sumanymą, prašė, kad vadovė nežiūrėtų, išėitų iš studijos.
01 11 26	Intymių ribų peržengimas	Lita sukūrė labai filosofinį kūrinį. Vadovė pagyrė, bet atrodė, kad Lita pagyrimams buvo abejinga. Po to ji elgėsi labai laisvai ir meiliai. Dar vėliau ji palietė vadovės krūtinę su savo ranka, o paskui tą patį padarė su Simo ranka. Litos poelgis sukėlė vadovės apmąstymus.
01 11 28	Vito erzinimas	Lita eidama pasikeisti vandenį, visada užkabindavo Vitą. Jai tai buvo smagu, tačiau Vitui tai aiškiai nepatiko. Ir jis ne kartą niurzgėjo. Iš pradžių ne taip pikta, paskui vis labiau nepatenkintas. Vadovė palaikė Vito poziciją ir atsargiai, bijodama išprovokuoti Litos pyktį, draudė taip elgtis, tačiau mergina įspėjimų nepaisė ir vis tiek darė savo.
02 01 15	Simo ir Donato pokalbis apie Litą	Simas ir Domas kalbėjosi tarpusavyje. Jų pokalbio metu paaiškėjo, kad ne tik vadovė pastebėjo, jog Lita globoja Simą, bet ir pačiam Simui bei Domui susidarė toks įspūdis. Simui toks Litos elgesys patiko.
02 01 23	Litos globa Simui	Lita padėjo Simui apsirengti (tiksliau ne padėjo, bet viską už jį padarė) ir išeinant iš mokyklos ir pareinant. Įsikabino jam į parankę kelionės metu. Visą kelią ėjo šalia jo. Atrodė taip, lyg būtų jo angelas sargas, tiksliai suradusi savo vietą šalia kito asmens. Lita elgėsi taip, lyg pasitikėtų savimi ir savo veiksmais. Kiti vaikai taip pat pasidavė Litos elgesio įtakai. Jie labai mieliai susiporavo: Ora su Domu, Inta su Vitu – iš viso gavosi 3 poros. Tokia sudėtimi grupė ėjo visą kelią tiek į universitetą, tiek atgal, į mokyklą.
02 03 13	Siurprizas	Vadovei paaiškėjo, kas Litai buvo svarbu studijos uždarymo proga. Litai ypač patiko jos pačios tapytas juodas darbas su keliomis baltomis dėmėmis. Šiame darbe ji vaizdavo vadovės namus. Po to, kai užsiėmimo metu vadovė jai pasakė, kad tokiuose namuose nenorėtų gyventi, ji pasitaisė ir pasakė, kad nupiešė vadovės namus naktį. O baltos dėmės – tai šviesos langauose. Lita juto vadovės emocijų nepasitenkinimą jos darbu ir tikriausiai nesitikėjo jo išvysti parodoje. Pamačiusi kūrinį parodoje, ji labai džiaugėsi, nusitėpė vadovę prie eksponuoto darbo ir pasakė, kad jai šis kūrinys patinka labiausiai.

12. Dienoraščio santrauka (Simas)

Data	Siužeto pavadinimas	Trumpas turinys
99 09 15	Ambivalentiška Simo išraiška gyvenimo situacijų atžvilgiu	Simas piešė Maklaudo kovą ir Pauliaus mirtį. Abu piešiniai tragiški, bet jis piešė šviesiomis spalvomis. Ypač šis kontrastas ryškiai matosi, kai jis piešė Pauliaus mirtį. Keista pasirodė todėl, kad praėjusiais metais keletą džiaugsmingų piešinių jis nutapė niūriomis spalvomis.
99 09 20	Simo ir vadovės konfliktas	Simas užsiciklino ties viena tema: "Senelio Poliaus laidotuvės" arba "Poliaus mirtis". Piešdamas piešinius, jis labai norėjo perteikti siaubą ir dar labiau norėjo, kad kiti išsigastų. Vadovė pasakė, kad negražu norėti suteikti kitam skausmo (tikslaus posakio neprisimenu, bet prasmė buvo tokia), po to Simo mimika nesikeitė, bet kitoks tapo žvilgsnis. Jis padarė dar vieną piešinį labai niūrų, juodai violetinių spalvų apie Poliaus laidotuves ir dar vieną, paskutinį piešinį, visiškai juodą, kurį pavadino "Dievas".
99 09 29	"Mago" vaidmuo	Simas, baigęs piešti Staliną, prisėdė pailsėti. Jis pasakė, kad norėtų nupiešti "Magą". Vadovė pasiūlė jam įsijausti į mago vaidmenį. Po to Simas puolė vaizduoti magą begalo išraiškingais judesiais. Vadovė išsigando, o vaikams patiko jos natūrali reakcija. Pralinksėjo net Rimvydas, kuris visą laiką tik niurgė, kad neateina mama.
99 10 11	Simo ir vadovės dialogas	Simas "sugavo" vadovės baimės jausmą ir pradėjo klausinėti ar ji bijanti žiurkėno. Trumpučio pokalbio pabaigoje jis konstatavo išvadą: "Tu bijoklė esi, visko bijai". Vadovė buvau pritenkta. Ji suprato, kad Simas visą laiką savo proteliu ją tyrė: stebėjo veiksmus, emocinę išraišką, analizavo jų reikšmę (keletą užsiėmimų atgal nuolat kartodavosi klausimai: "Ar aš bijau to ir ano?").
99 11 17	Simo smurtas Jolantos atžvilgiu	Ekskursijos metu Viktorija vadovėi papasakojo, kad Simas šiandien trenkė Jolantai į veidą. Vadovė bandė išsiaiškinti ar tikrai taip buvo. Po kelių klausimų, Simas prisipažino, tačiau paaiškinti kodėl, nesugebėjo vadovė suprato, kad Kobra Simo sąmonėje yra apibendrintas vaizdinys, nes tuo vardu jis vadina ir Jolantą, ir savo piešinį. ė
99 12 20	Vadovės pagyrimas	Piešimo metu Simas visą lapą priraizgė apvalių formų (Arnheim teigia, kad toks nuolatinis formos kartojimas yra jos tikslinimas), todėl vadovė tarė: "Tu taip stengiesi savo piešiniu parodyti daugybę dalykų, tiek daug pripiešei. Tu esi šaunuolis. Ar tuos apskritimus raizgai tam, kad nori kuo tiksliau perteikti formą?" Simas pašoko, stipriai, stipriai apkabino vadovę ir pabučiavo. Paskui piešė toliau ir pasakojo, kas piešinyje kur yra.
00 01 19	Simo kūrybos proceso ypatybės	Simas nutapė kardą ir dar kažką. Paruošiau jam šlapią popierių, o jis tapė gausu. Džiaugiausi. Kad pats jį pasirinko, nes akvarelės dažo nesugeba paimti tiršto.
00 02 02	Simo abejingumas veiklai	Simas piešinių atrankos metu buvo pasyvus. Jis sėdėjo rimtas, tarsi ponas, kuris "iš aukšto žiūri į jam siūlomą darbą" lyg nesuprasdamas, kam ir kodėl jis turi tai daryti. Vadovė pasiūlė pasirinkti keletą darbų į parodėlę. Šiuos darbus jis surado pats. Dar kitus jo piešinius atrinko Domas ir Inta. Vadovėi kilo mintis, kad Simas yra labai išlepus
00 05 03	Aukščio baimė	Ekskursijos metu Simas su kitais vaikais ir vadove suposi "Velnio ratu". Pakilęs į patį viršų, Simas išbalo kaip drobė ir pasakė, kad bijo Pradžioje vadovė bandė, juokauti, drąsinti jį sakydama: "Simai, tu dabar būsi tarsi Magas, Burtininkas ar Dievas. Išvaizduok, kad skrisi virš Šiaulių ir matysi miestą iš dangaus". Iš pradžių Simas gailiai šyptelėjo, o paskui pradėjo verkti. Ašaros riedėjo kaip pupos. Vadovė ramino, kaip galėjo, kalbėjo: "Simai, aš su tavimi. Tau nieko neatsitiks, kol aš šalia". Apkabino, priglaudė ir laikė už rankos. Grįžtant į mokyklą, Simas visą laiką labai klausė vadovės: "ar myli mane?"
00 09 17	Simo empatija vadovėi	Vadovėi teko dar kartą patirti iš Simo pusės empatiją savo atžvilgiu. Ji rašė ant lapo tai, ką pasakojo Vitas apie Dievą. Besiklausydama Vito pasakojimo, ji trumpam užsisvajavo ir nepastebėjo, kad Simas seka ją žvilgsniu. Staiga jis paklausė: "Asta, kas jums yra?". Vadovę apstulbino Simo jautrumas. Ji paklausė Simo iš ko jis suprato, kad kažkas atsitiko? Jis atsakė, kad vadovė pasidariau liūdna.
00 10 09	Ištepliotas megtinins	Simas labai užsidegęs vaidino Maklaudą ir Metiuso roles. Vitui liko Ričio, Konuso ir Maklaudo žmonos vaidmenys. Simas labai įsijautė. Baigęs vaidinti, po kelių minučių vėl norėjo tęsti. Vadovė buvo įsitikinusi, kad jam labai didelį įspūdį paliko jos pokalbis su Simo mama, kurio metu vadovė prasarė, kad ketina apie Simą kurti filmą. Vadovė buvo pažadėjusi Simui, kad ketina nusivesti į Šiaulių televiziją. Šiandien net susiprotėjo paklausti kokį mėnesį vadovė planuoja tai daryti. Išgirdęs atsakymą jis puolė vadovę gąsdinti savo nešvariomis rankomis. Vadovė liepė jam nusiprausti, bet jis tik pašlapino rankas, jų nenusiplovęs ištepčio vadovės baltą megtinį.
00 11 06	Piešinių paaiškinimas	Simo labai nerišlus, pabiras pasakojimas apie piešinius: "Inga, Petro ir Povilo bažnyčia, karstas. Nerilė nuždė Inga iš Arūnos klasės, Inga studentę iš ŠU, CREDO dirba (supratau, kad ta pati mergaitė, kuri vienos ekskursijos metu pjaustė pyragą vaikams). Laiškus labai rašau. Būsi mano Žmona. Su mano šuniu Biču. Iš Kobros 11. Panaši į Andrea. Juozapas su saule, niekas nesustabdys. Paskutinė serija. Gražiai, man patiko būti kaime. Auksinė rasa, BTV, 66, Kobra 11 diena lapkričio 6".
00 11 13	Formos atradimas Simo piešiniuose	Vadovė pastebėjo, kad yra įvykę kokybinių pokyčių Simo piešiniuose. Jis sukuria figūrą iš apskritimų, ovalų. Pripiešia tos pačios formos (ovalo) rankas, kojas. Kojose vaizduoja netgi pėdas (apskritimais taip pat).
00 11 29	Maklaudo vaidajuostė	Simas atnešė vadovėi kasetę, kurioje buvo įrašytas filmas "Kalnietis". Peržiūrėjusi filmą, vadovė suprato, kad Simas identifikuoja jį Maklaudu.
00 11 30	Pokytis Simo piešiniuose	Vadovė dar kartą pastebėjo pokytį Simo piešinyje: anksčiau jis raitydavo visokias figūras iš apskritimų, bet šios figūros uždengdavo viena kitą ir rezultatas buvo toks, kad visas lapas pripieštas maždaug vienodų formų, dengiančių viena kitą. Labai sunku, ką nors suprasti iš tokio piešinio. Vakar jis taip pat raitė figūras iš elipsių, tačiau didžiausią, pagrindinę figūrą paliko neužpiešęs. Pirmą kartą Simo piešinyje atsirado atskirtos plokštumos. Vadovėi kilo mintis, kad Simo piešiniai buvo suveltai todėl, kad jis "per juos rėkė", t.y. norėjo labai daug pasakyti ir būti išgirstas. Kai pagaliau tapo išgirstas, jis pradėjo kalbėti aiškiau ir trumpiau.
00 12 11	Vertybinė dilema	Besikalbėdama su Simu vadovė patyrė, kad Simas blaškosi tarp savo herojų. Anksčiau jis rinkosi Konusą, šiandien, Maklaudą, vėliau, pasakė, kad norėtų būti Metiusu.
01 01 15	Simo grasinimas	Simas ir Ora buvo meilūs, glaustėsi, kaip kačiukai. Inta, matydama visą šią sceną, kikenė. Vadovė trikdė Intos kikenimas, todėl nebuvo labai draugiška. Simas, pajutęs vadovės šaltumą, piešdamas pradėjo nusišnekėti: "Nusižudysiu dėl Astos..." Paskui liepė net darbo pavadinimą tokį užrašyti. Vadovė bandė išsiaiškinti, kodėl Simas taip elgiasi. Simas atsakė, kad nori vadovėi atkeršyti ir paezinti, nes neva vadovė išmetė jo kasetę į šukšlių kibirą.
01 01 22	Prioritetas vaidinimui	Po ilgos pertraukos vadovė vėl atsinešė video kamerą į CREDO klasę. Manė, kad ugdytiniai vėl galės piešti filmuojami. Simas, tai išgirdęs, suraukė nosį (pirmą kartą taip išraiškingai Simas parodė nepasitenkinimą). Jis norėjo vaidinti...Taigi pravaidinome visą užsiėmimą. Užsiėmimo metu pavyko nustatyti, kad Simo vaidinimai pašalinių žmonių priimami nelabai tolerantiškai..
01 02 05	Simo pasakojimas	Su Simu vadovė kalbėjosi lyg su senu draugu. Labiausiai stebino rišlus, logiškas pokalbis. Simui puikiai sekėsi.
01 02 26	Simo pagalba	Simas padėjo vadovėi pasiruošti užsiėmimui: sustumdė suolus, sulankstė kameros stovą. Vadovė džiaugėsi Simo iniciatyva, tačiau užsiėmimo metu jis nesiliovė kartojęs, kad nusižudys dėl vadovės. Apsiramindavo tik tuomet, kai vadovė patikindavo Simą, kad jį myli ir nemano, jog yra priežasčių tokiam žingsniui. Tuomet Simas atsakydavo

		"Nu gerai, gerai. Esi gera mokytoja, tai nesižudysiu".
01 02 28	Simas auka ir aktorius	Lita smurtavo Simo atžvilgiu. Nustebino tiek vaikų, tiek paties Simo bejėgiškas reagavimas į smurtą. Jie galėjo pasakyti, kas atsitiko, tačiau patys nesiėmė jokių priemonių smurtui pasipriešinti ir taikiai sėdėjo su pačia smurtautoja. Smurtautoja liko nubausta, o pasivaikščiavimo metu Simas šoko priešais atvažiuojančio autobuso priekį.
01 03 01	Simo poelgio tikslas	Dėl atsitikimo su Simu vadovė kalbėjosi su klasės auklėtoja. Sužinojo, kad, šokdamas priešais atvažiuojantį autobusą, Simas vaidino Mirtį. Be to pokalbio metu paaiškėjo, kad Simas pradinėse klasėse mėgdavo vaidinti. Jis dažnai lipdavo ant scenos arba pasiimdavo "mikrofoną" ir dainuodavo. Visai neblogai mokėsi, darė pažangą po pažangos, todėl vienu momentu buvo perkeltas į nežymiai protiškai atsilikusių vaikų klasę, tačiau ten neatlaikė reikalavimų ir vėl buvo gražintas į lavinamąją klasę.
01 03 05	Vadovės dienoraštis Simo mamai	Šiuo metu Simas nelanko mokyklos. Turi problemų su šlapimo nelaikymu. Todėl mama prašo palaukti tol, kol jam pagerės. Vadovė davė jai paskaityti dienoraštyje viską, ką turėjo sukaupusi apie Simą.
01 03 14	Vadovės ir Simo mamos susitikimas	Netikėtai į pabaigą užsiėmimo atėjo Simo mama. Ji papasakojo labai įdomių ir naudingų dalykų. Vadovė puikiai suprato mamos skausmą.
01 03 18	Dienoraščio gražinimas	Simo mama gražino dienoraštį su pastabomis. Ji labai subtili ir geranoriška moteris. Simo mama patvirtino susitikimo pabaigoje keltą vadovės hipotezę, kad Simo nepilnavertiškumas išaugęs iš per didelio lėpinimo.
01 03 29	Simo mamos sprendimas	Paaikėjo, kad Simo mama ruošiasi sūnų atiduoti į "Godą", nes nebegali pakęsti namuose jo daromos betvarkės.
01 04 20	Simo paklusnumas Vitui	Užsiėmimo metu, kad vadovė turėjo išeiti, paliko Vitą atsakingą už Simą. Grįžusi rado abu berniukus tyliai sėdinčius, kaip peliukus po šluota. Vitas šauniai atliko savo pareigas. Vadovė suprato, kad pakėlė ir Vito autoritetą. Simo akyse ir jo savivertę, po Vito pastabos Simas pradėjo spalvinti mandalos kiekvieną trikampiuką, o anksčiau dirbo atbulomis rankomis. Vadovė manė, kad Simui neišeina dailiai spalvinti, o paaiškėjo, kad jis nenori arba tingi.
01 04 24	Simo jausmų išraiška	Vadovė atliko eksperimentą: siūlė vaikams nupiešti burbulus, snaiges. Visi ugdytiniai piešė, ko buvo prašoma, o Simas iš burbulų piešinio perėjo į sužetintą: piešinys iš burbulų palaipsniui virto "Goda". Kad taip atsitiko, Simas pats tą faktą konstatavo, vadinasi šiek tiek refleksijos savo veiksmui jis turi. Tai turėtų matytis kasetėje. Simo piešinys gavosi gražus. Simas studijoje užsibuvo ilgiau nei kiti: vis piešė ir piešė. Kai pabaigė, pasakė labai skaudų pavadinimą "Goda – mano durnynas".
01 05 16	Simo smurtas vadovės atžvilgiu	Pirmadienį, užsiėmimo metu vadovė suprato, kad Simui ji yra vienintelis žmogus, su kuriuo jis gali pasikalbėti. Jis reikalavo dėmesio. Vos tik vadovė nusišukdavo į kitus vaikus, jis skaudžiai gnybdavo jai į ranką, kad vėl susilauktų dėmesio.
01 05 23	Megztinis Simui	Simui buvo padovanotas megztinis. Vadovė norėjo Simą nufotografuoti. Sudarė situaciją tokią, kad jis turėtų pats megztinį apsivilkti. Tas darbas jam nelabai išėjo, nes aišku, kad viską už jį padarydavo mama. Megztinį vilkosi atvirkščiai, t.y. apykaklė apačioje, o apačia viršuje, paskui priekis atsidūrė nugaroje, o nugarinė pusė – priekyje. Vadovė neiškentusi paprašė Vito, kad padėtų Simui. Vitas viską padarė puikiai, o Simas vietoj to, kad padėkotų, norėjo kažką padaryti su ranka ties Vito akimis. Vadovė Simą sudraudė ir išbarė.
01 05 24	Simo išgyvenimai	Vadovei emocijų pagalba pavyko ištraukti iš Simo ir suprasti jo dienos išgyvenimus.
01 05 26	Simo juokas	Užsiėmimo metu vadovė įdėmiai stebėjo Simą. Tai jam labai patiko ir jis praėjo juoktis. Vadovė paklausė jo, ko tu juokiesi, o jis dar labiau pradėjo juoktis, paskui staigiai nurimo ir surimtėjo (tai yra užfiksuota vaizdajuostėje).
01 11 05	Susitikimas po ilgo išsiskyrimo	Vyko susitikimas po labai ilgos pertraukos. Simas ištarė nepaprastu tonu: "Dailės mokytoja atsirado", - tai skambėjo kaip Simo ilgesys ir didžiulis nustebimas vadovei pasirodžius po ilgo laiko tarpo. Simas keletą kartų pakartojo vardą: "Asta, Asta". Jo žodžiai skambėjo su ypatinga intonacija, lyg jis jaustų didžiulę palaimą, lyg didžiutęsi. Vadovė suprato, kad praėjusiais mokslo metais jos ir Simo bendravimas jam buvo naudingas, įdomus, prasmingas, kad nepaisant visko, jis buvo laimingas.
01 11 07	Atsiskleidžiantys Simo jausmai	Pradinukės mergaitės kalbėjosi apie klasės draugę Albina, aiškino kodėl ši atsidūrė vaikų namuose, paminėjo jos utelėtą galvą, kad dėl utėlių jai nuskuto plaukus, kad mama jos neprižiūri. Simas labai įdėmiai sekė jų pokalbį. Inta atrado paraleles tarp Albinos ir Simo. Ji pastebėjo, kad Simas taip pat svečias savo namuose, nes daugiausiai laiko praleidžia "Godoje". Simas klausiamu žvilgsniu sekė vadovės reakciją. Nenorėdama menkinti Simo akyse mamos įvaizdžio, vadovė tepasakė, kad Simas atsidūrė "Godoje" dėl kitokių problemų nei Albina vaikų namuose. Simo sekantis žvilgsnis rodė, kad jis skaudžiai išgyvena šį pokytį, kad nėra susitaikęs su tokia savo padėtimi ir galbūt smerkia mamą ir artimuosius už tai, kad juo atsikratė.
02 01 15	Litos globa Simui	Iš Donato ir Simo pokalbio tarpusavyje vadovė suprato, kad Lita šiandien buvo mokykloje tik ją anksčiau pasiėmė. Jų tarpusavio pokalbis atskleidė dar vieną faktą, kad Lita rūpinasi Simu. Paklausiau ar Simui tai patinka. Jis patvirtino, kad taip.
01 11 19	Šlapinimasis į kelnes	Simas prisišlapino į kelnes. Simas, neklausiamas pats pradėjo pasakoti kokiais momentais jis prisišlapino į kelnes. Paaikėjo, kad pirmas kartas buvo salėje, antras – pas mokytoją Elena, o trečias, mano užsiėmimo metu. Vadovė klausė, kodėl jis taip daro, ar jam patinka būti šlapiomis kelnėmis, ar jis nejučia, kad nori į tualetą ir pan. Jis tai šypsojosi, tai surimtėdavo aiškindamas. Šypsojosi, kai vadovė jo klausė, surimtėdavo, kai pajusdavo, kad draugai šaiposi. Atrodė, kad jis nežino kaip save ir savo poelgį vertinti. Paklaustas, ar turi sausas kelnes, atsakė, kad taip. Vadovė liepė eiti į klasę persivilkti. Jis grįžo su sausomis kelnėmis, bet neužvarstytais batais. Lita padėjo batus užsirišti.
02 01 23	Litos globa Simui	Einant į parodos atidarymą Lita akivaizdžiai parodė, kad tikrai globoja Simą: padėjo jam apsirengti (tiksliau ne padėjo, bet viską už jį padarė) ir išeinant ir pareinant. Išikabino jam į parankę kelionės metu. Visą kelią ėjo šalia jo. Atrodė taip, lyg būtų jo angelas sargas, tiksliai suradusi savo vietą šalia kito asmens. Ji elgėsi taip, lyg pasitikėtų savimi ir savo veiksmais.
02 02 18	Šeimos piešinys	Simas, gavęs popieriaus lapą ir flomasterius, pareiškė, kad pieš šeimą. Piešiniu jis papasakojo labai daug ką. Kūrinį taip ir pavadino "Mano šeima". Vadovei liepė parašyti ir adresą ir telefoną. Vadovė bandė išklausti, ką jis jaučia, matydamas savo šeimą dirbančią kasdininius darbus. Simas atsakė, kad yra laimingas. Tuo momentu vadovė suprato, kad jam buvimas Godoje buvo tikra pamoka ir tam tikra prasme tragedija. Iš piešinio figūrų dydžių atrodo, kad tėtis Simui yra svarbiausias. Save ir mamą piešia mažesnius. Sesers iš viso piešinyje nėra.
02 02 20	Simo santykis su kūrybos procesu	Simas pamėgdžiojo vadovės intonaciją: "Dieve, dieve". Iš šalies žiūrint panašu, kad jis tyčiojosi. Vadovė Simui pasakė, kad jo elgesys iš šalies atrodo dviprasmiškas ir kiti žmonės gali nesuprasti, ar jis tyčiojosi, ar ne. Simui nespėjus piešinio pabaigti atėjo mama ir ji išsivedė. Vadovė paprašė pasikalbėti. Ji sutiko. Paminėjo, kad Simui piešimas pasidaręs labai svarbus, kad jis labai nori piešti, kad jo piešiniuose išsiskiriančios figūros.

13. *Simo pasakojimo stenograma*

Pokalbis vyko 01 02 05, vaizdajuostės nr.5

- 1 V.: Gal su tuo tu pabandyk? Nu išsiteps tavo rankytės, tai nusiplausim mes.
2 S.: Ai ne, su flomasteriais.
3 V.: Su flomasteriais nori piešt? Nu gerai
4 S.: Dabar piešiu su flomasteriais savo Poliaus laidotuves, kur mano Polius žuvo.
5 Simas ilgokai tyli, paskui pareiškė: Ai piešiu daugiau senelio balių.
6 V.: Ai vai, ką tu pieši.... Nu gerai piešk (pakraipė galvą apgailėstaudama, kad Simas pasirinko ne kreideles). Paėmė teptuką ir pradėjo plauti vandens indelyje.
7 S.: Kur jus gyvenant?
8 V.: Kur gyvenu?
9 S.: Aha
10 V.: Tokiame name dideliame.
11 S.: Dainiuose?
12 V.: Ne, ne Dainiuose, priešais Dainius yra toks kitas rajonas.
13 S.: Priešais Dainius.... Dainiuose jo tėvas gyvena. 14 Vadovė nesuprato apie kokį tėvą Simas kalba, todėl dar kartą paaiškina apie savo gyvenamąją vietą: Ne Dainiuose, Lieporiuose.
15 S.: Lieporiuose, Lieporių rajonas.
16 Ilgoka pauzė.
17 S.: Aušros nebėra, Viktorijos nebėra,... pabaigė.
18 V.: mhm?... (nežinojo apie kokią Aušrą Simas kalba. Žinojo tik, kad baigusi mokyklą į ugdymo centrą perėjo Viktorija).
19 Vadovė atsisuka į Domą ir išplovusi teptuką klausia: Ar žalia dabar? Papieši su žalia, ką, Domai?
20 D.: Tas paimkit, - ištiesia ranką į kreideles.
21 V.: Kreideles? Ar nori su kreidelėm piešt?
22 D.: Ne.
23 V.: Ne?
24 D.: A...
25 V.: Nori?
26 D.: Sudėt kaip buvo.
27 V.: Ai, sudėt kaip buvo? Tai gal aš galvoju, gal Simas kartais.... Jisai vis dėlto paims.
28 D.: Kas čia bus?
29 V.: Nu kokią kreidelę gal paims dar?
30 S.: Ai nenoriu aš.
31 V.: Nenori visiškai?
32 S.: Negaliu, purvina, kamera filmuoj mane.
33 V.: Nu aš tau padėsiu nusiplaut tas rankeles. Simai, tu dėl to...
34 Simas pertraukia griežtu tonu: Kamera filmuoj mane.
35 V.: nepergyvenk dėl tų rankelių, tikrai nepergyvenk. Svarbu, kad piešinukas gražus išeitų.
36 Simas atsisuka, pasižiūri į videokamerą, paskui vėl atsisuka į piešinį, pasižiūrį į vadovę ir sako: Matai, kad mane filmuoj. Negalima. Piešiu.
37 V.: Tai taip, bet tavo piešinukas gražus išeis tada.
38 S.: Ką?
39 V.: Sakau, su kreidelėm tavo piešinukas gražus išeis. Nesvarbu, kad rankelės bus purvinos.
40 S.: Nenoriu.
41 V.: Nenori vis tiek. Nu gerai. Paima dėželę, atsisuka į Domą ir tyliai sako: Aš sudėsiu. Deda kreideles į dėželę.
42 S.: Sudėsi?
43 V.: Tu nenori, aš sudėsiu tada. Domas stebi labai įdėmiai visą sceną
44 V.: Nu o dabar Domai su tavim. Ar padarysi dar ką nors su – žalia spalvyte?
45 Domas linkteli galvą.
46 V.: Padarysi?
47 Domas paima teptuką ir tyliai tyliai murma kažką po nosimi. Paskui pasilenkia prie stalo, išsitempia į Simo pusę ir šiek tiek garsiau sako: Aš paskūsiu tave Balčiūnui... į galvą duos. Simas nekreipia į Domą jokio dėmesio.
48 Vadovė išplauna teptuką, paremia ranka galvą ir žvilgteli į Simo piešinį. Simas, pajutęs vadovės dėmesį, klausia: Kokiais tu metais ženijais su vyru?
49 V.: Kokiais metais.... Galvoja.
50 S.: Aha?
51 Vadovė galvoja.
52 S.: Kada buvai jauna? Kada vaikų neturėjai?
53 V.: Nu jau dabar... devyniasdešimtais metais, reiškia beveik prieš vienuolika metų.

54 S.: 11 metų. Mano mama jauna buvo, vaikų dar neturėjo, eina.... Sumurma sau po nosimi kelis žodžius, kurių prasmės negalima suprasti Penkiais metais, šešiais. Kokiais?

55 V.: Mhmm.

56 S.: Dvidešimt šeši kokie... o jus?

57 V.: Nu kiek man tada buvo?... tyli.... Kiek man buvo metų? Dvidešimt penki.

58 S.: Mano mamai irgi buvo dvidešimt penki.

59 V.: Mhmm.

60 S.: Sūnus gimė.

61 V.: O tavo sesutė kada gimė? Jinai jaunesnė už tave ar vyresnė?

62 S.: Pirma Rasa gimė. Nešė pusseserė laikė ant tų kelių (rodo su kumščiais kelis kartus kairį kelį akcentuoja labiau). Aš gimiau vėliau. Aš gimiau antras. Mane krište...

63 V.: Tu gimei antras?

64 S.: Mane krište Valiaus brolis Sigis. Sigis yra mano krišto tėvas. Krište mane vežė į bažnyčią, nešė mane. Tėvas.

65 V.: Tai dabar sesutė tavo vyresnė?

66 S.: Vyresnė.

67 V.: O turi tikrai sesutę ir teturi?

68 S.: Rasa. Rasa Valčiukaitė.

69 V.: O jinai mokosi ar dirba?

70 S.: Mokosi prekyba mokykloj.

71 V.: Prekybos mokykloj?!

72 S.: Medelyno mokyklą jau pabaigė 12 klasių, dabar mokosi Dabar mokosi.... Susijuokia.... Dabar mokosi prekyba mokykloj. Ant Palangos pusės, Ant Kelmės pusės.

73 Į pokalbį įsiterpia muzikos mokytoja: Kas jin bus?

74 S.: Ką?

75 M.:Pabaigs mokslą, kas bus? Ką dirbs?

76 S.: Eis į darbą.

77 M.: Va,... kokį darbą?

78 S.: Ką?

79 M.: Kokį darbą?

80 S.: Nežinau.

81 M.: Nežinai.

82 Simas vėl kreipiasi į vadovę: O jus kur eisit dirbt?

83 V.: Tai aš jau dabar dirbu.

84 S.: Ne, dukra jūsų kur dirbs?

85 V.: Aš neturiu dukros, tikrai sūnų.

86 S.: Sūnų.

87 Vadovė pasižiūri į Domą ir sako: dar pašlapink, paskui vėl atsigręžia į Simą.

88 S.: Kaip jau pabaigėi?

89 V.: Taip, nu matai. Mes labai šauniai pasikalbėjom. Ar ne? Daug ką sužinojau aš apie tave. Tu irgi apie mane sužinojai. Ar ne? Man labai įdomu buvo klausytis.

90 Simas pakartoja: Man labai malonu buvo klausytis.

91 V.: O tau?

92 S.: Aha.

93 V.: Irgi? Dar kartą klausia to paties, tarsi netikėdama.

94 S.: Irgi.... Dailė dar nesibaigė?

95 Vadovė purto galvą: Ne..aa.

96 D.: O kur pasibaigs?

97 Simas ypatingu balso tonu pasako vieną žodį: Dailė.

98 Domas, baigęs kūrinį, sušunka: Du darbai yra.

99 V.: Trys jau darbai tavo yra, Domai (pastebėjusi klaidą, pataiso).

100 S.: Kur mano darbai? Tiek piešiau... (balsas išduoda apgailestavimą)

101 V.: Jau trys darbai.

102 S.: Mano? (klausiamu tonu įsiterpia)

103 V.: Tavo du.

104 S.: Mano du.

105 V.: Dabar va šitas antras.

106 S.: Antras (atkartoja tarsi aidas).

107 V.: Aš galvoju... man atrodo.... Gal tu galėtum dabar paimti kokią kitą spalvą vietoj tos pilkos?

108 S.: Balių piešiu.

109 V.: Kokią tu dabar norėtum iš tų visų spalvelių? Pasižiūrėk, kokią norėtum?

110 S.: Raudoną.

111 V.: Raudoną?!

112 S.: Ne. pilką.

113 V.: Tai tu su pilka dabar pieši. Kokią norėtum?

114 S.: Raudoną.
115 Vadovė paduoda.
116 S.: Kada jus einant į darbą?
117 V.: Nu kaip kur?. Va šiandien universitete turėjau paskaitas, tai nuo aštuonių dirbau.
118 S.: Nuo aštuonių.
119 V.: Paskaitas pravedžiau.
120 S.: Ką dar?
121 V.: Iki pirmos dirbau.
122 Domas nutraukia pokalbį: Aš diplomą turiu.
123 S.: Aš irgi diplomą turiu. Simas paliečia su ranka vadovės ranką, kad ji atsisuktų į jį. – Mano mama saugo.
124 V.: Saugo?
125 S.: Diploma guli.
126 V.: O tu Domai saugai? (Domas tuo metu krapšto nosį).
127 D.: Yra spintoj (krapšto nosį toliau).
128 V.: Spintoj yra.
129 S.: Trečiadienį buvom (turį omeny parodos atidarymą, kurios proga buvo išdalinti pažymėjimai).
130 Vadovė norėdama pasitikslinti kaip Domas saugo pažymėjimą, klausia jo: Ar nepritepliojai? Džiaugiasi mamytė?
131 S.: Trečiadienį mes buvom (paliečia su ranka vadovės ranką, kad atkreiptų dėmesį į jį).
132 V.: Aha.. Ar džiaugiasi mamytė?
133 Domas linkteli galvą krapštydamas nosį.
134 V.: Džiaugiasi?
135 Domas vėl linkteli galvą.
136 V.: Patiko tau?
137 Domas vėl linkteli ir toliau krapšto nosį.
138 V.: Tai gerai. Pauzė....
139 S.: O jus ar mokat kept tortą?
140 V.: Moku. Atsisuka į Domą.
141 V.: O, Domai, ar nenorėtumei dar su baltu kažką padaryt. Ar nenorėtumei su baltu?
142 D.: Negalėčiau.
143 V.: Negalėtum? Domas paima teptuką, pakabina balto guašo ir tepa. Vadovė tyliai pataria pašlapinti teptuką, kad geriau slystų popieriaus paviršiumi.
144 Staiga tylą nutraukia Simo keiksmažodžiai: Fu bliad, fu bliad, atsisuka ir demonstratyviai žiūri į kamerą.
145 Įsiterpia muzikos mokytoja: Simai, Simai, nm....
146 Vadovė nutraukia jos žodžius klausdama Simą: Ką čia sugalvojai? Ką?
147 S.: Ką?
148 V.: Ką sugalvojai? Mhmm?
149 S.: Gerai piešiu?
150 V.: Nu kol kas gerai. Taip. Tu pradėjai jausti.... 151 Simas nutraukia vadovės sakinį: Nebesikeiksiu (ištisia ranką ir paduoda sveikindamasis).
152 V.: Nesikeik, nesikeik.
153 M.: Kaip turgaus boba.
154 S.: Turgaus boba.
155 V.: Nes gi žinok, viskas yra.... Viskas gi va, Nufilmuota. Taigi, jei kam parodysiu, tai visi galvos: o jei, nu tas Simas, Simas.... Nu tas Simas, Simas.... Labai negerą įspūdį apie save sudarysi.
156 S.: Į filmą...
157 D.: Va! Sušunka pabaigęs piešinį.
158 V.: Nu matai kaip gražiai. Nu gerai, šaunuolis esi.
159 S.: Šaunuolis.
160 Pauzė.
161 S.: O jus kamera sušniuk...
162 V.: Aš einu pažiūrėti kaip ten matosi viskas.
163 S.: Tik pro juostą.
164 V.: Nu filmuoja viską.
165 D.: Baigėsi dažai!
166 V.: Baigėsi dažai? Aš dabar pritraukiu jus arčiau šiek tiek.... Įdėsim mes Domai dar tų dažų... nebijok tu.
167 D.: Va!
168 V.: O lia, lia!
169 D.: Pažiūrėk!
170 V.: Nu pakelk savo piešinį, Domai, ... pakelk, parodyk. Pakelk, parodyk savo piešinį. Va matai koksai piešinukas, o... o... labai gerai, šaunuolis esi.
171 S.: O aš?
172 Vadovė kreipdamasi į Domą: labai gražiai atrodai. Gerai. Ačiū labai Domai.
173 S.: Aš noriu!
174 V.: Dabar pasisuksim į Simą tuoj. Palauk Simai, palauk... Va. Pasuka kameros objektyvą.

175 S.: Va, čia yra piešinys. Čia yra mano senelio balius.
176 V.: Aha, gerai.
177 S.: Čia geriam tortą skanų (rodo į piešinį ir nejučiom pasuką į save).
178 V.: Tai tu dabar rodyk atsukęs į mane, Simai, viską.
179 S.: Chmmm.
180 V.: Nu?
181 S.: Čia geria tortą senelis.
182 V.: Čia gal stalą nupiešei aplinkui... ir už stalo sėdinčius žmones? (netikėtai supranta, kad Simas pats, savarankiškai sukomponavo visai puikią kompoziciją, kurią galima realiai matyti ir suprasti prasme).
183 S.: Aha.
184 V.: Vai koks tu šaunuolis!
185 S.: Vai...
186 V.: Nu ką tu matai, kaip tu sugalvojai.... Reiškia aplink stalą čia sėdi žmonės.... Ach, Simai, Simai.... Nu tu esi tikras atradimas mano!.... Ką tu pasakysi! Kaip tu čia viską sukomponavai. Nu pasakok dabar toliau, ... pasakok toliau.
187 S.: Čia yra mano kaimas, va (rodo ir vėl pasisuka piešinį prieš save, kad geriau pats matytų).
188 V.: Mhmmm, tik tai atsuk tu į mane. Viską aiškink, bet atsuk į mane.
189 S.: Va.
190 V.: Mhm.... Kur kaimas? Parodyk, gerai dar kartą. Bet atsukęs į mane, atsukęs į mane.
191 S.: Va čia.
192 V.: Čia visur yra tavo kaimas. Taip? O kur tas stalas yra, parodyk! Kur tas stalas yra?
193 S.: Viduj.
194 V.: Čia, viduj, viduj... Mhmm ir čia aplinkui sėdi žmonės. Taip?
195 S.: Taip
196 Pauzė.
197 V.: Nu ką tu pasakysi....
198 S.: Gražu? (paklausia pasitikslindamas)
199 V.: Nu labai.... Labai.
200 S.: Labai (atkartoja).
201 V.: Nu gerai, Simai, ačiū.

14. Vaizdajuosčių sąrašas

Kasetės trukmė	Kasetės eil. nr.	Data	Laikas	Filmo siužetas (pamoka, užsiėmimas, parodos atidarymas ir t.t.)	Siužetų skaičius vaizdajuostėje
180min 3.00h	1	1999 09 13	00.00.11 – 00.18.42	<i>Lav. kl. pamoka (mokytoja T.)</i>	5
		1999 09.20	00.18.45 – 00.42.17	<i>Lav. kl. pamoka (mokytoja T.)</i>	
		1999 09 27	00.42.20 – 01.14.59	<i>Lav. kl. pamoka (mokytoja T.)</i>	
		1999 12 01	01.15.08 – 01.24.53	CREDO metų jubiliejus	
		2000 01 09	01.24.58 – 02.28.37	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	2	2000 01 24	00.00.13 – 01.18.53	CREDO užsiėmimas	4
		2000 01 31	01.18.53 – 02.16.32	CREDO užsiėmimas	
		2000 02 07	02.16.37 – 03.12.56	CREDO užsiėmimas	
		2000 02 09	03.12.58 – 03.27.40	CREDO parodos atidarymas	
240min 4.00h	3		00.00.13 – 00.15.27	Santrauka tarptaut seminar. Rumunijoje	6
		2000 05 08	00.15.30 – 00.52.09	CREDO užsiėmimas	
		2000 05 10	00.52.14 – 01.23.03	CREDO užsiėmimas	
		2000 05 10	01.23.07 – 01.34.54	Simas vaidina	
		2000 05 15	01.35.00 – 01.53.09	CREDO aktoriai kuria siužetus	
		2000 07 07	01.53.18 – 02.02.07	Parodos "Fenomenas" atidarymas	
240min 4.00h	4	2000 07 07	00.00.04 – 00.09.00	Parodos "Fenomenas" atidarymas	6
		2000 09 18	00.09.01 – 00.38.33	CREDO užsiėmimas	
		2000 09 25	00.38.34 – 01.13.38	CREDO užsiėmimas	
		2000 10 2/9/16	01.13.40 – 01.28.03	Simas vaidina	
		2000-ųjų pava.	01.28.04 – 01.33.10	CREDO užsiėmimo intarpas	
2000 10 18	01.33.22 – 02.08.56	CREDO užsiėmimas			
180min 3.00h	5	2001 02 05	00.00.00 – 01.05.02	CREDO užsiėmimas	4
		2001 02 07	01.05.05 – 01.16.18	II CREDO užsiėmimas	
		2001 02 07	01.16.19 – 02.00.17	CREDO užsiėmimas	
		2001 03 05	02.00.20 – 02.36.22	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	5a	2001 02 26	00.00.10 – 01.21.34	CREDO užsiėmimas	3
		2001 03 12	01.21.48 – 02.30.05	CREDO užsiėmimas	
		2001 03 14	02.30.13 – 03.55.05	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	6	2001 03 19	00.00.11 – 01.18.23	CREDO užsiėmimas	4
		2001 03 26	01.18.24 – 02.39.57	CREDO užsiėmimas	
		2001 03 28	02.40.02 – 02.41.05	Mokytoja stebi pokalbį	
		2001 04 02	02.41.10 – 03.29.56	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	7	2001 04 04	00.00.09 – 00.26.46	CREDO užsiėmimas	4
		2001 04 18	00.29.48 – 00.54.35	II CREDO užsiėmimas	
		2001 04 18	00.54.36 – 01.38.44	CREDO užsiėmimas	
		2001 04 23	01.38.47 – 02.22.58	CREDO užsiėmimas	
180min 3.00h	8	2001 04 24	00.00.08 – 00.53.40	Eksperimentinis tyrimas I	2
		2001 04 26	00.53.50 – 01.28.32	Eksperimentinis tyrimas II	
		2001 04 30	01.28.39 – 02.25.48	CREDO užsiėmimas	
		2001 05 07	02.25.49 – 02.34.10	Naujas metodas "Kelionė po parką"	
		2001 05 14	02.34.16 – 03.00.23	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	9	2001 05 21	00.00.06 – 01.03.51	Bandomasis tyrimas	6
		2001 05 29	01.03.54 – 01.18.20	CREDO VII parodos atidarymas	
		2002 02 18	01.18.34 – 01.47.35	Pokalbis su Domo mama	
		2002 02 25	01.47.36 – 02.50.29	CREDO užsiėmimas	
		2002 02 25	02.50.30 – 03.40.12	Pokalbis su Simo mama	
2002 02 26	03.40.18 – 03.42.50	Studijos CREDO veiklos apibendrinimas			
240min. 4.00h	10	2001 11 05	00.00.10 – 00.38.33	CREDO užsiėmimas	6
			00.38.35 – 01.13.54	Santrauka ekspertizei	
		2001 11 07	01.13.55 – 02.08.19	CREDO užsiėmimas	
		2001 11 12	02.08.21 – 03.02.18	CREDO užsiėmimas	
		2001 11 14	03.02.23 – 03.37.59	CREDO užsiėmimas	
2001 11 07	03.38.11 – 03.42.17	CREDO užsiėmimo intarpas			
240min 4.00h	11	2001 11 19	00.00.13 – 00.44.24	CREDO užsiėmimas	5
		2001 11 21	00.44.29 – 01.34.37	CREDO užsiėmimas	
		2001 11 26	01.34.38 – 02.30.43	CREDO užsiėmimas	
		2001 11 28	02.30.45 – 03.05.16	CREDO užsiėmimas	
2001 12 03	03.05.18 – 03.58.55	CREDO užsiėmimas			
240min 4.00h	12	2001 12 10	00.00.10 – 01.00.37	CREDO užsiėmimas	4
		2001 12 12	01.00.38 – 01.45.10	CREDO užsiėmimas	
		2002 01 07	01.45.12 – 02.36.32	CREDO užsiėmimas	
		2002 01 09	02.36.35 – 03.54.07	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	13	2001 12 14	00.00.09 – 00.20.10	<i>Atvira pam. resp. spec. m-klų mokyt.I d.</i>	7
		2001 12 14	00.21.30 – 00.44.02	<i>Atvira pam. resp. spec. m-klų mokyt.IId.</i>	
		2002 01 18	00.44.02 – 01.14.55	<i>Atvira pam. resp. spec. m-klų mokyt.I d.</i>	
		2002 01 18	01.45.20 – 01.46.02	<i>Atvira pam. resp. spec. m-klų mokyt.IId.</i>	
		2002 01 21	01.46.04 – 02.58.49	CREDO užsiėmimas	

		2002 01 23	02.58.50 – 03.20.09	<i>CREDO VIII parodos atidarymas</i>	
		2002 01 30	03.20.10 – 03.50.12	<i>Pokalbis su Litos mama</i>	
240min 4.00h	14	2002 01 28	00.00.08 – 01.12.33	CREDO užsiėmimas	4
		2002 02 04	01.12.36 – 02.15.27	CREDO užsiėmimas	
		2002 02 06	02.15.28 – 03.29.46	CREDO užsiėmimas	
240min 4.00h	15	2002 02 11	00.00.10 – 00.58.40	CREDO užsiėmimas	4
		2002 02 13	00.58.42 – 01.59.45	CREDO užsiėmimas	
		2002 02 18	01.59.46 – 03.02.37	CREDO užsiėmimas	
		2002 02 20	03.02.40 – 04.04.50	CREDO užsiėmimas	
180min 3.00h	16	2002 02 27	00.00.11 – 01.03.09	CREDO užsiėmimas	3
		2002 03 04	01.03.10 – 01.47.56	CREDO užsiėmimas	
		2002 03 06	01.47.59 – 02.03.14	<i>CREDO IX retros.. parodos atidarymas</i>	
240min 4.00h	17	2001 03 05	00.00.00 – 00.56.43	<i>Pokalbis su Simo mama</i>	4
		2001 03 13	00.56.43 – 01.07.51	<i>Pokalbis su mokyklos vadovybe</i>	
		2001 03 14	00.07.52 – 00.20.33	<i>Pokalbis su Simo mama</i>	
		2001 03 21	01.20.37 – 02.34.30	<i>Pokalbis su mokytoja</i>	
60min 1.00h	Inta	2001 04 27	00.00.07 – 00.34.30	Dovana mamai, pyktis Dariui	3
		2001 05 14	00.34.27 – 00.47.53	30 eatpaž.; T: BSŽNMA; pyktis D	
		2001 05 16	00.47.55 – 00.54.17	30 eatpaž.; pyktis D 30 eatpaž.	
180min 3.00h	Inta	2001 05 23	00.00.06 – 00.18.36	Lüscher T; 8 eatpaž.; pyktis D; 8 eatpaž.	2
		2001 05 24	00.18.40 – 00.46.44	RoršachoD; Lüscher T; meilėD; 8eatpaž.	
120min 2.00h	Lita	2001 05 03	00.00.16 – 00.31.34	T: BSŽNMA	3
		2001 05 09	00.31.40 – 01.15.09	30 eatpaž.; piešinys "Namas"	
		2001 05 22	01.15.14 – 01.24.51	Lüscher T; 8 eatpaž;	
180min 3.00h	Ora	2001 05 03	00.00.11 – 00.25.22	30 eatpaž.; T: BSŽMNA; 30 eatpaž.	3
		2001 05 16	00.25.25 – 00.39.01	30 eatpaž.; pykč emoc.; 30 eatpaž.	
		2001 05 22	00.39.02 – 00.54.56	Lüscher T; 8 eatpaž.; piešinys; 8 eatpaž.	
180min 3.00h	Domas	2001 05 03	00.00.09 – 00.37.33	30 eatpaž.; T: BSN	4
		2001 05 09	00.37.40 – 01.01.27	30 eatpaž.; T: MNA, B pakart; 30 eatpaž	
		2001 05 22	01.01.40 – 01.13.22	Lüscher T; 8 eatpaž.; sp.pas.; 8 eatpaž	
		2001 05 24	01.13.30 – 01.36.45	Lüscher T; Roršacho D; 8 eatpaž	
240min 4.00h	Simas	2001 05 14	00.00.10 – 00.34.50	30 eatpaž.; T: NMA; 30 eatpaž.	3
		2001 04 27	00.34.52 – 01.05.26	T: BSŽ	
		2001 05 22	01.05.58 – 01.20.35	Lüscher T; 8 eatpaž;	
		2001 05 23	01.20.38 – 01.29.15	Megztinis	
		2001 05 24	01.29.18 – 02.03.54	Lüscher T; 8 eatpaž; RoršachD; 8eatpaž.	
		2001 05 28	02.03.58 – 02.26.21	Lüscher T; 8 eatpaž; piešinys; 8 eatpaž.	
60min 1.00h	Jola	2001 04 24	00.00.08 – 00.05 01	Piešinių "Kaime", "Sode", "Šiauliai" komentaras; spalvų atpažinimas	1
120min 2.00h	Vitas	2001 05 02	00.00.09 – 00.40.58	30 eatpaž.; T: BSŽMNA	4
		2001 05 07	00.41.03 – 00.49.48	T: medis (M); 30 eatpaž.	
		2001 05 23	00.49.48 – 01.28.48	Lüscher T; 8 eatpaž; "Titanik"; 8 eatpaž.	
		2001 05 28	01.28 48 – 01.47.10	Lüscher T; 8 eatpaž; piešinys; 8 eatpaž.	

Ūra nufilmuota:

(statistika)

- 47 grupiniai CREDO užsiėmimai;
- 6 parodų atidarymai;
- 7 pokalbiai;
- 3 lavinamosios klasės pamokos (mokytoja T.);
- 3 eksperimentiniai bandomieji tyrimai;
- 2 II – osios CREDO klasės užsiėmimai;
- Lüscher testo taikymas
- Roršacho testo taikymas
- Testo H-T-P taikymas + burbulai, snaižės, autoportretas;
- 30 emocijų atpažinimas;
- 8 emocijų atpažinimas.

15. Stebėjimo protokolas

Stebėjimo protokolas nr...

Data.....kasetės nr.....užsiėmimo eilės nr. kasetėje.....stebėtojo pavardė.....

Užsiėmime dalyvavusių vaikų vardai.....skaičius.....

Mokinys 1min.

Mokytojas 1 min.

Ei. nr.		Ora	Lita	Vitas	Inta	Anta	Simas	Domas	Eil. nr.		1-30	30-60
1.	Fiziologiniai poreikiai								1.	Giria pastangas, džiaugiasi U aktyvumu		
2.	Elgesio mėgdžiojimas, "vaidinimas"								2.	Apkabina, priglaudžia, paguodžia, drąsina		
3.	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą								3.	Atsiliepia į klausimą, prašymą		
4.	Išreikštas noras (žodžiu, veiksmu)								4.	Kalbina, klausinėja U, klausosi, ką jis pasakoja		
5.	Pagalba (sutvarko dažus, suolus..) pasiūlymas vaišinti								5.	Bara, smerkia, baudžia, grasina		
6.	Pokalbio inicijavimas, išlaikymas								6.	Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina (G; I)		
7.	Dėmesio troškimas iš M,V								7.	Nekreipia dėmesio, leidžia		
									8.	Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja (G; I)		

Mokinys 2 min.

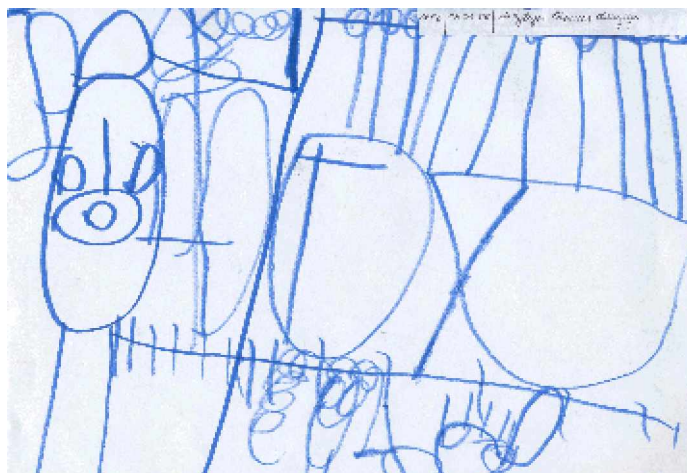
Mokytojas 2 min.

Ei. nr.		Ora	Lita	Vitas	Inta	Anta	Simas	Domas	Eil. nr.		1-30	30-60
1.	Fiziologiniai poreikiai								1.	Giria pastangas, džiaugiasi U aktyvumu		
2.	Elgesio mėgdžiojimas, "vaidinimas"								2.	Apkabina, priglaudžia, paguodžia		
3.	Manipuliacijos su daiktais tam tikrą laiką tarpą								3.	Atsiliepia į klausimą, prašymą		
4.	Išreikštas noras (žodžiu, veiksmu)								4.	Kalbina U, klausosi, ką jis pasakoja		
5.	Pagalba (sutvarko dažus, suolus..) pasiūlymas vaišinti								5.	Bara, smerkia, baudžia, grasina		
6.	Pokalbio inicijavimas, išlaikymas								6.	Pertraukia, pataiso, parodo pavyzdį, aiškina (G; I)		
7.	Dėmesio troškimas iš M,V								7.	Nekreipia dėmesio, leidžia		
									8.	Draudžia, nurodo, priverčia, paskiria, reikalauja (G; I)		

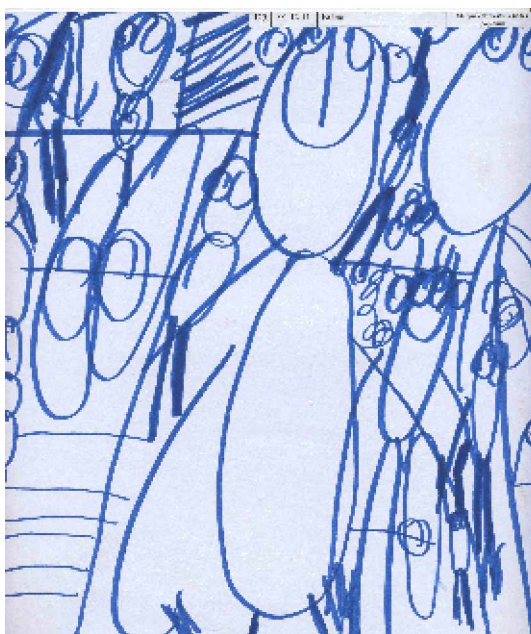
16. Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių kūrybinių pavyzdžiai



157 Simo piešinys, „Mokytojos Aldonos dukra Rūta – Agnė su juodais džinsais“, 2001 12 12, baltas popierius, flomasteriai



169c Simo piešinys, „Mokytojas Domas danguje“, 2002 01 09, baltas popierius, flomasteriai



162 Simo piešinys, „Kobra“, 2001 12 14, baltas popierius, flomasteriai



111 Simo piešinys, „Maklaudas“, 2000 12 11, baltas popierius, flomasteriai



173 Simo piešinys, „Heraklis, kuris eina į žygį“, 2002 01 14, juodas popierius, sidabrinis rašiklis



178 Simo piešinys, „Mano šeima žiūri įrašytą į video Rasos balių“, 2002 01 21, baltas popierius, flomasteriai



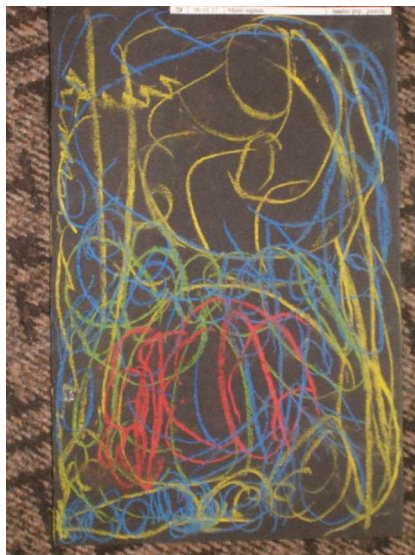
39 Simo piešinys, „Vytautas“, datos nėra, baltas popierius, juoda anglis



68 Simo piešinys, „Magas“, 1999 11 08, juodas popierius, pastelė



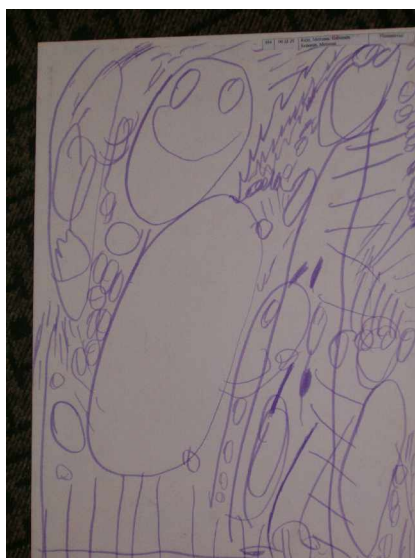
70 Simo piešinys, „Policija“, 1999 11 22,
baltas popierius, flomasteriai



73 Simo piešinys, „Mano sapnas“, 2000 01 17,
juodas popierius, pastelė



75 Simo piešinys, „Draugija. Seniai su Kalėdų seneliu“,
2000 02 17, baltas popierius, guašas



104 Simo piešinys, „Ričis, Metiusas, Galvanda, Konusas,
Metiusas“, 2000 11 29, baltas popierius, flomasteriai



123 Simo piešinys, „Senelio balius“, 2001 02 05,
baltas popierius, flomasteriai



134 Simo piešinys, „Goda“, 2001 04 24, baltas popierius,
flomsteriai



202 Simo piešinys, „Namų tvora“, 2002 03 06, baltas popierius, flomasteriai



129 Simo piešinys, „Be pavadinimo“, 2001 03 14, juodas popierius, blizgantis rašiklis



33 Lietuvos piešinys, „Be pavadinimo“, 1999 12 08, rudas popierius, pastelė



39 Lietuvos piešinys, „Be pavadinimo“, 2000 11 06, baltas popierius, guašas



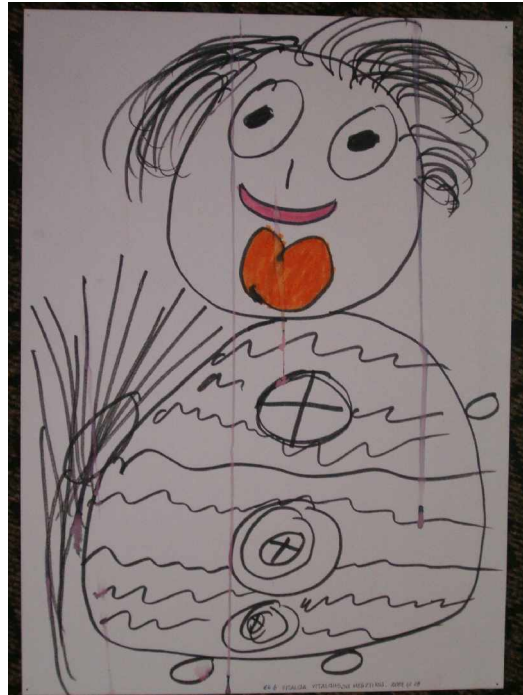
41 Litos piešinys, „Senis, Besmegenis“, 2000 11 13, baltas popierius,



49 Litos piešinys, „Velykų kiaušinis“, 2001 03 19 violetinis gvašas popierius, gvašas



54 Litos piešinys, „Darius – mano meilė“, 2001 04 30, baltas popierius juodas flomasteris



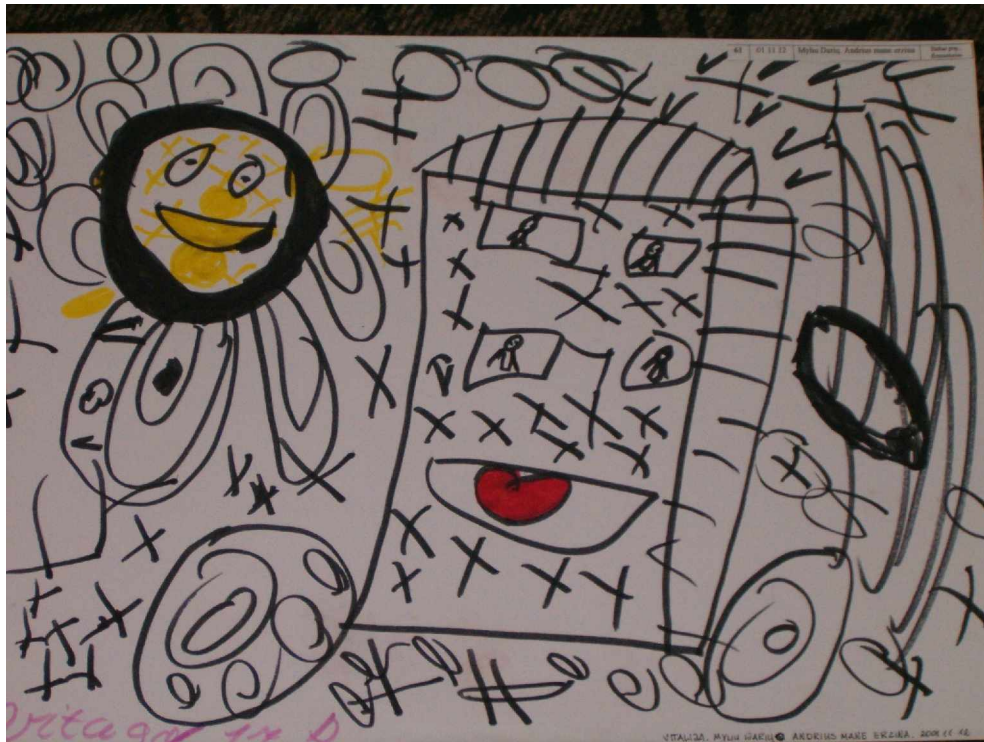
62b Litos piešinys, „Vitalijus su megztiniu“, 2001 11 19 baltas popierius, flomasteriai



56 Lietuvos piešinys, „Pūkas“, 2001 05 09, baltas popierius, flomasteriai



57 Lietuvos piešinys, „Saulė, eglė, gėlė, debesys“, 2001 05 21, baltas popierius, flomasteriai



61 Litos piešinys, „Myliu Darių. Andrius mane erzina“, 2001 11 12, baltas popierius, flomasteriai



64a Litos piešinys, „Vitalijos ir Dariaus meilė“, 2001 11 26, baltas popierius, flomasteriai



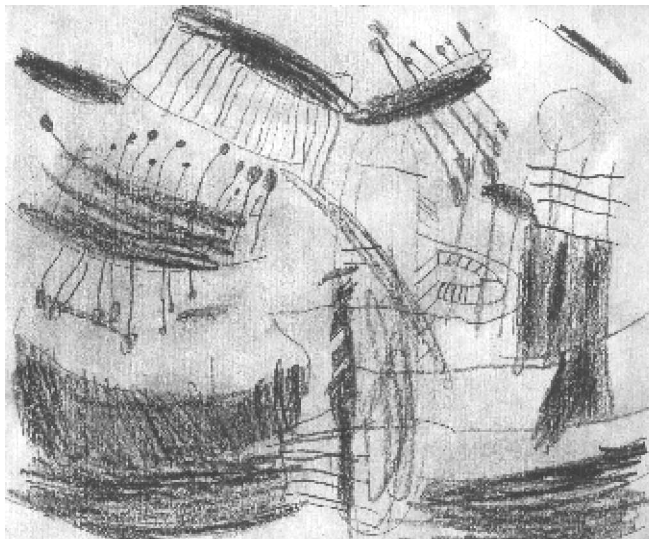
44 Litos piešinys, "Dovanėlė, medis, miške, bumbulai", 2000 12 14, baltas popierius, flomasteriai



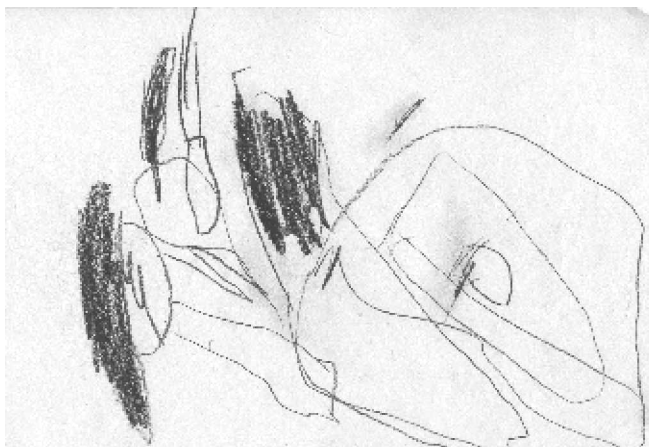
5 Litos piešinys, "Kaime", datos nėra, baltas popierius, flomasteriai



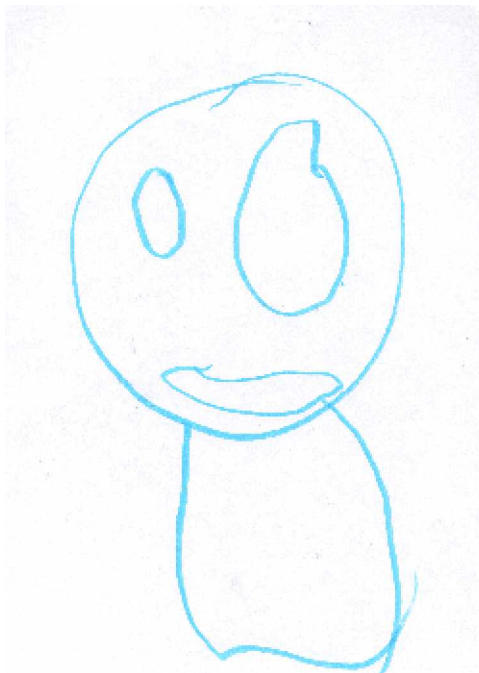
50 Litos piešinys, "Pūkas", 2001 03 21, violetinis popierius, auksinis ir sidabrinis rašikliai



Oros piešinys, "Be pavadinimo" datos nēra, baltas popierius, juodas pieštukas



Oros piešinys, "Fantaziju pilis", datos nēra, baltas popierius, juodas pieštukas



Oros piešinys "Dovana pusseserei Eglei, I", 1999 11 29,
baltas popierius, flomasteriai
popierius, flomasteriai

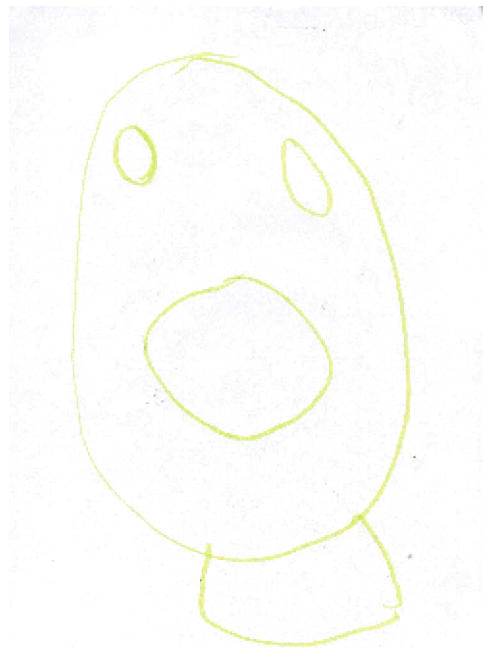


Oros piešinys "Dovana pusseserei Eglei, II", 1999 11 29,

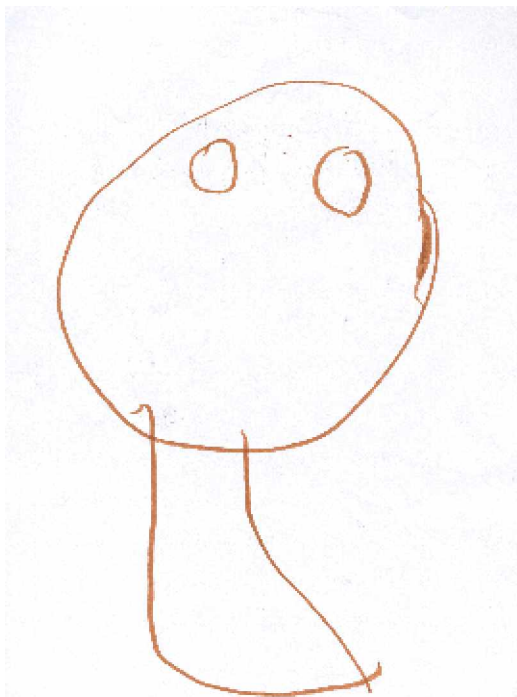
baltas



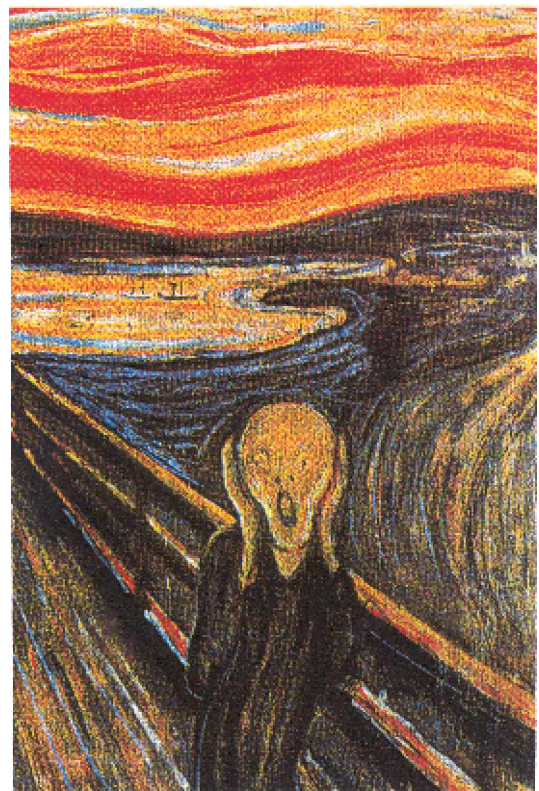
Oros piešinys "Dovana pusseserei Eglei, III", 1999 11 29, baltas popierius, flomasteriai



Oros piešinys "Dovana pusseserei Eglei, IV", 1999 11 29 baltas popierius, flomasteriai



Oros piešinys "Dovana pusseserei Eglei, V", 1999 11 29, baltas popierius, flomasteriai



Norvegų dailininko E.Munch „Šauksmas“

17. Vaiko piešinio raidos stadijos

Piešinio būklė – nuo 2 iki 4 metų (keverzonių/karakulių stadija)

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
1. Padrikas Kinestetinė patirtis. Judesys nevaldomas	Nėra	Nėra	Vartoja nesąmoningai. Mėgaujasi spalvomis be jokio siekio	Nėra	Padrašinti. Nepertraukti piešimo, nenukreipti dėmesio kitur, negadinti ūpo	Storas, minkštas, juodas pieštukas. Lygus popierius. Guašas. Nelaisti terliotis pirštais, nebent vaikas labai suvaržytas ir kitaip nesiryžta. Molis
2. Kontroliuojamas Kartoja judesius, atranda ryšį tarp regos ir motorinės veiklos (judesio). Judesius valdo. Kartoja judesius su variantais ir įsitikina kontrolės realumu	Nėra	Nėra, arba tik kinestetiniu pagrindu.	Kaip anksčiau	Nėra	Kaip anksčiau	Kaip anksčiau
3. Vardinimas Pereina nuo kinestetinės prie vaizduotinės galvosenos. Judesiai įvairūs, dažnai kaitomi	Jokio panašumo, bet ženklas gali būti susiejamas su žmogum duodant vardą	Tik vaizduotėje	Naudoja spalvą skirtingomis prasmėms (vardams) paryškinti	Nėra	“Padėti” vaikui galvoti jo pasirinkta tema, palaikant samprotavimus, lydinčius piešimą	Spalvoti pieštukai, guašas, molis, flomasteriai

Piešinio būklė nuo 4 iki 7 metų (ikischeminė stadija)

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
1. Atranda ryšį tarp piešimo, mąstymo ir aplinkos	Apskritiminė galva, linijinės kojos ir rankos. Palaipsniui simbolinis "galvakojis" sudėtingėja.	Centre yra pats; kiti daiktai nesusieti erdviniu santykiu: "čia yra stalas, čia kėdė, čia durys". Taip pat emocinis santykis: "čia mano lėlė"	Be santykio su tikrove. Spalva priklauso nuo emocinio santykio	Nesąmoninga pradžia	Aktyvinti pasyviai žinias, daugiau apie save (kūno dalis).	Pieštukai (minkšti), molis, tiršta tempera, platūs šeriniai teptukai, dideli lengvai geriančio popieriaus lapai
2. Simboliai nuolat kinta, nes ieškomas tikslus ženklas	Dalių simboliai priklauso nuo pažinimo, kuris piešiant suaktyvinamas					

Piešinio būklė nuo 7 iki 9 metų (schematinis vaizdavimas)

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
1. Suformuojami nuolatiniai ženklai žmogui ir aplinkai	Nuolatinis ženklas, priklausantis nuo aktyvaus pažinimo ir asmeninių savitumų	Pirmas tikslus erdvinis ženklas – pamatinė linija	Atranda nuolatinį ryšį tarp spalvos ir objekto.	Dizaino elementai atsiranda nesąmoningai	Geriausia skatinant remtis veiksmu; atskaitos pozicijos: mes; veiksmas; kur?	Spalvoti pieštukai, spalvotos kreidos, tempera guašas, dideli popieriaus lapai, plaukų ir šeriniai teptukai, molis: sintetinė ir analitinė lipdyba
2. Schemos kartojimas stiprina pasitikėjimą savimi	Schema įtvirtinama nuolatinio pasikartojimu	Atranda, jog pats yra pasaulio dalis. Reikšmingas sąveikoms su žmonėmis ir mokantis skaityti. Pamatinė linija reiškia: <ul style="list-style-type: none"> • pagrindą; • žemę 	Atskiram daiktui atskira nuolatinė spalva		Temų tikslas – sužadinti dėmesį: <ul style="list-style-type: none"> *laiko atkarpai (kelionė, siužetas, pasaka); *rentgenogramai: (pabrėžiant pozicijas “viduje”, “lauke”), namie, mokykloje, fabrike ir pan. 	Kaip anksčiau
3. Gryna schema neatspindi aktyvios patirties, bet reiškia patį daiktą: “žmogus”, “medis” ir kt.						Kaip anksčiau
4. Patirtį atspindi schemos variavimas	Schemos variavimas atspindi aktyvią patirtį, būdinga: <ul style="list-style-type: none"> • svarbių dalių išdidinimas; • nesvarbių dalių menkinimas, praleidimas • naujų simbolių įvedimas 	Pamatinės linijos variavimas rodo aktyvią patirtį. Subjektyvi erdvinė išraiška: <ul style="list-style-type: none"> • atvartai; • šoninio ir viršutinio plano deriniai; • rentgenogramos; • laiko ir erdvės įvaizdžiai 	Nukrypimas nuo spalvinės schemos rodo emocinę patirtį.		Temų tikslas – sužadinti dėmesį: <ul style="list-style-type: none"> *laiko atkarpai (kelionė, siužetas, pasaka); *rentgenogramai: (pabrėžiant pozicijas “viduje”, “lauke”), namie, mokykloje, fabrike ir pan 	Kaip anksčiau
5. Piešiama geometriškais linijomis						

Piešinio būklė nuo 9 iki 11 metų (bundančio realizmo būklė)

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
Gaujų amžius	Dėmesys aprangai; rūbai pabrėžtinai skiria mergaites ir berniukus	Atsisako pamatinės linijos simbolio.	Tolsta nuo objektyvaus santykio daiktas – spalva	Pirmieji sąmoningi dekoru elementai	Savistaba skatinama kreipiant dėmesį į skirtingo žmogaus (profesijos) skirtingą aprangą	Karpiniai, pieštukai, guašas, spalvota kreida, molis, papje-maše, medis, koliažas, metalas, antspaudai
Palaipsniui atsisako schemas ir geometriškų linijų		Dengimas (daiktas už daikto). Dangus pasiekia pamatinę liniją. Atranda panoramą.	Ryškus emocinis spalvų vertinimas	Medžiagų ir jų taikymo (funkcijų pažinimas)	Bendras grupės darbas; dengimai bendrame darbe.	
Mažai bendrauja su suaugusiais	Egocentiškumo įtakoje pastebimas kietumas, suvaržymas; detalių paryškimas (apanga, plaukai ir kt.)	Išnaudoja erdvę tarp pamatinių linijų (dviejų ar kelių). Dėl egocentiškumo ir bendravimo stokos erdvinė harmonija nesklaidi	Spalvinis koloritas subjektyvus. Vartoja spalvas remdamiesi subjektyviu suvokimu.	Išivaizduojama sąveika išnagrinėjus ir realizuojant temą, pvz.: “Mes statome namą” ir pan.		
Atidesni sau ir lytiniams skirtumams	Linijos tikroviškesnės, tolsta nuo schemas				Reali sąveika dirbant grupėje	

Piešinio būklė nuo 11 iki 13 metų (pseudorealizmo stadija)

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
Žymi intelekto pažanga, bet pažinimas nesisteminamas	Sąnariai, kūno judėjimo akistaba. Proporcijos	Pastangos įvesti trečią matą. Tolimi daiktai santykinai mažesni. Vartoja horizonto simbolį	Akivaizdžiai keičia gamtos spalvas perteikiant nuotolio išpūdį ir nuotaiką	Pirmos sąmoningos stilizavimo pastangos	Dramatiški veiksmai aplinkoje. Veiklos vaizdavimas iš vaizduotės ir su pozuotojais (pav.: “šluoja”)	Akvarelė, guašas, tempera, teptukai šeriniai ir plaukų. Molis, linoleumas, papje-maše, tekstilė, medis
Sprendimai tikroviški (nesąmoningai). Aistra veiksmui ir dramatiškumui		Ijungia tik svarbius aplinkos elementus	Emocinis santykis su spalva		Proporcijų mokoma pabrėžiant turinį. Spalvų nuotaikos	

Paauglystės krizė nuo 13 iki 17 metų

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
<p>Kritiška pažiūra į pasaulį: 1. Stebėjimas. Suvokimo priemonė akys. Kūrybinė orientacija – aplinka, išvaizda</p>	<p>Dėmesys išvaizdai, proporcijoms. Šviesa-šešėlis. Trumpalaikių pozicijų fiksavimas. Objektivių savybių realistinis interpretavimas</p>	<p>Perspektyvinė išraiška. Aiškus tolimų daiktų mažinimas. Atmosfera, išvaizda, nuotaika. Trys matai. Šviesa-šešėlis. Horizontas</p>	<p>Spalvos išvaizda gamtoje. Spalvų atspindžiai. SPalvų kitimo išpūdžiai aplinkoje, priklausomai nuo atstumo, oro. Pažiūra analitiška. Impresionizmas</p>	<p>Formos, pusiausvyros, ritmo estetiška interpretacija. Dizainas dekoratyvus. Dėmesys harmonijai.</p>	<p>Skatinimas ir akistabai ir jausenai. Aplinka ir figūra. Išvaizda ir turinys. Interpretacijos pagal pozuotojus. Eskizavimas. Skulptūra. Grafika. Dizainas. Tapyba. Freska</p>	<p>Eskizai pieštukais, aliejumi, tempera, akvarele. Molbertinė tapyba. Freska. Lipdyba iš molio, plastelino ir kt. Liejimas. Medis. Metalas. Akmuo. Grafika</p>
<p>2. Savistaba (vidinis asmeniškasis pasaulis) Suvokimo priemonė – kūnas. Kūrybinė orientacija – saviraiška, emocionalus asmeninės patirties perteikimas</p>	<p>Dėmesys vidinei saviraiškai. Emocionalumas. Proporcijos reikšminės. Interpretavimas asmeniškasis. Charakterio vaizdavimas</p>	<p>Perspektyva reikšminė, siejant savo asmeniu. Daiktų tarpusavio ryšiai reikšminiai. Pamatinė linija</p>	<p>Ekspresyvi, subjektyvi spalvos prasmė. Spalvos vienalytės – lokalinės. Spalvų variavimo pagrindas – emocinis ir psichinis</p>	<p>Dizainas emocionalus, abstraktus. Funkcinis dizainas. Pramoninis dizainas</p>		
<p>3. Tarpinis. Reakcijos nedominuoja viena kuria kryptimi. Kūrybinė orientacija – abstrakcija.</p>						

Paauglių dailė 13-17 metų

Bendra charakteristika	Žmogaus figūra	Erdvė	Spalva	Dizainas	Mokymas. Temos	Priemonės
Ambicijos, energija, romantiniai idealai, savistaba, vienmečių grupės įtaka, lytinis budinimas	Veiksmas, sąveika, sutapimas ar įsijautimas, apranga, kostiumas, šokis, ritmas	Perspektyva regimoji arba reikšminė	Sudėtinga su perlenkimais. Nebūtinai tikroviška	Kaip sudėtinė funkcionalumo dalis – baldai, rūbai, ornamentika, architektūra, miesto, peizažo planavimas, interjeras. Vertinimas. Abstraktus d. Šaržavimas	Pats, namai, bendruomenė, gamta, pramonė. Svarbiau pažinti medžiagas, negu siekti tobulo meistriškumo. Ugdyti jautrumą. Ekskursijos.	Visos medžiagos, skatinančios tobulėjimą ir tinkamos suaugusiems naudoti. prie anksčiau vardintų medžiagų dar fotografija, keramika, medžio drožimas ir konstravimas. Gamtinės medžiagos.