

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Марија М. Павловић

**УЛОГА ЛИКОВНОГ ДЕЛА У ВАСПИТАЊУ И
ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И
ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

докторска дисертација

Београд, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHER EDUCATION FACULTY

Marija M. Pavlović

**THE ROLE OF A FINE ART WORK IN THE
EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL
CHILDREN**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Ментор

др Невена Хаџи-Јованчић

Редовни професор Учитељског факултета у Београду

Чланови комисије

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране

Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста

Резиме

Савремени приступи образовању све више указују на значај уметности у образовању са идејом да учење у, и о уметности, доприноси постизању општих циљева. Уметност има историјску улогу у афирмацији баштине и историје, трагању за социјалном правдом, демократским вредностима и људским правима. У данашње време глобализације, уметност омогућава препознавање вредности других култура и њихове различитости, а разумевање различитих култура је, уједно, од виталног значаја за промоцију сопственог и националних идентитета. Уметност у образовању ојачава развој перцепције и експресије, доприноси самоспознаји и општем сазнању – развоју језика, критичког мишљења, вештинама решавања проблема итд. Помаже нам да упознамо себе и свет око себе, да поново откријемо културну баштину која је понекад заборављена, доприносећи развоју опште културе.

У том смислу, уметничко наслеђе, дела ликовних, примењених уметности, уметничких заната, савремених медија, архитектуре, индустријског дизајна итд., могу бити значајан извор проучавања и сазнања како у предшколском, тако и у основношколском узрасту. Да би се на најбољи начин искористио потенцијал који поседују, важно је обезбедити подстицајну средину за учење унутар вртића и школа, где би се на узрасно одговарајући начин омогућила интеракција између уметничког дела, детета, наставника и окружења.

У овом раду бавимо се успостављањем адекватних приступа и стратегија рада са ликовним делом у оквиру вртића и основних школа на основу теоријски заснованих схватања о могућностима и интересовањима деце датог узраста, као и представљањем едукативних програма за децу и наставнике у уметничким музејима и галеријама, који такође значајно могу допринети предшколској и школској пракси.

Тако да циљ овог рада јесте да се покаже колики образовни потенцијал поседује подучавање помоћу ликовног дела у општем образовању и васпитању, уколико се примењују адекватни приступи и стратегије у раду са децом, а школе и вртићи повежу са институцијама културе. Постављен је још један циљ рада, а то је да се испитају ставови васпитача, учитеља и наставника ликовне културе о сопственој методичкој пракси у којој се користе ликовна дела, како би се утврдило да ли се и у којој мери користе ликовна дела у раду са децом у нашој средини, који едукативни приступи и стратегије се том приликом примењују, и да ли постоји сарадња између вртића/основних школа и уметничких музеја/галерија.

Резултати истраживања упућују на закључак да се дела визуелних уметности код нас недовољно користе у раду са децом предшколског и основношколског узраста, као и да постоји веома слаба сарадња између васпитно-

образовних установа и уметничких музеја/галерија. Ипак, охрабрује податак да васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају потребу и жељу да се додатно едукују у овој области и да постоји мотивација да се дела визуелних уметности учесталије користе у раду са децом. Ови закључци истраживања пружају основе за осмишљавање едукативних програма за наставнике у нашој средини који би се бавили описаним садржајима.

Кључне речи: ликовно дело, наставник, развојне компетенције деце, едукативни приступи и стратегије, уметнички музеји и галерије.

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика наставе ликовне културе

УДК: 371.3::73/76(043.3)

37.036-057.874(043.3)

The role of a fine art work in the education of preschool and school children

Summary

Modern approaches to education progressively point to the importance of art in education with the idea that learning within and about art contribute to the achievement of common goals. Art has a historic role in the promotion of heritage and history, the quest for social justice, democratic values and human rights. Nowadays, in the age of globalization, art enables recognition of values of other cultures, as well as their differences, whereas understanding of different cultures is of vital importance for the promotion of their own and national identities. Arts in education enhances development of perception and expression, contribute to self-knowledge and general knowledge - development of language, critical thinking, problem solving skills, etc. It helps us to know ourselves and the world around us, to rediscover cultural heritage that is sometimes forgotten, thus contributing to the development of general culture.

In this sense, the artistic heritage, works of fine and applied arts, art crafts, modern media, architecture, industrial design, etc, could serve as important sources of research and knowledge - both in pre-school and primary school age. In order to make best use of the potential they possess, it is important to provide stimulating learning environments in nursery and primary schools, where the interaction between a work of art, child, teacher and environment could be produced in an age-appropriate manner.

This paper deals with the establishment of appropriate approaches and strategies in working with a piece of fine art on the grounds of the theory-based understanding of possibilities and interest of children of the given age. In this regard, the paper presents educational programs for children and teachers in art museums and galleries, since they can also significantly contribute to preschool and school practices.

Therefore, the aim of this paper is to show the scope of educational potential of teaching using works of fine art in general education, provided that adequate approaches and strategies in working with children are applied and schools and kindergartens linked to cultural institutions. Another goal that has been set is to examine the attitudes of educators, teachers and art teachers about their own methodical practices in which the works of fine art are used, in order to determine whether and to what extent the pieces of fine art are used in work with children in our surroundings, what educational approaches and strategies are applied, and whether there exists cooperation between nursery/primary schools and art museums/galleries.

The research results indicate that the works of visual art with us are underused in working with preschool and school age children and that there is very little cooperation between educational institutions and art museums/galleries. However, it is encouraging that educators, teachers and art teachers do have need and desire to further educate themselves in this area and that the motivation to use works of visual arts more frequently in work with children is present. These research findings provide basis for

designing teacher training programs for teachers in our community that would deal with the described contents.

Keywords: *fine art work, teacher, developmental competence of children, educational approaches and strategies, art museums and galleries.*

Scientific field: Didactic and methodological sciences

Specific scientific field: Methodology of Teaching The Fine Arts Culture

UDC: 371.3::73/76(043.3)

37.036-057.874(043.3)

Садржај

Увод	1
I Теоријски приступ	6
1. Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела	6
1.1 Развој когнитивних вештина у процесу учења помоћу ликовног дела и трансфер између уметности и других области учења	7
1.2 Развој естетског мишљења код деце	11
1.3 Учење помоћу уметности и социјални развој	12
1.4 Однос менталних и чулних процеса у контексту учења помоћу ликовног дела	13
1.5 Значај дечјег искуства у процесу учења помоћу ликовног дела	14
2. Значај интеракције дете, наставник и ликовно дело	16
2.1 Развој детета кроз сарадњу са одраслим	17
2.2 Подучавање помоћу ликовног дела од најранијег узраста	18
2.3 Значај вршњачке сарадње	20
2.4 Однос наставник, дете, ликовно дело и окружење	21
2.4.1 Избор ликовних дела	22
2.4.2 Значај посете уметничком музеју	23
3. Развојне компетенције деце у процесу уважавања и разумевања ликовног дела	25
3.1 Стадијуми у когнитивном развоју у контексту учења помоћу ликовног дела	25
3.2 Однос когнитивног развоја и естетског искуства	30
3.3 Разумевање ликовних дела према Парсонсу	32
3.4 Улога ликовног дела у разумевању културно-историјских садржаја	34
4. Технике посматрања ликовног дела према Дејвиду Перкинсу	37
5. Ликовно дело као предмет и средство подучавања – различити приступи и стратегије	40
5.1 Ликовно дело као предложак и подстицај за дечје стваралаштво	42

5.2 Ликовно дело у функцији ангажовања свих чула	48
5.3 Визуелне игре класификовања и меморисања	51
5.4 Стратегије визуелног мишљења	53
5.5 Усвајање формално-ликовних знања	57
5.6 Савремени приступи естетског и критичког истраживања ликовног дела	59
5.7 Стратегије усвајања знања из области историје уметности	63
5.8 Дијалог без постављања питања	66
6. Улога ликовног дела у интегрисаном курикулуму	69
7. Непосредна интеракција са уметником	72
II Едукативни програми и ресурси за наставнике у уметничким музејима и галеријама	75
1. Иновативни едукативни програми локалних и мање познатих уметничких музеја у свету	77
2. Музеј модерне уметности у Њујорку	81
3. Музеј Изабела Стјуарт Гарднер у Бостону	89
4. Музеј Џ. Пол Гети у Лос Анђелесу	92
5. Музеј Соломон Р. Гугенхајм у Њујорку	94
6. Национална галерија уметности у Вашингтону	97
7. Галерија Тејт Ливерпул	100
8. Народни музеј у Београду	103
III Методолошки оквир истраживања	105
1. Проблем и предмет истраживања	105
2. Циљеви, задаци и хипотезе истраживања	105
2.1 Циљеви истраживања	105
2.2 Задаци истраживања	106

2.3 Хипотезе истраживања	107
3. Метод истраживања	108
3.1 Инструменти истраживања	108
3.2 Процедура и план обраде података истраживања	108
3.3 Узорак истраживања	109
IV Интерпретација резултата истраживања	114
1. Склоност васпитача, учитеља и наставника ликовне културе према ликовној уметности	114
2. Уметнички музеји и галерије – учесталост посета и сарадња	118
2.1 Подршка колектива у подучавању помоћу ликовних дела ван предшколских установа и основних школа	125
3. Учесталост коришћења ликовних дела у предшколским и основношколским установама и употреба различитих извора у подучавању помоћу ликовних дела	128
3.1 Доступност техничке опреме и осталих средстава за подучавање помоћу ликовног дела	133
4. Допринос употребе ликовних дела различитим аспектима развоја детета	136
5. Учесталост примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовних дела	140
6. Оспособљеност васпитача, учитеља и наставника ликовне културе за подучавање помоћу ликовних дела	146
V Закључна разматрања	157
VI Литература	169
VII Прилози	179

Увод

Образовање у уметности од најмлађег узраста, као и у контексту школе, обједињује оба домена уметничког образовања – *учење у уметности и помоћу уметности*, када дете ствара уметност и, *учење о уметности*, када дете прима и упознаје уметност као део културног наслеђа, идентитета и традиције претходних генерација. Ослањајући се на ову поделу, заступљену у великом броју курикулума у свету, ми ћемо се детаљније бавити истраживањем различитих едукативних приступа у оквиру *домена учења о уметности*, који представља низ активности пажљивог посматрања, разумевања, истраживања, уважавања и процењивања дела визуелних уметности. Обухватићемо узрасте од предшколског до старијег основношколског узраста, иако ћемо највећу пажњу посветити приступима који су примерени нижем основношколском узрасту (од 7 до 11 година).

Ученици стичу нова знања и развијају вештине, технике и мисаоне процесе док проучавају како различите визуелне садржаје којима су окружени, тако и дела уметника, њихове ставове и праксе. Знање, разумевање и вештине су интризично повезани и у међусобној константној интеракцији између стварања уметности и одговора на уметност. Ученици треба да схвате да уметности нису настале у вакууму, већ да рефлектују лични, социјални и историјски контекст уметника. Током основне школе, осим изражавања у ликовним и другим материјалима, треба да примењују критички процес анализе како би изразили осећања, идеје, и разумевање као одговор на различита ликовна дела и ликовна искуства, као и да савладају знања о различитим уметничким формама, стиловима и техникама, из прошлости и садашњости.

Уметност, па тако и учење о уметности, у предшколском узрасту има, такође, изузетан значај. Свако дете има право да познаје своје културно наслеђе, а уметност може да обогати и дететово разумевање других култура. Уметнички програми за млађи узраст требало би да обухватају спектар садржаја које дете може да разуме, укључујући практично искуство рада у материјалима, интеракције са уметницима, посете музејима и ликовним галеријама, пружајући прилику да деца реагују на уметност кроз разговор, приповедање, игру, драму, покрет, ликовно изражавање итд.

С обзиром да рад у ликовним и другим материјалима не значи нужно и разумевање уметности, оно се може подстаћи пажљивим посматрањем уметничког дела, размишљањем, ангажовањем критичких вештина, отвореношћу ка новини и необичним искуствима, толеранцији ка различитом и употребом уметничког вокабулара. Стога, потребне су директне (експлицитне), планиране инструкције које ће водити ученика ка потпуном разумевању природе, улоге и продукта уметника. Одговорност наставника је да се програм из ликовне културе у основним школама односи на најшири опсег садржаја и наставних приступа примењивих у визуелним уметностима. Садржај за основну школу би, стога, требало да обухвата учење историје уметности, процењивања, разумевања и уважавања уметности, као и уметничких вештина, а приступи би требало да обухватају дискусије, визуелне презентације ликовних дела, као и непосредна искуства са материјалима (Hurwitz & Madeja, 1977).

У текстовима који се односе на образовање у уметности, а посебно на домен учења о уметности, често се појављује термин *art appreciation*¹, који ћемо у овом раду превести и наводити као *уважавање и разумевање уметности*. Тај термин се прецизније може описати као „чин процене, разумевања и спознаје уметности (...) кроз чулно сазнавање дела и перцепцију значаја и вредности” (Winslow, 1942; према Hurwitz & Madeja, 1977: 13), или као унапређивање разумевања наслеђених квалитета уметничких дела и естетског уживања. Када говоримо о естетском уживању, односно естетској реакцији на ликовно дело, мала деца, као и старији посматрачи почетници, у том процесу ретко иду даље од „свиђа ми се/не свиђа ми се“ фазе. Важно је препознати разлику између преференције (када нам се нешто свиђа) и суда (процене) о неком ликовном делу који је подложен аргументацији и сугестијама. Витгенштајн истиче да “када се доносе естетски судови, естетски придеви као што су „лепо“, „фино“, итд., једва да играју неку улогу...” (Vitgenštajn, 2008: 9), као и да на естетска питања могу да одговоре „једино „специфичне врсте поређења“: она која указују на неопажене аспекте неког дела, на његов положај у оквиру одређене уметничке или занатске традиције, на сличности са делима других уметника из исте епохе, итд.” (Vitgenštajn, 2008: 93). Уметничка дела нису само „лепи објекти“, она садрже низ

¹ Реч *appreciation* (енг.) значи „захвалност, цењење, схватање, разумевање“ итд. (Benson, 1989: 34).

скривених значења, помажу да разумемо нечије мисли и осећања, као и да схватимо и изразимо наше ставове и емоције. Вајар Алберто Ђакомети (Alberto Giacometti) је у једном разговору изјавио:

Ја не радим да бих створио лепе слике или лепе скулптуре. Уметност је за мене начин посматрања света. Било шта да гледам, све ме превазилази и зачуђује, и ја заправо не знам шта видим. То је сувише сложена ствар... (Алберто Ђакомети, Ликовне свеске 1, 1996: 7).

Деца одговарају на уметност у холистичком маниру, њихове реакције су тренутне, субјективне, док разумевање и уважавање уметности захтева неке мисаоне процесе који иду изнад фазе судова донетих на брзину. Међутим, уколико наставник примени различите приступе може код деце да развије процес разумевања и уважавања ликовних дела, а у старијим узрастима и способност процењивања уметности. Уживање мале деце у различитим појавама је, ипак, добар почетак да се почне са разговором о уметничким делима. Као што су „фасцинирана бојом камена, сјајем кашике, линијама пера“ (Parsons, 1987: 27), мала деца уживају у скоро свим сликама, и ретко им се не свиђају. Она прилазе ликовним делима због њих самих, а не због њихових значења (Parsons, 1987). Међутим, иако су мала деца природно очарана појавама и то уживање јесте естетско по свом карактеру, она немају способности одраслих посматрача и критичара. Осим развојем когнитивних способности деце, наредне фазе у естетском одговору постижу се образовањем током којег се деца често сусрећу са уметничким делима и размишљају о њима озбиљно.

Циљ овог истраживања је да покаже да подучавање детета помоћу ликовних дела, односно методичко излагање детета различитим видовима ликовних уметности на различите начине доприноси развоју критичког мишљења, способности решавања проблема, развијању кретивног мишљења итд., као и развоју способности и вештина које не морају нужно бити у директној вези са уметношћу. Представићемо и оне едукативне приступе помоћу којих деца могу стећи различита знања о уметности, о формално-ликовним елементима, уметничким стилевима, историјском контексту у коме је дело настало, аутору дела, итд., уједно развијајући вештине комуникације кроз дискусије о делима која посматрају. Такође, испитаћемо едукативне стратегије и програме за децу и

наставнике који постоје у оквиру образовних одељења у уметничким музејима у свету и у нашој средини, као што су: Музеј модерне уметности у Њујорку, Музеј Џ. Пол Гети у Лос Анђелесу, Музеја Изабела Стјуарт Гарднер у Бостону, Народни музеј у Београду и други. Скорашњи развој у области уметничког образовања и когнитивне психологије навео је многе светске музеје да, како би се приближили својој публици, уведу промене у едукативне приступе који укључују проучавање ликовних дела, подстичући посетиоце да буду активни учесници у тим процесима и да износе сопствена запажања и мишљења о посматраним делима.

У овом истраживању испитаћемо и значај интеракције између детета, наставника и дела визуелних уметности, како бисмо сазнали да ли адекватним вођењем, које се заснива на природним способностима детета да опажа и ствара, дете може упознати уметност као део своје и других култура; и да ли наставник може да научи дете како и зашто људи стварају уметничка дела и колики је значај уметности у свакодневном животу. Покушаћемо да одговоримо и на следећа питања: када је у току васпитно-образовног рада са децом најсврхисходније увести ликовна дела као важан део наставне стратегије, које методичке приступе (или комбинације више њих) треба спроводити у настави у односу на узраст и когнитивне могућности деце, које су примерене активности којима би се најмлађој деци приближила одабрана дела визуелних уметности итд. Анализираћемо различите когнитивне теорије, развојне теорије које се ослањају и на естетски карактер уметности, као и разне студије које се баве развојним могућностима деце у домену разумевања и уважавања ликовних дела. Дакле, испитаћемо у којој фази је дете спремно да посматрајући ликовна дела подели своје мишљење о њима са својим вршњацима и да саслуша, у ком периоду развоја је дете спремно да усваја историјске чињенице и податке о елементима одређених ликовних дела и сл. Када кажемо ликовна дела, мислимо на дела визуелних уметности која обухватају широк спектар визуелних медија, форми и стилова, као што су: традиционалне уметности цртања, сликања, вајања, графике, архитектуре и фотографије, као и традиционални и примењени занати, индустријски дизајн, уметност перформанса, електронска уметност итд.

У складу са претходно изнетим, предмет овог истраживања јесте:

- дефинисање значаја улоге ликовног дела у васпитно-образовном процесу деце предшколског и основношколског узраста,
- представљање едукативних приступа и стратегија који се баве ликовним делом као средством подучавања, примерених млађем узрасту, и оних који су адекватнији за старији узраст,
- представљање и анализа различитих програма едукације и приступа у уметничким музејима и галеријама,
- утврђивање ставова васпитача, учитеља и наставника ликовне културе – помоћу дескриптивне методе и одговарајуће технике – о сопственој методичкој стратегији у подучавању помоћу ликовних дела у нашој средини.

Практичан циљ овог истраживања може се остварити само уколико се омогући, на темељу научно заснованих идеја о приступима подучавања помоћу ликовног дела, непосредан утицај на успостављање нове праксе у оквиру васпитно-образовног рада са децом предшколског и основношколског узраста у нашој средини.

I Теоријски приступ

1. Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела²

Од давнина је човек осећао потребу да се бави визуелном уметношћу, да своје мисли и емоције преточи у јасну и видљиву форму, и да на тај начин покуша да савлада многе страхове и проблеме. Први цртежи и скулптуре нам говоре о значају уметности за човека: „облици праисторијске уметности, (...) никли су, као манифестација стваралачке воље примитивног човека, из његове тежње да „створи нешто“ ни из чега, из његовог задовољства да фиксира на очевидан начин у одређеним облицима неке аспекте свог несређеног начина мишљења, своје узнемиравајуће стрепње“ (Пискел, 1969: 10). Данас, стручњаци из области Образовања у уметности истичу многе позитивне ефекте које уметност има на развој личности детета, поручујући да је свака област проучавања у васпитно-образовном процесу битна и да ниједну не треба искључити.

Да бисмо говорили о позитивним ефектима учења помоћу ликовног дела, испитаћемо различите теорије у васпитно-образовним приступима у којима ликовно дело има централно место. Нажалост не постоји велики број истраживања која се искључиво баве проучавањем ефеката учења помоћу ликовног дела. Већи број научних студија испитује последице образовања у уметности, односно разматра ефекте различитих образовних програма које обухватају све уметничке области, као што су: визуелне уметности, драма, музика и плес (Winner & Hetland, Luftig, Burthou итд.). И поред тога, намера нам је да сазнамо: да ли учење помоћу ликовног дела утиче на когнитивни развој деце и да ли постоји трансфер стечених знања међу уметничким и академским дисциплинама; да ли учење помоћу ликовног дела има позитивне ефекте на естетски, емотивни и социјални аспект дечје личности; колико је важно дечје

² Делови овог поглавља објављени су у Павловић, М. (2014): Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 27 (4), 55-62.

искуство у контексту учења помоћу ликовног дела и каква је улога уметничких музеја и васпитно-образовних установа у том процесу.

Уколико се ослонимо на традиционално схватање да је „термин ликовна уметност збирни и општи назив за сликарство, скулптуру и графику, без обзира на то да ли је реч о миметичкој или апстрактној уметности“ (Šuvaković, 1999: 171), можемо закључити да ликовно дело представља „производ“ неке од наведених дисциплина ликовних уметности. Међутим, ликовна уметност у контексту савремених теорија образовања у уметности, означава шири појам од наведеног. Школски програми у свету, па и у нашој средини, подразумевају да деца треба да усвоје знања и вештине не само из сликарства, вајарства и графике, већ и из других области визуелних уметности. „Садржаји визуелних уметности, у школским програмима у свету, дефинишу се на следећи начин: визуелне уметности у контексту школе подразумевају – *традиционалне медије ликовних уметности и примењених уметности (цртање, сликање, вајање, графику, керамику, костимографију...), савремене медије (телевизију, филм, све облике дизајна и дигиталне уметности...), архитектуру, фолклорну уметност, уметничке занате (ткање, грнчарију, накит, радове у дрвету, папиру и другим материјалима)*“ (Хаџи Јованчић, 2012: 136). Дакле, ликовно дело у контексту основношколских и предшколских установа представља дело визуелних уметности.

1.1 Развој когнитивних вештина у процесу учења помоћу ликовног дела и трансфер између уметности и других области учења

Уобичајени приступ учења уз помоћ ликовног дела се ослања на стицање нових сазнања у виду различитих информација о формално-ликовним карактеристикама дела, аутору дела, историјском контексту, уметничком правцу коме дело припада, итд. Међутим, процес сазнања не представља само усвајање чињеница. Битна карактеристика великих уметничких дела је да садрже много скривених значења над којима морамо да се замислимо и покушамо да их разумемо.

Дејвид Перкинс³ (David Perkins) је један од савремених теоретичара који верују да је уметност важна за когнитивни развој. Перкинс тврди да посматрање уметности захтева размишљање и да може да се искористи за формирање „диспозиција мишљења“. Поред тога што свако подручје истраживања може да допринесе развоју мисаоних вештина, уметност је веома добро средство за то „зато што уметност подразумева чулну потпору (особа посматра физички објекат док размишља), она је моментално доступна (аргументе можемо разматрати у сваком моменту посматрања уметничког дела), она ангажује и одржава нашу пажњу и подстиче богатство асоцијација“ (Perkins, 1994; према Moga et al., 2000: 91). Он такође говори у прилог томе да вештине мишљења развијене у једном контексту (учењем у уметности), могу бити трансфероване у други контекст само ако постоји експлицитно учење за трансфер.

Резултати студије *Визуелне уметности и академско постигнуће* (Visual Art and Academic Achievement), аутора Гибсон и Ларсон (Marcia Gibson & Meredith Larson) доказују да учење помоћу дела визуелних уметности може да обогати дечје когнитивне, емоционалне, социјалне и физичке димензије, као и да помогне деци да лакше разумеју свет, социјалне традиције и поштују рад уметника. Аутори ове студије, у оквиру које су деца учила помоћу ликовног дела и истраживала кроз сопствено искуство различите медије визуелних уметности, сматрају да визуелне уметности треба да буду цењене највише због својих унутрашњих доприноса. Захваљујући њима, „ученици развијају способности да трансформишу своје идеје, слике и осећања у уметничку форму; да рафинирају своју свест естетским квалитетима; налазе везе између уметности и културе; негују диспозиционалне исходе као што су имагинација, истраживање и различите приступе“ (Gibson & Larson, 2007: 30).

³ Дејвид Перкинс (David Perkins) је један од оснивача Пројекта *Зеро*, уз филозофа Нелсона Гудмана (Nelson Goodman) и психолога Хауарда Гарднера (Howard Gardner). Овај пројекат је основни истраживачки пројекат на Факултету за образовање Харвард који се бави симболичким способностима и њиховим развојем. Иначе, Перкинс се бави истраживањем креативности у уметности и науци, неформалном расуђивању, решавању проблема, разумевању, индивидуалном и организационом учењу и подучавању вештина мишљења. Он је аутор бројних публикација, укључујући *Ефекат еурека* (The Eureka Effect) – о креативности, *Округли сто краља Артура* (King Arthur's Round Table) – о организационој интелигенцији и учењу, и *Учење као целина* (Making Learning Whole) – општи оквир за развој образовања на свим нивоима.

Неколико истраживања финансирана од стране Одсека за образовање у САД (The United States Department of Education) довела су до сазнања да је приступ учења помоћу ликовног дела погодан за развијање виших когнитивних функција, односно *мишљења вишег реда* (higher-order thinking). Учење и усвајање ових вештина врло је корисно при решавању проблема у новонасталим ситуацијама и односи се на формирање способности расуђивања, критичког мишљења и решавања проблема.

Решавање проблема (problem-solving) подразумева ментални напор да се превазиђу препреке које се јављају у току тражења одговора на питања. Кључни кораци у процесу решавања проблема су „препознавање проблема, дефинисање проблема и његово представљање, прављење стратегије, организација информација, лоцирање извора, надгледање и евалуација“ (Sternberg, 1996: 381). У оквиру истраживачке делатности Музеја Соломон Р. Гугенхајм (Solomon R. Guggenheim Museum) у Њујорку, од 2006. до 2010. године спроведена је студија *Уметност решавања проблема* (Art of Problem Solving). Циљ је био да се утврди веза између учествовања у програму *Учење помоћу уметности* (Learning Through Art)⁴ и развоја способности решавања проблема, односно да се дође до закључка које вештине решавања проблема могу највише да се савладају учењем помоћу дела визуелних уметности. Доказано је да су деца узраста од десет до једанаест година која су раније учествовала у програму *Учење помоћу уметности* била боља у три од укупно шест вештина решавања проблема: флексибилности, препознавању извора и прављењу веза између исхода и циљева. Ребека Шулман Херц⁵ (Rebecca Shulman Herz) сматра да је важан аспект креативности способност да се реше проблеми на нове и интересантне начине, и да деца, приликом учествовања у уметничким процесима уче да решавају проблеме на креативан начин (http://media.guggenheim.org/lta/pdfs/grant_release_08_04_06.pdf).

⁴ *Учење кроз уметност* је програм за децу Музеја Гугенхајм, у коме се испитивала способност деце трећег разреда (узраста од око 8 година) да описују и интерпретирају уметничка дела, и да те вештине примене на разумевање писаног текста. Истраживање је водио Ренди Корн (Randi Korn) са сарадницима од 2003. до 2006. године

⁵ Ребека Шулман Херц (Rebecca Shulman Herz) је руководила програмом *Учење помоћу уметности* Музеја Гугенхајм од 2000. године и водила је велики број радионица за наставнике и едукаторе у музејима о вештинама конверзације о ликовним делима. Тренутно је директор музеја за децу *Peoria PlayHouse*.

Многи стручњаци сматрају да се *критичко мишљење* јавља у вишим разредима основне школе, зато што су за развој ове когнитивне вештине неопходни одговарајући услови. Како психолог Ебигејл Хаусен⁶ (Abigail Housen) каже: „Критичко мишљење не може да се развија у вакууму, оно захтева од субјекта да дејствује као објекат размишљања“ (Housen, 2001-2002: 121). Према Хаусен, уколико применимо у подучавању приступ који обухвата развој вештина мишљења посматрача у комуникацији са ликовним делом и деци постављамо *питања отвореног типа* (open-ended questions), усмерена према пажљиво одабраним делима, ученици ће почети да развијају вештине критичког мишљења. Деца ће дела да посматрају, процењују, синтетизују, оправдавају и претпостављају односно створиће навике у размишљању (обрасце размишљања) које се сматрају најважнијим за естетски развој и критичко мишљење. Добро одабрано ликовно дело има неколико важних атрибута који моментално стимулишу дечје размишљање: сусрети са уметношћу не захтевају за то године припрема, добро изабрано ликовно дело је „свет у малом“, оно садржи све неопходне информације за интерпретацију и представља изазов за изналажење новог решења. Хаусен верује да је расуђивање о ликовним делима ефикасан начин да се оствари један од најважнијих циљева образовања – критичко мишљење (Housen, 2001-2002: 121-122). Студија Музеја Изабела Стјуарт Гарднер *Мислити помоћу уметности* (Thinking Through Art) је кроз истраживање потврдила лична искуства едукатора у музејима, да редовна пракса посматрања ликовних дела и разговора о њима, користећи приступ *Стратегије визуелног мишљења*⁷, има значајан ефекат на развој капацитета ученика за критичко мишљење. Резултати ове студије учврстили су веровање да учење помоћу ликовног дела треба да буде саставни део дечјег искуства (Burchenal & Grohe, 2007).

⁶ Ебигејл Хаусен (Abigail Housen) је један од оснивача организације *Визуелно разумевање у образовању* (Visual Understanding in Education) и коаутор наставног програма *Стратегије визуелног мишљења* (Visual Thinking Skills – VTS). Она се бави истраживањем у области естетике већ 30 година. Докторирала је на Харварду 1983. године. Радила је као професор образовања у уметности и директор дипломских студија на Колеџу за уметност Масачусетс. Ангажована је као консултант и евалуатор у бројим музејима и школама. Њена истраживања фаза естетског развоја пружила су теоретску основу за VTS.

⁷ О *Стратегијама визуелног мишљења* биће више речи у петом поглављу прве целине рада.

У контексту учења помоћу ликовног дела, битан је и однос између сазнања и емоција, с обзиром да су „емоције један сложен процес, који се састоји из неколико међусобно повезаних компоненти (субјективни емоционални доживљај, његов физиолошки корелат, когнитивни део који прати доживљај и мотивациони део, тј. акција која прати доживљај)“ (Врањешевић, 2012: 172). Когнитивни карактер уметности свакако не поништава емоционални значај естетског искуства приликом посматрања неког ликовног дела. Наше сазнање и наше емоције су у вези, тако да начин на који разумемо неку слику утиче на наша осећања, и обрнуто, наша осећања воде ка разумевању исте слике (Parsons, 1986a).

1.2 Развој естетског мишљења код деце

Појам естетског мишљења тумачи се различито. Постоје три описа која доминирају кроз различите теорије: историчари уметности се фокусирају на апстрактне појмове, као што су стил, хармонија, баланс, перспектива, итд.; филозофи и психолози се баве експресивношћу, искуством, контемплацијом, личним афинитетима и сл.; док теоретичари образовања говоре о историјским биографијама, демографским идентитетима, образовним стилевима подучавања, итд. (Housen, 2001: 3).

Иако постоје различита тумачења појма естетског образовања, можемо рећи да је његова суштина „учење како опажати, расуђивати и естетски вредновати оно што сазнајемо преко чула“ (Madeja & Onuska, 1977; према: Smith, 2004: 169). С обзиром да су избори и судови људи прожети естетским вредновањима и стереотипима, естетско образовање треба да има за циљ да развије капацитете ученика за постизање унутрашње сатисфакције коришћењем уметничког дела које само по себи изражава комплексну и суптилну форму људског искустава (Broudy, 1972; према: Smith, 2004). Проучавање дела визуелних уметности може довести до значајнијег развоја естетског мишљења код деце, иако процес естетског и перцептуалног одговора може бити примењив и на природне и на вештачке објекте као што су уметничка дела. Познати аутори у

области образовања у уметности, Стенли С. Мадејжа⁸ и Ал Хурвиц⁹ (Stanley S. Madeja & Al Hurwitz) у свом делу *Умеће посматрања, приручник за елементарно разумевање уметности* (The Joyous Vision, A source Book for Elementary Art Appreciation) о овоме пишу:

„... студијске активности производе форме које само уметници могу да створе, и, док пажња може да буде фокусирана на природне објекте, као што су облаци, микроскопске форме, и шаре ерозије, само дело уметника може само по себи водити ка испитивању значења и садржаја“ (Hurwitz i Madeja, 1977: 16).

1.3 Учење помоћу уметности и социјални развој

У истицању позитивних ефеката које уметности имају на социјални развој, значајну улогу имао је руски психолог Лав С. Виготски. Према његовој теорији, „уметност је социјално у нама“, јер чак и када је уметничко дело продукт једне индивидуе, оно је створено као реакција на односе који постоје у социјалној средини. У књизи *Психологија уметности* Виготски износи став да „и примање уметности захтева стваралаштво, јер је и за примање уметности недовољно, једноставно, искрено, доживети осећање које је обузимало аутора, недовољно је разумети и структуру самог дела – неопходно је још стваралачки савладати сопствено осећање, пронаћи његову катарзу, и тек онда ће се потпуно испољити деловање уметности“ (Vigotski, 1975: 312), чиме потврђује позитивне импликације посматрања и проучавања ликовног дела.

⁸ Стенли С. Мадејжа (Stanley S. Madeja) – пензионисан професор уметности Факултета за уметност Универзитета Северни Илиноис, именован је едукатором године у државном високом образовању од стране Националног удружења за образовање у уметности. Радио је у области уметности скоро 40 година. Дошао је на Универзитет Северни Илиноис 1967. као професор уметности али је после годину дана почео да ради на програму у области уметности и хуманистичких наука савезне Канцеларије за образовање. Помагао је при изради кампање за промовисање уметности у оквиру наставних планова и програма. Године 1963. враћа се на Универзитет Северни Илиноис на позицију декана Колеца за визуелне и извођачке уметности.

⁹ Ал Хурвиц (Al Hurwitz) (1920-2012) је био председник емеритус за образовање у уметности и свршени студент Колеца за уметност Института Мериленд. Био је био веома активан у области образовања у уметности на међународном нивоу. Био је председник и Националног удружења за образовање у уметности и Међународног друштва за образовање кроз уметност. Као веома плодан писац објавио је десет књига, укључујући *Деца и њихова уметност* (Children and Their Art), фундаментални уџбеник за предаваче уметности у основном образовању. Хурвиц је добитник практично свих награда у области образовања у уметности.

С обзиром да је социјална когниција начин на који сазнајемо свет око себе, односно стичемо појам о себи и о другима, и да са узрастом деца стичу све сложеније когнитивне и социјалне вештине којима разумеју међуљудске односе (Врањешевић, 2012: 165), требало би да се потрудимо да спроводимо технике у подучавању које поспешују њихов развој. У уметничким музејима у свету спроводе се различити едукативни програми који ангажују развој социјалног мишљења код деце, уз веровање да пажљиво посматрање дела визуелних уметности и активан разговор о њима подстиче развој вербалних способности и прихватања чињенице да постоје различити доживљаји и расуђивања. Као неке од важнијих ефеката учења помоћу уметности, а поготово учења помоћу ликовног дела, можемо издвојити следеће социјалне вештине и квалитете: способност да се постављају питања, да се саслушају мишљења других и да се воде дискусије, да се буде део групе и да се тежи заједничком циљу, развој емпатије и способности да се толеришу разлике између људи, осећај за самопоштовање и поштовање других, усвајање моралних вредности, могућност да се учи из сопствених грешака, итд.

1.4 Однос менталних и чулних процеса у контексту учења помоћу ликовног дела

Раније се веровало да људи стичу знања само путем интелекта, међутим, у 20. веку почела је да се преиспитује улога тела у процесу сазнања и многа открића у когнитивној науци су потврдила да значајни део знања и расуђивања човек прима путем чулних искустава. Такође, доказано је да је учење путем чула поготово важно код проучавања дела визуелних уметности, јер уметнички објекти егзистирају као физички или виртуелни ентитети у истом простору у коме се и ми налазимо (Merleau-Ponty, 1964; према Hubard, 2007a). Дела визуелних уметности можемо видети, чути, додирнути, помирисати, па чак некада и окусити, те чулна искуства не само да помажу у стицању нових знања, већ знању дају и потпуно нову димензију.

Ликовна дела представљају слике које опажамо чулом вида и објекте које често можемо да додирнемо, те се у том непосредном приступу ликовном делу ангажујемо телесно, чулно и често емоционално. Међутим, „то не значи да се

уметност искључиво обраћа човековом чулном и емоционалном; интригантна ликовна дела могу такође да изазову посматрача да створи сопствене интерпретације кроз рационалне мисаоне процесе. Због тога, искуство стечено уз ликовна дела може бити истовремено идејно и чулно“ (Hubard, 2007: 47). Стога, стручњаци истичу да је један од позитивних ефеката учења помоћу ликовних дела то што се кроз овакво учење активирају и ангажују разум, емоције и сва наша чула, односно да у формирању знања учествују различите димензије наше личности које нас и чине људима. Студије су показале да се код деце која истражују уметнички објекат у музеју тактилним путем, повећава жеља за учењем и да се лакше усвајају информације о делу, као и да се нова сазнања о делу боље памте, јер се на овај начин стварају боље везе између апстрактних и конкретних искустава (Alvarez, 2005).

Још један допринос овим тврдњама дала је теорија француског филозофа Мерло-Понтија о међусобној повезаности телесних и менталних процеса у спознаји ствари, која говори о томе да посматрање никада није само оптичко, већ подразумева и свест посматрача о постављености сопственог тела у односу на дело које посматра. Мерло-Понти је „посматрање представљао не као процес гледања низа статичких, квазифотографских слика које се утискују на рожњачу ока, већ као стално мењајућу спознају ствари које се крећу кроз време, а обликују их наши телесни покрети“ (Pots, 2013: 179).

У многим уметничким музејима у свету (The Museum of Modern Art , The Art Institute of Chicago и други) спроведе се едукативни програми за децу који имају за циљ да се приликом проучавања одабраних ликовних дела ангажују сва чула, односно да деца док уче помоћу ликовног дела плешу, певају, миришу, послушкују, додирују дело, цртају, итд.

1.5 Значај дечјег искуства у процесу учења помоћу ликовног дела

Савремени поглед на учење је да људи конструишу нова знања и разумевања ослањајући се на оно што већ знају и у шта верују. Може се рећи да је учење формирање индивидуалног значења (*meaning-making*). Све већи број уметничких музеја у свету се у свом едукативном раду ослања на образовну

теорију *конструктивизам*, која огромну важност придаје индивидуалном формирању смисла и тај феномен поставља као централни аспект педагошке праксе (Hein, 1999: 16). У музејима ученици су у интеракцији са новим објектима и искуствима, морају да гледају пажљиво, да постављају питања, праве интерпретације засноване на доказима, праве везе са стварима које већ знају, и узму у обзир различите перспективе и тачке гледишта, као и да трагају испод површине (до комплексних значења) и доносе закључке (Richhart, 2007: 139).

У процесу разумевања ликовног дела важну улогу има схватање односа који постоје између дела и индивидуалног искуства сваког посматрача. Дјуиево (John Dewey) схватање уметности као искуства нас упућује да разумевање уметности долази у тренутку када посматрач схвати односе који постоје у уметничком делу и његовом животу (Goldblatt, 2006). У раду са децом потребно је поштовати њихова сећања, машту и животна искуства, јер управо то поставља основе за њихово ликовно стварање, као и за познавање историје уметности и критицизма. Када, на пример, дете жели да нацрта своју породицу, слике и репродукције дела различитих уметника које се баве овом темом могу да му буду од велике користи. Најчешће теме у уметности базиране су на свакодневном животу и универзалном људском искуству, као што су породица, љубав, конфликти, фантазије и страхови (Hurwitz & Day, 2007), те је стога, најшире посматрано, главни извор мотивације за уметничко стварање и разумевање ликовног дела (и код деце и код одраслих) управо живот.

2. Значај интеракције дете, наставник и ликовно дело

На почетку 20. века главна доктрина у образовању у уметности био је *приступ усмерен на дете* (child-centered approach). Веровало се да децу треба пустити да се природно развијају у домену ликовног изражавања уз што је могуће мање спољашњих утицаја, управо због потенцијалних негативних последица које ти утицаји могу имати на дететове креативне импулсе са којима се рађа. И поред тога што су од тада спроведена многа истраживања која су се бавила улогом васпитача и учитеља у развоју дечјег ликовног изражавања, али и њиховом улогом у унапређењу дечјих способности разумевања ликовних дела, развијању говора, стицању нових знања помоћу уметности итд, и упркос томе што је доказано да овакав приступ не обезбеђује довољно позитивних ефекта у дечјем развоју у домену визуелних уметности, он се и даље примењује у многим предшколским установама и основним школама у свету (Eisner, 1976, Burton, 1980, према Kindler, 1995; Wilson & Wilson, 1977). У раду *Значај утицаја одраслог на уметнички развој деце раног узраста* (Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development), Ана М. Киндлер¹⁰ (Anna M. Kindler) истиче да приступ усмерен на дете, иако веома значајан, јер ставља у фокус индивидуалне способности и интересовања деце, носи са собом и нежељне пропратне ефекте који се огледају у томе што се наставници, у складу са уверењем да се уметнички развој дешава сам од себе, ни не труде да пренесу деци знања и вештине из области визуелних уметности. Из таквих околности произлази да деца која нису вођења од стране наставника остају без знања о уметности, као и без способности да препознају и разумеју значај ликовних дела као културног наслеђа. Киндлер, стога, закључује да укључивање одраслих не само да је корисно, већ је и изузетно важно за развој у домену образовања у уметности, али и за развој уопште. Осим

¹⁰ Ана М. Киндлер (Anna M. Kindler) је вице ректор и ванредни потпредседник и професор на Катедри за курикулум и педагогију Факултета за образовање на Универзитету Британске Колумбије у Ванкуверу, Канада. Професор Киндлер је стекла међународно признање за истраживања у области уметничког развоја, друштвене спознаје уметности, музејског образовања, мултикултурализма и интеркултуролошких истраживања. Објавила је велики број радова у наведеним областима. Њене активности у образовању наставника усмерене су ка учењу заснованом на случају и креативности у учионици.

утицаја на развој дечјег ликовног израза и савладавање ликовних вештина, адекватним подучавањем помоћу дела визуелних уметности, чак и код деце најмлађег узраста, постижу се бољи резултати у разумевању дела и почињу да се стичу знања из различитих области учења (Kindler, 1995). Речи англоамеричког филозофа, физичара и математичара Вајтхеда „дете је баштиник дугих епоха цивилизације и бесмислено је пустити га да лута кроз интелектуални лавиринт човека из леденог доба“ (Vajthed; према Donaldson, 1978: 105) иду у прилог овој тврдњи.

2.1 Развој детета кроз сарадњу са одраслим

Упориште ставу да је улога одраслих значајна у развоју детета пружа социо-културна теорија психичког развоја Лава Виготског. Према овој теорији когнитивни развој можемо посматрати само у оквиру историјског и културног контекста у коме се дете налази, јер на развој виших когнитивних функција у великој мери, поред биолошког развоја детета, утиче његово социјално окружење. У предговору за српско издање дела *Дечја машта и стваралаштво: психолошки оглед*, Ивић пише да се према Виготском култура „кроз материјалне и духовне производе оваплоћује (екстернализује) и преноси с колена на колена“ (Vigotski, предговор Ivić, 2005: 10), и да је Виготски „у уметности видео културно-потпорно средство помоћу ког култура подржава, култивише, и оплемењује емоционални развој појединца“ (Vigotski, предговор Ivić, 2005: 11). Поред развојних могућности, интелектуални развој детета укључује социјалну подршку у виду интеракције са компетентнијим особама, као и подршку на нивоу друштва: породице, васпитно-образовних институција, технологија, норми и пракси које су одређене претходним генерацијама, итд.

Иако у заједници дете стиче нова знања и искуства, по Виготском, искуства која су пропорционална актуелном нивоу дететовог развоја недовољно поспешују његов ментални развој. Он је сматрао да се, иако је неопходно да дете поседује одређен ниво развоја како би могло да усвоји нова знања, ментални ниво детета одражава у *зони наредног развоја*, што значи да дете у сарадњи са компетентнијом особом може да уради више него што то може самостално

(Vigotski, 1983). За когнитивни развој детета је значајно да задаци које треба да савлада буду у зони наредног развоја, односно нешто сложенији од оних које је способно да самостално савлада. Међутим, сарадња са компетентнијом особом и учење уз помоћ одраслог не мора нужно да доведе до когнитивног развоја детета, јер је потребно да се остваре и следећи услови: дете треба да буде активан учесник у процесу учења током сарадње, ток и структура активности треба да зависе и од детета и од одраслог, и на крају, дете треба самостално да решава задатке које је раније савладало само уз помоћ одраслог (Baucal, 2003).

Концепт *зона наредног развоја* је врло прихваћен и заступљен у раду савремених теоретичара и педагога, а неки од њих сматрају да се може и проширити. Барбара Рогоф (Barbara Rogoff) верује да се адекватан развој мале деце постиже кроз рутину у свакодневној организованој пракси док деца посматрају и учествују у активностима са компетентнијим особама, наглашавајући „невербалне форме комуникације“, односно невербалну размену вештина (Rogoff, 1990: 16), што се уједно може сматрати и интегралним делом образовања у уметности у које спада истраживање и упознавање ликовних материјала и процеса, посматрање уметничких дела итд. Према овом аутору, свако дете има активну улогу у сопственом развоју кроз различите начине учешћа у заједници. Треба истаћи да дете ипак не може да савлада, чак ни у сарадњи са компетентнијом особом, задатке у зони будућег развоја, односно задатке сложеније од оних за које је емотивно и интелектуално способно. Један од основних ставова Виготског је „да за свако учење постоји оптимално, тј. најподесније време. Одступање од њега било навише или наниже, тј. сувише рано или сувише позно време учења, увек се показује са тачке гледишта развоја штетним, и неповољно се одражава на ток менталног развоја детета“ (Vigotski, 1990: 49). Стога је важно да наставник и у контексту подучавања помоћу ликовног дела бира адекватне приступе у подучавању и ликовне изворе који ће одговарати дететовом узрасту и интересовањима.

2.2 Подучавање помоћу ликовног дела од најранијег узраста

У складу са ставом да постоји оптимални период учења, сматрамо да је значајно да деца још у вртићима буду у контакту са уметничким делима, како би

стекла способност разумевања и уважавања дела визуелних уметности и уметности уопште, као важног елемента њиховог социјално-културног окружења. Уколико би ликовна дела била приступачнија деци у свакодневној васпитно-образовној пракси, она би лакше стекла навике да их посматрају, разговарају о њима или да их користе као подстицаје за стварање. Будући да су деца од рођења изложена визуелним симболима и од малих ногу цртају, често посматрајући слике које им нуди популарна култура (Wilson & Wilson, 1977), важно је и најмлађој деци понудити адекватне подстицаје и упознати их како са делима великих ликовних уметника, тако и са делима примењених уметности, архитектуре, фолклорне уметности итд.

Естетски развој је подложен спољашњим утицајима само зато што се дечје искуство са уметношћу одиграва у социјалном контексту. Оно што је њима битно, није присуство, већ квалитет екстерног утицаја (Kindler, 1995: 12).

Многи дечји доживљаји уметности изгледају као природни део њиховог когнитивног развоја. Чак и без подучавања, дете ће током времена научити да слика није дословно ствар коју репрезентује. Такође, временом „дете ће научити разлику између механичког потеза четкице и слике, између животињске и људске уметности, између песме птице и симфоније. Али зато што се ретко срећу са стварима ове врсте, многа деца не могу да досегну најбазичније форме разумевања уметности“ (Gardner, 1982: 108). Зато је веома важно да наставници омогуће деци да посматрају уметничка дела и да размењују идеје о ликовним делима, јер се на тај начин постиже и проширује знање. Кроз овакав дијалог, осим што се развија дететов говор и усвајају нови термини, детету се пружа шанса да застане, размисли, па тек онда изговори своју мисао, и на тај начин интензивира искуство у процесу учења (Burton 1980; према Kindler, 1995).

Увођење у уметничке концепте и употребу уметничких репродукција у раду са малом децом можемо окарактерисати као примерено подучавање, јер се показало да увећава дечји опсег језичких термина из области уметности, повећава опажајну свест (перцептивну способност) и јача дескриптивну моћ изражавања. Мала деца су способна да стварају, да спознају и разговарају о делима визуелних уметности и од трагања за визуелним елементима у њиховој средини и дискутовања о томе шта виде имају велике користи (Taunton & Colbert, 1984,

Colbert & Taunton, 1990; према Colbert, 1995). Адекватан систематски приступ у планирању инструкција које се фокусирају на природним способностима мале деце да опажају, стварају и разумеју ликовна дела може довести до доживотног занимања за уметност. Одрасли треба да створе услове за дечје ангажовање у раду са ликовним материјалима и продубе њихово учење постављајући пажљиво осмишљена питања или дајући сугестије које стимулишу дечје мишљење. Можемо закључити да је улога одраслих да, осим упознавања деце (почевши од оних најмлађих) са различитим ликовним материјалима и медијима, науче децу како и зашто други људи стварају ликовна дела, као и колико је важно место уметности у свакодневном животу.

2.3 Значај вршњачке сарадње

Подршка вршњака има мотивишућу снагу, јер охрабрује дечја интересовања и процес истраживања без неког непосредног циља, често кроз знатижељну игру. Истражујући заједнички нове области, вршњаци се истовремено потпомажу и изазивају једни друге, те стога:

Кроз вршњачке односе, деца усвајају концепт реципроцитета и једнакости кроз добијање и пружање које се одиграва међу једнакима. Друштвена преговарања, разговори, и конфликти међу вршњацима помажу деци да науче да разумеју мишљење, емоције, мотиве и намере других (Kostelnik et al., 2002: 14).

У којој мери се развија дечје мишљење у сарадњи са вршњацима показују резултати истраживања која је спровела Марија Бос (Maria C. Bos), а баве се предностима колективног просуђивања идентитета ликовних дела (Bos 1937, према Rogoff, 1990). Деца узраста између 11 и 13 година добила су задатак да групишу сетове од по 5-6 слика различитих аутора према истој теми (као на пример: Благовести, женски портрети, мушки портрети, итд.), радећи у две сесије индивидуално или у пару. Деца која су у другој сесији радила у пару постигла су више него док су радила самостално; деца која су индивидуално радила у обе сесије остварила су најмањи напредак; а она која су прво радила у пару, а затим индивидуално, напредовала су за нијансу више од оне која су прво радила самостално па у пару. Испитивање у коме су учествовала деца од 12 година које

се односило на разматрање серије женских портрета Рембранта, Дирера и Мемлинга, прво свако дете за себе, а онда по двоје деце истовремено, довело је до следећих закључака: индивидуално посматрајући слике поменутих аутора деца су дошла до различитих идеја, а затим су посматрајући их у пару дошла до нових решења које ниједно од њих није иницијално предложило, али које је на крају процеса разматрања било задовољавајуће за оба детета. Марија Бос, аутор обе студије, истиче да су размењујући идеје, деца постигла виши ниво мишљења него што би и једно од њих могло да постигне самостално, и да су захваљујући сарадњи деца била спремна да траже и налазе нове критеријуме, као и да убедљиво формирају своје ставове. Произлази закључак да „иако овај аналитички радни процес, временом превазилази тачно решење, типичан је рационализујући ефекат такве сарадње у којој посматрања и аргументи партнера доводе до таквих ставова које ни једно од њих самостално (у менталној изолованости) не би досегло“ (Rogoff, 1990: 181-182).

Наставници имају значајну улогу да обезбеде повољне услове за вршњачку интеракцију, те стога, у контексту подучавања помоћу ликовног дела било би корисно да у васпито-образовном процесу примењују различите приступе који могу да допринесу кооперативном учењу, као што су приступи у којима ликовно дело служи као средство за подстицање комуникације, односно размену мишљења, подучавање кроз организовану и вођену игру која се базира на употреби дела визуелних уметности итд.

2.4 Однос наставник, дете, ликовно дело и окружење

Целокупно естетско реаговање на дела визуелних уметности које подразумева посматрање, разумевање и уважавање дела је један интерактиван процес који се одвија између детета као посматрача, наставника, ликовног дела и средине. У овај процес дете уноси већ стечено знање, искуство и културно наслеђе, што утиче на обликовање његовог опажања уметничке форме и, уопште, на његов став о ликовном делу. Други значајан фактор је наставник (или едукатор у музеју) који различитим инструкцијама и техникама може да стимулише дететово опажање уметничког дела и истовремено допринесе проширивању

дететовог знања о самом делу. Уколико наставник поседује адекватно знање из ове области, биће му лакше да пренесе одговарајући садржај и креира узбудљиво окружење и активности у којима дете радо учествује. Такође, пажљиво одабрано ликовно дело може бити изузетно мотивационо и стимулишуће средство у процесу учења, а како би га дете што непосредније доживело, важно је да се подучавање у уметности одвија, осим у школама и вртићима, и у уметничким музејима, галеријама, графичким студијама, атељеима итд. (Hurwitz & Madeja, 1977).

2.4.1 Избор ликовних дела

Било о ком узрасту да говоримо, значајно је да се избор ликовних дела која се презентују деци не заснива само на оним делима која се наставницима највише допадају. Како би деца могла да развију способност перцепције и разумевања ликовних дела, треба их упознати са делима из различитих области визуелних уметности, различитих аутора и уметничких епоха. Наставници треба да прате развој (токове) на пољу визуелних уметности, како би у све већој понуди дела могли да одлуче који ликовни садржај је најбитније представити њиховим ученицима. Уколико се пред децу постави дело које им је узбудљиво и интересно, оно ће им бити подстицајније за различите интерпретације укључујући ликовно изражавање, вербалну дескрипцију и разговор покренут посматрањем презентованог дела. Такође, приликом одабира ликовних дела која ћемо показати деци, што је могуће више треба да се ослонимо на њихово претходно искуство и интересовања.

Већина стручњака из области образовања у уметности препоручује да се деца, што је могуће чешће, сусрећу са оригиналним уметничким делима, али у раду са децом могу се користити и репродукције ликовних дела, слајдови, реплике скулптура, монографије уметника итд. Филмови о раду и животу уметника такође могу да допринесу разумевању ликовних дела и процеса уметничког стваралаштва.

2.4.2 Значај посете уметничком музеју

Многе едукативне стратегије у уметничким музејима и галеријама базиране су на активностима усмереним ка активноом истраживању ликовних дела и децу чине равноправним учесницима у сопственом учењу. Те интерактивне методе промовишу отворену размену идеја која охрабрује ученике да се дубље ангажују и повежу са објектима које проучавају. Суштина је ангажовати специфични сет вештина: пажљиво посматрање, учење од вршњака, креативно мишљење и решавање проблема, као и стећи сазнања о богатом културном наслеђу свог и других народа. Улога уметничких музеја и галерија, као стимулативне средине за развој детета, у том контексту изузетно је значајна¹¹.

Када наставник жели да упозна децу са ликовним делима, а нема у својој локалној средини уметнички музеј или галерију, приступајући интернету добија могућност да пронађе дела која жели да представи деци. Помоћу интернета и видео-бима наставник може да води децу у виртуелне туре кроз уметничке музеје, галерије и друге јавне уметничке просторе у целом свету, као и да их упозна са различитим интерактивним играма које музеји нуде. У оквиру едукативних страница на својим интернет сајтовима неки музеји нуде чак и целовите припреме за часове ликовне културе у којима се користе дела из њихових поставки (Национална галерија уметности у Вашингтону, Музеј Џ. Пол Гети у Лос Анђелесу итд.). Ипак, како би деца имала што непосреднији контакт са уметничким делом, треба да посећују уметничке музеје и остале просторе у којима се налазе дела визуелних уметности. Иако неки аутори сматрају да су музеји хладне просторије које отуђују ликовна дела од посматрача, постоји низ различитих начина да се ти простори „оживе“ и учине пријатним и подстицајним срединама за учење (кроз разговор, тактилно откривање, цртање према делу итд.). Много је интензивнији доживљај када се дете сусретне са оригиналним уметничким делом и тада му буде јасније шта заправо репродукције и слајдови које је раније видело представљају.

¹¹ Едукативни програми у музејима за децу и наставнике који активирају различите мисаоне процесе и развијају велики број способности и вештина, детаљно су описани у другој целини рада.

Истраживање Олге Хаберд¹² (Olga Hubbard) показало је да чак и адолесценти (14 година) који су учествовали у истраживању више воле да посматрају оригинална уметничка дела због тактилног доживљаја који им она омогућавају, као и због веће свести о ликовним материјалима и, уопште, о стваралачком процесу. Адолесценти мање воле репродукције дела од оригинала, а од репродукција више воле штампане разгледнице од дигиталних репродукција. Њени закључци упућују да наставници који желе да укључе ученике у мултисензорне активности треба чешће да их излажу посматрању оригиналних ликовних дела (Hubard, 2007b).

Без обзира колико деца/ученици имају година, потребно их је припремити за одлазак у музеј. Поред искуства које наставници могу разменити са колегама или едукаторима у музејима, многи уметнички музеји у свету нуде упутства на својим интернет страницама како би посета била што успешнија и сврсисходнија¹³. Корисно је да приликом планирања посете наставници претходно обиђу музеј без присуства деце/ученика, да би били у потпуности упознати са поставком и осталим садржајима који у њему постоје. Од много изложених дела наставник треба да изабере неколицину коју жели посебно да истакне приликом организованог одласка у музеј и да пре посете покаже деци репродукције одабраних дела, како би се постигло жељено расположење и дела приближила деци. Након посете, са децом је значајно разговарати о ономе што су видела и организовати активности/часове који се надовезују на ово искуство (Hurwitz & Day, 2007).

¹² Олга Хаберд (Olga Hubbard) је професор Образовања у уметности на Катедри за уметност и хуманистичке науке на Учитељском факултету Универзитета Колумбија. Научне области интересовања: интеракција младих са уметничких делима; однос естетске теорије и наставне праксе; место визуелних уметности у наставном програму. Након што је годинама активно радила као музејски педагог и администратор, она наставља сарадњу са музејима у Њујорку и другим градовима.

¹³ Погледати, на пример: <http://www.getty.edu/education/teachers/trippack/index.html>, <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/school-tours-and-visits/preparing-for-your-visit>.

3. Развојне компетенције деце у процесу уважавања и разумевања ликовног дела

У претходним поглављима истакли смо да учење уз помоћ ликовног дела може имати многоструке позитивне ефекте на дечји развој и да у том процесу значајну улогу има наставник, као и средина у којој се дете налази. Међутим, да би могли да применимо адекватне приступе и стратегије подучавања за разумевање и уважавање дела визуелних уметности, потребно је утврдити које су развојне компетенције деце у различитим узрастима док посматрају и покушавају да схвате смисао уметничких дела.

Вредности које ми као одрасли негујемо нису увек примећене нити цењене од стране деце. У нашем напору да одржимо и промовишемо трајне вредности, понекад не обраћамо пажњу на дечје одговоре. Ми понекад заборављамо да су деца „одрасли у настајању“ са сопственим изборима и могућностима. Не препознавајући увек значења и вредносне системе младих људи, можемо их уништити, тиме заувек пресецајући могућност да визуелна уметност има значајно место у њиховом животу (Burthorn, 1977: 14).

3.1 Стадијуми у когнитивном развоју у контексту учења помоћу ликовног дела

Стадијуме когнитивног развоја у контексту учења помоћу ликовног дела посматраћемо кроз следеће проблеме:

- када је дете у стању да подели мишљење са другима о објекту који посматра и да саслуша шта други мисле о томе;
- како се развијају дечје опажајне активности;
- у ком периоду се могу усвајати информације из историје уметности;
- када деца могу да препознају и квалификују уметничке стилове итд.

Према Пијажеу, постоје четири основна стадијума у интелектуалном развоју чији је редослед непромењив и која следе један за другим: сензомоторни (од 0 до 2 године), преоперациони стадијум (од 2 до 7 године), стадијум конкретних

операција (од 7 до 11-12 године) и стадијум формалних операција (од 11-12 година) (Piјаџе i Inhelder, 1990, 1996). Сва четири развојна стадијума носе са собом неке одређене карактеристике, а како је први развојни стадијум, од рођења па до краја друге године живота односно до појаве говора, тек „почетак координације чулних доживљаја и једноставних моторних понашања“ (Миочиновић, 2002: 51), испитиваћемо развојне могућности деце у контексту учења помоћу ликовног дела од навршене друге године живота.

а) Преоперациони стадијум (од 2-7 године)

Специфичност дечјег мишљења у овом стадијуму, које се још увек значајно разликује од логичког мишљења одраслих, можемо свести на основне карактеристике, као што су *конкретност* – дете је увек усмерено на размишљање о предметима који су присутни или у вези са тренутном ситуацијом, *зависност од перцепције* – дете је усмерено на тренутно стање онога што опажа итд.¹⁴ Посебно се издваја *егоцентризам*, појава када се дете понаша као да сви око њега виде и знају исто што и оно. Када деца у овом стадијуму нешто говоре, верују да их други разумеју и да мисле исто као и они. Она не могу да се ставе на место саговорника који мисли другачије, те се међусобно не расправљају, већ се задржавају само на сукобљавању својих тврдњи. Према Пијажеу „та врста „колективног монолога“ састоји се више у обостраном подстицању на делање него у стварној размени мисли“ (Piјаџе i Inhelder, 1996: 30). Доналдсон је, међутим, у својој књизи *Ум детета* изнела значајан број истраживања која су показала да деца у овом стадијуму, када им је јасно шта се од њих тражи и када им се дају задаци који садрже ситуације блиске њиховом искуству много раније успевају да схвате туђу перспективу, као и да имају већу способност логичког мишљења него што је тврдио Пијаже (Donaldson, 1978). Њени закључци би у контексту нашег истраживања могли да значе да су за овај узраст најкориснији конкретни и практични задаци у којима се кроз пројектни рад на ненаметљив начин уметност уводи у живот деце, као на пример: када се ликовно дело уместо

¹⁴ Одлике овог стадијума су и: *иреверзибилност* – немогућност детета да логички повезује узрочне зависне представе; *центрација* – усмереност детета само на један аспект ситуације; и *трансдуктивно расуђивање* – немогућност детета да међусобно повезује и упоређује познате појмове (Philips, 1969; према: Vizek et al, 2003).

фотографија, сликовница и сличног, користи као предложак за посматрање, разговор, рад у ликовним и другим материјалима итд. На тај начин се подстиче интелектуални развој деце и у том контексту ликовно дело није циљ само по себи, већ је значајно његово присуство. Што се тиче егоцентризма, иако Доналдсон верује да је дете много раније спремно да га превазиђе него што то тврди Пијаже, доминантан је став да у односу на децу старијег узраста „млађа деца у значајно већој мери имају проблем да разумеју другу перспективу и другачији поглед на ствари, као и емоције, намере и психолошка стања других особа“ (према Врађешевић, 2012: 164). Могли бисмо закључити да у овом периоду, у процесу учења помоћу ликовног дела, због егоцентризма дете може саопштити шта запажа, али још увек не може да објасни своје утиске и мисли о делу, јер оно не може да прихвати да, осим његовог, постоји и другачије мишљење о истој ствари.

б) Стадијум конкретних операција (од 7 до 11-12 године)

Овај стадијум обухвата период средњег детињства и представља прекретницу у интелектуалном развоју деце. С обзиром да је прелаз са преоперационог стадијума на стадијум конкретних операција доста испитиван, дошло се до закључка да сва деца која немају тешкоћа у интелектуалном развоју достижу овај операциони стадијум, с тим што време преласка зависи и од средине, односно културних утицаја, породице, школе итд. Стога, едукација у подстицајним срединама, као што су уметнички музеји и наставна ликовне културе која се фокусира на употребу како различитих ликовних материјала, тако и употребу ликовних дела, може утицати на брже савладавање мисаоних процеса карактеристичних за стадијум конкретних операција. У овом периоду дете почиње да мисли операционо, односно способно је да логички размишља и да *конзервира*¹⁵ на познатим и конкретним садржајима. Стечена појединачна знања и искуства се у овом периоду уједињују, и дете почиње ра размишља систематичније, организованије и флексибилније. У периоду средњег детињства брже се долази до решења проблема, али искључиво на основу непосредног

¹⁵ Разумевање да се квалитативна својства предмета (број, количина, маса, запремина итд.) не мењају упркос променама у његовом спољашњем изгледу (Пијаже i Inhelder, 1996). Ово је врло важна одлика операционог стадијума која је полазиште у осмишљавању разних задатака за утврђивање зрелости детета.

искуства (према Миочиновић, 2002). Дете овог узраста још увек не размишља као одрасла особа, већ закључује индуктивно, односно полази од многих појединачних случајева да би дошло до неког општег правила или идеје. Такође, дете савладава процес *класификације*, уочавајући начела која му омогућавају да логички разврстава предмете у скупове. Ову мисану одлику можемо значајно развијати код мале деце различитим визуелним играма које подразумевају употребу дела визуелних уметности¹⁶.

У овом периоду постепено се губи егоцентризам у закључивању, дете схвата да је његово мишљење само једно од многих и дискусије постају могуће. Осим тога, период средњег детињства обележава почетак још једног значајног интелектуалног и социјалног процеса, а то је способност *децентрације*, што значи да деца почињу да схватају да друга особа може имати поглед на свет који је другачији од њиховог, али мисле да је то зато што дата особа нема исте информације као они, затим долази до разумевања да други људи имају свој поглед на свет и могу да се ставе на тачку гледишта друге особе, и на крају ове фазе, у периоду од десет до тринаест година, „дете је у стању не само да се стави на тачку гледишта друге особе, већ и да сагледа и себе и другу особу са општијег становишта, са становишта неке треће особе“ (Selman, 1980; према Враћешевић, 2012: 167).

Према Пијажеу (Пијаже и Inhelder, 1996), после седме године јавља се разумевање перспективе и њено представљање, односно деца почињу да разумеју да се величине и облици мењају у зависности од тачке посматрања, схватају представљање перспективе на цртежу, али ово у потпуности усвајају тек у деветој или десетој години, иако још увек нису у стању да те ликовне концепте репрезентују. Такође, у овом узрасту дете је способно да приликом опажања, боље испитује фигуре, више предвиђа, води рачуна о односима итд.

На основу карактеристика овог развојног стадијума¹⁷, можемо закључити да приликом учења помоћу ликовног дела, дете у стадијуму конкретних операција

¹⁶ Неке визуелне игре су описане у петом поглављу прве целине рада.

¹⁷ У овом развојном стадијуму појављује се и *серијација* – способност низања предмета према неком мерљивом својству, као и: *транзитивност* – способност закључивања о ондосу између два предмета на основу знања о њиховом односу према трећем предмету, и *реверзибилност* мишљења – све менталне операције постају реверзибилне, што значи да обртањем акције ствари могу да се врате на почетно стање (према Vizek, 2003: 52).

може анализирати дело, дискутовати о њему, али да ће сви његови искази бити у вези са оним што види на тој слици, односно везани за садржај. Дете прво уочава и набраја детаље, па тек онда формира неки суд о томе што види. Истраживање Бартон (Burton, 1977) показало је да деца на почетку овог стадијума (8 година) покушавају да разумеју ликовна дела кроз процес набрајања (у истраживању је коришћена репродукција слике Анрија Матиса, *Портрет госпође Матис*¹⁸ (Portrait of Madame Matisse, 1905). Овде се огледа *конкретност* која се односи на преоперациони, али и на почетак операционог периода. Дечје мишљење је још увек конкретно, везано за конкретан садржај, и зато дете на овом узрасту има проблем да издвоји битно од небитног, да разуме поенту приче или слике, и није у стању да мисли апстрактно, независно од садржаја. Када посматрају и коментаришу ликовно дело, деца прво идентификују делове, детаље и одлике дела као основу за доношење неких општијих закључака о делу (говоре о изгледу косе, очију, о боји, и на крају долазе до одређеног закључка о фигури на слици). Дакле, баве се искључиво питањем идентитета фигуре коју уочавају у делу. Већ са десет година, пажљивим набрајањем карактеристика које уочавају на слици брже идентификују централну фигуру и почињу да се баве њеним карактером. Са дванаест година воле да износе своје мишљење о делу, баве се испитивањима односа између уметника и особе коју виде на слици, расположењем и проблемом треће димензије. Тек у наредном развојном стадијуму, за који Буртон сматра да представља другу фазу у конструисању значења и оцењивања ликовног дела, јавља се способност да се формира мишљење о делу и доносе судови на основу различитих становишта.

в) Стадијум формалних операција

Последњи стадијум менталног развоја јавља се око 12 године, када почиње и тзв. период ране адолесценције (12-15 година), и траје све до одрасле доби. Карактеришу га велике промене у мишљењу, јер се мисао одваја од реалног садржаја, односно адолесцент не расуђује више само на основу непосредног искуства (посматрајући објекте или манипулишући њима), већ мисли

¹⁸ Види Прилог 1.

хипотетичко-дедуктивно на основу речима исказаним хипотезама. Адолесцент не само да износи своје мишљење, већ износи и своје теорије које га, иако нису изузетно веште и оригиналне, ипак приближавају интелектуалном свету одраслих (Пијаже и Inhelder, 1996). У процесу учења помоћу ликовног дела, он је спреман за разлику од млађе деце апстрактно да размишља, да износи разне хипотезе о делу, да претпоставља шта је сликар хтео да каже, да изнесе своје критичко мишљење о томе, као и да успешно савлада историјске чињенице у вези са делом. С обзиром да се сада сложене мисаоне операције не врше на реалним предметима, већ на резултатима претходних конкретних операција, захваљујући њима „проширује се схватање географског и васионског простора, историјског времена, разумеју се метафоре, пропорције...” (Миочиновић, 2002: 137). Међутим, истраживања су показала да не успевају сви адолесценти да достигну стадијум формалних операција, јер за разлику од претходних, на прелазак у овај стадијум значајно утичу социјални чиниоци. Да би адолесцент савладао ове сложене операције, социјални, културни и образовни услови у којима се налази морају бити подстицајни за његов развој. У том смислу уметнички музеји, галерије, уметнички атељеи, као и настава у школама која обухвата рад са ликовним делима, свакако јесу подстицајне средине. Осим тога, по Пијажеу, најбољи резултати могу да се добију ако се наставници у подучавању опредељују за области за које су њихови ученици заинтересовани (Миочиновић, 2002: 150). Можемо закључити да, осим спровођења адекватног приступа у подучавању помоћу ликовних дела, треба пажљиво бирати дела која ће, по својој природи, бити ученицима интересантна и мотивишућа.

3.2 Однос когнитивног развоја и естетског искуства

Иако још увек није спроведен значајан број студија које се односе на утврђивање разумевања дечјег одговара на ликовно дело, многе се ослањају управо на Пијажеову теорију развојних стадијума (Machotka, 1966; Gardner, Winner & Kircher, 1975; према Parsons, 1986b). Павел Мачотка (Pavel Machotka) сматра да су разумевање и преференција реалистичног приказа на сликама одлика стадијума конкретних операција, зато што су ови процеси условљени

способношћу да насликане представе пореде са реалношћу. Такође, наводи да у овој фази „промене у изгледу више од једног аспекта предмета или класе предмета логички се комбинују како би произвеле „конзервацију“. Слично, можемо да претпоставимо да критеријум контраста или хармоније између боја, такође захтева такво операционално поређење“ (Machotka, 1966: 878).

У духу Пијажеових идеја, многи аутори верују, да уколико сазнамо које су преференције деце у учењу уопште, па и помоћу ликовног дела, односно схватимо за шта су највише заинтересована, моћи ћемо да допринесемо већој ангажованости у том процесу и самим тим когнитивном, социјалном, естетском развоју деце, као и другим аспектима развоја њихове личности. Студија Павела Мачотке (Pavel Machotka, 1966) бави се утврђивањем преференција које деца имају према сликама у односу на: садржај и боју; реализам у приказу и јасноћу, контраст и хармонију боја; интересовање за стил, атмосферу и осветљење. Узорак истраживања била је група дечака 6-12 година, док су контролну групу сачињавали осамнаестодишњаци. Испитаницима су показане пажљиво одабране слике Реноара, Гогена, Пикаса, Матиса, Ван Гога, Сезана, и других значајних уметника почевши од периода ренесансе, и од њих се тражило да кажу која им се слика највише, а која најмање допада, и зашто. С обзиром да се истраживање ослања на Пијажеову теорију когнитивног развоја, добијени резултати поклапају се са одликама развојних стадијума које смо раније описали. Млађа деца (до 7-8 година), омиљену слику бирала су на основу њеног садржаја и боја које су на слици заступљене, углавном игноришући реалистичко приказивање, док су им се понекад допадале чак и апстрактне слике. Док су старија деца (7 до 11 година) преферирала реалистичне репрезентације и била су способна да обрате пажњу на формалне карактеристике дела, као што су осветљење или хармонија и контраст боја.

Сprovedено је још једно истраживање (Taunton, 1980) са циљем да се уз коришћење репродукција одабраних слика утврди утицај узраста на преференције према садржају (портрет, група фигура и мртва природа), реализму у приказу (низак и висок ниво реализма), као и према просторној дубини (перспектива – равна и дубока). На основу испитивања деце од 4, 8, 12 и 16 година, аутор студије Марта Таунтон (Martha Taunton) дошла је до закључка да садржај слика у великој

мери утиче на преференције испитаника свих узрасних група, осим на шеснаестогодишњаке, док су реализам у приказивању и просторна дубина значајни за све групе, осим за четворогодишњаке.

Резултати ових студија се у великој мери подударају, те можемо закључити да имамо одређене параметре, као што су тема или садржај дела, боја, техника, стил, реализам у приказу, просторна дубина итд., на основу којих можемо вршити одабир слика у односу на узраст који подучавамо. Такође, на основу ових закључака, долазимо до сазнања какве одговоре на ликовно дело можемо добити од деце, као и до тога да од деце не треба захтевати одговоре који нису у складу са њиховим узрастом. Иако су се у поменутих истраживањима користила сликарска дела, треба истаћи да при одабиру дела која бисмо желели да представимо деци треба узети у обзир и она дела која припадају другим областима визуелних уметности.

3.3 Разумевање ликовних дела према Парсонсу

У својој књизи *Како разумемо уметност: когнитивно развојни допринос настанку естетског доживљаја* (How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Eesthetic Experience, 1987), Мајкл Џ. Парсонс¹⁹ (Michael J. Parsons) описује пет развојних фаза за које каже да не обележавају посматраче, већ скуп идеја. То су: *фаворизам, лепота и реализам, експресивност, стил и форма* и *аутономија*. Кључна идеја Парсонса је да психолошке развојне карактеристике доприносе настанку естетског доживљаја те да, иако млади људи почињу са отприлике истим базичним разумевањем о томе шта представљају слике, свака фаза јесте напредак у односу на претходну, зато што омогућава

¹⁹ Мајкл Џ. Парсонс (Michael J. Parsons) је гостујући научни сарадник на Факултету за уметност и дизајн Универзитета Илиноис и професор емеритус на Катедри за ликовно образовање, Државног универзитета Охајо. Његов научни и педагошки рад обухвата више области: филозофију уметности, психологију уметности, дечји развој, интегрисани наставни план и програм, учење на даљину, процена учења у уметности, међународни развој у уметничком образовању. Он је истакнути сарадник Националног удружења за образовање у уметности, уређивао је *Студије образовања у уметности* и радио као предавач и саветник у великом броју земаља. Књиге: *Естетика и образовање* (Aesthetics and Education), 1993, са Џин Блокер (Gene Blocker); *Глобализација, уметност и образовање. Антологија* (Globalization, Art, and Education. Anthology), приредио са Елизабет Делаacruz (Elizabeth Delacruz), Елис Арнолд (Alice Arnold), Ен Куо (Ann Kuo), NAEA, 2009.

поступно разумевање уметности. На ком ће нивоу људи остати у овом процесу зависи од тога са којом врстом уметности су се сусретали и колико су охрабривани да мисле о уметности. Сва предшколска деца користе идеје из прве фазе, већина деце млађег основношколског узраста користе идеје из друге фазе, док према Парсонсу, многи од адолесцената користе идеје из треће фазе – мада не увек и не сви адолесценти. Након тога, за прелазак у наредну фазу, подстицај средине постаје значајнији од узраста (Parsons, 1987). С обзиром да се у овом раду бавимо предшколским и основношколским узрастом, задржаћемо се на анализи прве три фазе.

Прва фаза: фаворизам. Основне карактеристике прве фазе јесу интуитивно уживање у већини слика и велика привлачност ка бојама. Све боје пружају ужитак, али је слика боља уколико садржи омиљену дететову боју. То значи да је суштинска одлика прве фазе егоцентризам, односно недостатак дистинкције између перцепције нас и других: „Бити-мој-омиљен је власништво видљиво никоме осим мени“ (Parsons, 1987: 30). Деца су у овој фази често свесна теме слике, односно онога што слика представља, али допуштају асоцијацијама и сећањима да се слободно укључе у њихове реакције на дело. Мала деца ретко налазе мане сликама, без обзира на садржај и стил, и немају проблема са прихватањем апстрактне или нереалистичне слике. Иако у овој фази деца уважавају тему слике, њено одсуство их не узнемирава. Међутим, понекад им је тешко да разумеју тему зато што се на слици налази пуно тога. Стога, млађа деца углавном док идентификују елементе, уживајући у набрајању истих, не осећају потребу да повезују делове једне са другима, или да разумеју слику у целости. У овој фази је пожељно да деца причају о сликама, јер их то може навести да размишљају о ономе што нису разумели.

Друга фаза: лепота и реализам. Доминантана идеја друге фазе је тема (предмет) слике. С обзиром да је за децу млађег основношколског узраста основна сврха слике да нешто представи, ако слика ништа не представља, она нема ни значај. Дело је боље ако је тема атрактивна и реалистично приказана, и веома се цени вештина и стрпљење у изради. Дакле, главна ствар у овој фази је да се открије шта је тема слике, а то је могуће зато што се сада деца боље него раније разумеју у ствари о којима су слике, као што су физички објекти и догађаји. Слика

је најбоља ако представља лепе ствари. Мало пажње се посвећује медијуму, линијама, текстури и форми. Значајно је да се у овој фази признају мишљења других и запажају се осећања фигура представљених на сликама (емоција се појављује у делу као осмех фигуре, њен гест и сл.). То нам говори да долази постепено до одступања од егоцентризма, али да „ми радије претпостављамо да знамо како се други осећају; осећају се исто као ми, и ми се осећамо исто као они“ (Parsons, 1987: 44).

Трећа фаза: експресивност. У овој фази се слике посматрају због квалитета искуства које оне могу да пруже. Према Парсонсу: “Естетски, ова фаза је напреднија, зато што омогућава посматрачима да уоче ирелевантност лепоте, реалистичког стила и вештине уметника. Омогућава шири спектар радова и боље разумевање експресивних квалитета“ (Parsons, 1987: 24). С обзиром да се слика састоји од емоција и идеја, у трећој фази се на медијум гледа углавном као на средство експресије. Постоји свест о уметнику и често се мисли о експресији слике у контексту уметникове идеје, односно слика је добра ако је уметник успео да изрази своја осећања и да пренесе своју намеру.

Тек у каснијим фазама, према Парсонсу, се обраћа пажња на квалитете медијума и форме у сликама као елементе који конституишу слику, медијум се сагледава и у његовом социјалном контексту, а уједно се јавља и способност за процењивње уметничких дела и то као разумно аргументовање које зависи од степена знања о уметности и личне афирмације посматрача (Parsons, 1987).

3.4 Улога ликовног дела у разумевању културно-историјских садржаја

Иако је у млађим узрастима велики проблем овладати хронологијом и појмом времена, уколико се у млађим разредима основне школе на адекватан начин користи у настави (кроз приповедање, визуелне игре...), ликовно дело може да помогне каснијем разумевању историје и историјског контекста. Линда С. Лествик (Linda S. Lestvik), истраживач друштвених студија чији је рад можда најважнији за проучавање разумевања уметности и историје, тврди да закључци о развојним компетенцијама деце не морају да се примене на исти начин у различитим областима. Она сматра да приповедање може играти значајну улогу у

дечијем разумевању историје и да „ако ... се не јави рано учење, оптимално време за подучавање неких концепата може да прође“. (Levstik, 1981, 1987, 1988; према Addiss & Erickson, 1993: 137).

У истраживању које се бавило утврђивањем ефеката подучавања са циљем да се увећа способност деце у узрасту 6-8 и 10-12 година да препознају и разумеју уметничке стилове (Johnston, Roybal & Parsons, 1988), дошло се до закључка да су код оба узраста уз одговарајући наставни приступ увећане способности да се препознају стилови, али ниједна група није побољшала могућности разумевања експресивности (карактеристика) стилова. Ову способност усвајају тек у периоду адолесценције (Erickson, 2004: 471). Мери Ериксон²⁰ (Mary Erickson) спровела је више студија која се баве процењивањем ученика да интерпретирају ликовно дело у домену историје уметности на основу три критеријума: да објасне дело упућујући на уметника из историје уметности, на његовог савременика који је то дело посматрао, и на културне околности у којима је дело настало. Резултати студије реализоване 1995. године показали су да су, након присуствовања организованој, хронолошкој настави из историје уметности у периоду од годину дана, ученици зависно од узраста у различитој мери развили одређене способности. Дошло се до закључка да су деца од око једанаест година постигла значајно веће резултате од седмогодишњака у могућности да контекстуално интерпретирају дело упућујући на уметнике, њихове савременике, као и на културу из тог периода. Обе групе су том приликом слабије одговориле на питања која су се односила на уметникове савременике, а најслабије на питања која се односе на културне услове у којима је дело настало. У студији из 1998. године Ериксон је испитивала ефекте подучавања из историје уметности на узрасту од око девет и тринаест година. У покушајима да интерпретирају ликовно дело контекстуално обе узрасне групе су након подучавања побољшале способности да дају одговоре који се односе на уметника, а само тринаестогодишњаци (који припадају стадијуму формалних операција) су значајно увећали употребу упућивања на савременике и културу историјског периода у коме је дело настало (Erickson, 2004).

²⁰ Мери Ериксон (Mary Erickson) је професор Образовања у уметности на Државном универзитету у Аризони и аутор је великог броја истраживања. О њеном раду биће више речи на стр. 64.

С обзиром да су истраживања углавном показала да деца у периоду предадолесценције не придају пуно пажње стилским одликама ликовних дела, Хауард Гарднер²¹ (Howard Gardner) спровео је истраживање током којег је обучавао децу да сортирају слике у односу на стил (Gardner, 1970). Обука је спроведена у току седам полусатних сесија, током којих су деца вежбала да групишу различите сетове репродукција и била подстицана да користе стилске доказе. Гарднер је показао да са мало тренинга деца од десет година могу успешно да сортирају слике према стилским одликама. Из овог истраживања изведен је закључак да и млађа деца могу бити увежбана да примећују аспекте медијума и форме која иначе не запажају. Међутим, иако деца и пре адолесценције могу да препознају разлике и сличности у стиловима уз одговарајућу обуку, потпуно разумевање стилова долази тек касније, будући да стил подразумева и одређени контекст, намеру уметника и слично (Parsons, 1987).

²¹ Хауард Гарднер (Howard Gardner) је професор на Харварду, развојни психолог, аутор теорије о вишеструкој интелигенцији и један од оснивача *Пројекта Зеро*.

4. Технике посматрања ликовног дела према Дејвиду Перкинсу

Деца могу да науче да посматрају ликовно дело баш као што могу да науче да читају, а како би то постигли од суштинске је важности да проведу дужи временски период испред сваког уметничког дела које је предмет проучавања. Уз технике које побољшавају способност опажања ликовних дела, деца могу постати свесна различитих визуелних стимулуса, спремна да проширују сопствене капацитете опажања, што им омогућава да развију способност за доношење судова о различитим визуелним феноменима (Hurwitz & Madeja, 1977; Burnham, 1994).

Према Дејвиду Перкинсу, постоје одређене технике за учење посматрања ликовних дела чији је фокус на култивисању диспозиција мишљења код ученика. У његовој монографији *Интелигентно око – Учити како размишљати поматрајући уметност* (The Intelligent Eye – Learn to Think by Looking Art, 1994), пише да посматрањем и размишљањем о делима визуелних уметности деца развијају мисаоне способности, али истиче да је у том процесу значајно и поседовање одређеног генералног, општег знања о свету, као и знања о уметности. Такође, сматра да постоји неколико важних питања која се увек могу поставити приликом посматрања уметничких дела, а то су: о чему се у делу ради, шта је у њему изненађујуће, колико је квалитетно уметничко дело итд. Иако верује да „у темељима перцепције лежи знање“ (Perkins, 1994: 30), Перкинс каже да оно ипак није довољно, јер приликом посматрања уметничких дела многи ученици не посматрају дела на адекватан начин, с обзиром да их најчешће гледају само пола минуте, не траже креативна решења, посматрају их несистематично, не издвајају приоритете што води до збуњености, те тако ликовна дела остају недовољно јасна, односно нетранспарентна. Због тога он даје четири предлога за боље посматрање уметности (Perkins, 1994):

- ***Потребно је одвојити довољно времена за посматрање***, јер када се дело посматра кратко, стиче се само прва површна импресија и не активира се

рефлексивна интелигенција²². Важне одлике у овом процесу су упорност и стрпљење, као и посвећеност циљу да се види више него иначе. Савети којих би се требало придржавати су: да се не стоји превише близу уметничког дела, да се дело посматра најмање 3-5 минута, као и да допусти да се појаве питања на која не мора нужно увек да буде и одговора. Аутор истиче да иако „имамо довољно времена за размишљање, не значи да ће оно бити сигурно добро искоришћено, али без тог времена тешко да ће уопште бити размишљања“ (Perkins, 1994: 44).

- **Посматрање треба да буде широко и авантуристичко.** Уместо да се реагује на све оно што обухватамо погледом, треба сами да поставимо одређени циљ и да своје опажање усмеримо на тај циљ и одређене садржаје. Заправо, треба уочавати оне елементе дела који често остају невидљиви, као што су: чудни објекти, неочекивани односи, догађаји или приче у вези са делима, културни и историјски контекст итд.
- **Посматрање треба да буде јасно и дубоко.** Важно је користити рефлексивну интелигенцију за усмеравање ка систематичном и аналитичком мишљењу, с обзиром да нас аналитичко посматрање враћа на оно што нас је изненадило и заинтересовало. Треба трагати за оним што је скривено у уметничком делу и покушавати да се дође до специфично „артикулисаних“, „поткрепљених“ (аргументима) закључака о раду, као и до личног доживљаја тог рада (Perkins, 1994: 65).
- **Посматрање треба да буде организовано.** Када се сусретнемо са апстрактним делима, претходна знања о модерној уметности нам могу помоћи у посматрању и не морамо бити дуго изложени таквој уметности да бисмо схватили да уметност чешће „интригира“ него што „говори“ (Perkins, 1994: 73).

С обзиром да Перкинс не упућује инструкције за адекватно посматрање наставницима, већ директно посматрачима, поставља се питање како ове његове инструкције применити у учионици. Такве врсте истраживања могу се спроводити у раду са децом старијег основношколског узраста (с обзиром да је

²² Перкинс пише да се рефлексивна интелигенција „односи на знање, вештине и ставове који доприносе менталном саморазвоју“ (Perkins, 1994: 82).

за такву врсту истраживања значења и процењивања дела, потребно да дете достигне стадијум формалних операција), али остаје нејасно како ученика навести да гледа „дуже“, „шире“, „јасније“ итд., уколико га дело није заинтригало и навело да уопште започне процес истраживања. Такође, Перкинс не објашњава када и како ученици треба да стекну знања о уметнику, контексту у коме је дело настало и слично, за које каже да су неопходни за критичку истрагу. Дакле, описана хеуристичка стратегија могла би да постане део неког другог наставног приступа у истраживању уметности.

5. Ликовно дело као предмет и средство подучавања – различити приступи и стратегије

Уметничко дело је једно жариште које шири топлоту: свако узима онолико колико може да прими. (Жорж Брак, Likovna sveska 2, 1996: 48)

У овом поглављу рада представимо различите присупе и стратегије у васпитно-образовним и другим активностима (музејска и галеријска пракса итд.) у којим се користи ликовно дело. Усвајање и стицање знања у оквиру датих приступа и стратегија биће представљено у складу са узрастом деце, кроз следеће компоненте учења²³: 1) **стваралачке и извођачке способности** – када се кроз сопствено извођачко искуство упознају различити медији уметничког изражавања и усвајају вештине и технике, и 2) **основна знања и критичко мишљење** – када се кроз теоријске садржаје стичу знања, формирају ставови и судови о естетским вредностима уметности, као и разумевање културно-историјског контекста који појашњава уметничка дела. Оваква концепција подучавања, којом се уважава синтетичка природа визуелних уметности, јесте „испреплетана структура различитих аспеката учења, из које је немогуће издвојити само један аспект, али га је могуће поставити у први план уз присуство свих осталих“ (Хаџи Јованчић, 2012: 121).

Настава која је заснована на стваралаштву и извођењу, и у којој се ликовно дело посматра као *средство подучавања*, по својој природи, највише одговара млађем узрасту. У предшколском и млађем основношколском узрасту, иако стицање знања о уметности није главни циљ, та знања свакако почињу да се стичу и „акумулирају“ кроз практичан рад у ликовним и другим материјалима, као и кроз различите игре које се ослањају на ликовна дела, уз приповедање итд. Подучавање које се заснива на стицању искуства кроз стваралачки рад и друге приступе и стратегије за млађи узраст, дакле, помаже у савладавању садржаја из области уметности, али истовремено и садржаја из других области учења које припадају општем образовању. На пример, деца проучавањем слика великих уметника које представљају различите временске и атмосферске услове (кишу,

²³ Компоненте учења у области *Уметности* представљене су у књизи *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави* (2012), аутора Невене Хаџи Јованчић.

маглу, сунчано време, ведру ноћ, снежну олују...) могу много научити о томе како време утиче на одређене културе, свакодневне животе људи и њихово расположење. Такав методички приступ подстиче општа постигнућа деце и истовремено се ослања на интересовања деце, њихове вештине критичког и креативног мишљења, као и способности решавања проблема. Са друге стране, *ликовно дело као предмет подучавања* подразумева да дете/адолесцент у старијим разредима основне школе савлада садржаје и проблеме који се тичу одређеног ликовног дела, односно стекне знање о формално-ликовним елементима дела, стекне разумевање уметничког дела у његовом културном и историјском контексту, да разуме вредност и значај уметности, и да буде способно – на крају основне школе – да донесе суд о делу које проучава. Дакле, фокус је на стицању знања о уметности, мада то не искључује стваралаштво, као ни интеграцију уметничких садржаја и садржаја других наставних области која се може спровести уз добру сарадњу предметних наставника.

Наравно, уколико се дете у млађем узрасту бави проучавањем ликовних дела кроз приступе примерене том узрасту, лакше ће касније доћи до адекватног разумевања ликовног дела и контекста у коме је дело настало, те се може закључити да се, као и у области *Уметности* уопште:

Поступним увођењем уметничких идеја и концепата из различитих домена/компоненти нова искуства ослањаће се на претходна, а уз присуство метакогнитивних активности, знања ће се таложити, повезивати и призивати појавом неког новог искуства (Хаци Јованчић, 2012: 121-122).

У току више деценија креирани су различити приступи и стратегије које своје инструкције базирају на истраживању ликовних дела. Иако су понекад ти приступи супротстављени (на пример, неки од њих подразумевају да деца стичу знања дајући одговоре на унапред осмишљени сет питања у вези са ликовним делом, док други верују да треба неговати дијалог и естетску истрагу без постављања питања од стране едукатора итд.), све је већи број оних који стављају у први план развијање различитих вештина и мишљења код деце кроз различите начине активног истраживања уметничких дела. У едукативној музејској и васпитно-образовној пракси у свету постепено се запоставља академски начин подучавања, односно едукатори се не труде само да изложе низ чињеница о делу

и аутору које деца треба пасивно да усвоје, већ све чешће охрабрују децу да размишљају и дискутују о уметности. Такође, све је већа сарадња између уметничких музеја и школа/вртића, и умножава се број пројеката који истражују различите начине имплементације дела из музејских колекција у наставу и активности у вртићима. Морамо истаћи да се приступи могу, и често се у музејској и школској пракси управо то и дешава, комбиновати и надовезати један на други, чак и у оквиру једног часа или сесије, док се за неке препоручује да се спроводе засебно по тачно утврђеном плану.

Дакле, без обзира да ли се ликовно дело користи као предмет или средство подучавања, важно је да деца буду подстакнута и охрабрена да пажљиво посматрају, мисле и активно стичу нова знања и вештине, као и да испитују сопствене ставове, емоције и моралне вредности, и да до краја основне школе имају стечене вештине, формално-ликовна знања, знања о различитим културним, историјским, социјалним и другим аспектима уметности. Приликом сагледавања различитих начина бављења ликовним делима, у овом раду највећа пажња биће посвећена приступима и стратегијама примереним деци млађег основношколског узраста.

5.1 Ликовно дело као предложак и подстицај за дечје стваралаштво²⁴

Постоји много начина и полазишта за стваралачки рад на основу визуелних подстицаја, али наставник је тај који треба, у складу са планираним циљевима које жели да постигне, да одлучи који приступ ће користити у одређеном тренутку. У књизи *Уметност, дизајн и тематски рад 8-13 (Art, Design and Topic Work 8-13)* Роб Барнс (Rob Barnes) пише да су визуелни подстицаји, међу којима је и ликовно дело, веома значајни за развијање дечје способности да се изражавају кроз уметност и развијају вештине у запажању. Деца имају велики капацитет да истражују нове медије и материјале, и тако надограђују своје уметничке вештине. Он истиче да се подстицаји за осмишљавање часова ликовне културе могу наћи у делима великих уметника, у репродукцијама или оригиналима, а да би највише

²⁴ Делови овог поглавља објављени су у Павловић, М. (2013): Ликовно дело као дидактички медиј у настави ликовне културе. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 26 (3), 94-103.

пажње требало посветити томе како су уметници користили материјале, боје и визуелне елементе да представе сопствене идеје (Barnes, 1993).

Када се говори о практичном раду (цртању, сликању...) на основу ликовног дела, врло је важно имати у виду да тај начин рада не треба поистоветити са механичким копирањем које може нанети више штете него користи. Арнхајм у делу *Визуелно мишљење* каже следеће: „Никакво увежбавање ума не постиже се механичким копирањем ствари, при чему се захтева мерљива тачност а чуло вида употребљава као мерни алат. Механички тачне репродукције корисне су за извесне практичне сврхе, али их машине боље раде, а духовном развоју мало доприносе. (...) Али, треба имати на уму да чак и у наукама мерљива тачност није крајња вредност по себи, него само средство за разумевање природе битних чињеница. (...) И наука и уметност, дакле, трагају за квалитативним чињеницама, а мерења су у обема областима само средство за постизање циља“ (Арнхајм, 1985: 244). Постоје разне књиге, као и телевизијске емисије, са упутствима како цртати, сликати или вајати, али су оне штетне, јер активности које су засноване на готовим решењима уништавају све могућности да дете научи да посматра, проучава, размишља и затим самостално доноси закључке.

У практичној настави ликовне културе, ликовно дело се може користити на различите начине: као подстицај за цртање према опису уметничког дела, за постављање поставки или мртвих природа сличним раду великих уметника, или као предложак за израду студија. Посматрање и истраживање дела великих уметника и дизајнера обогаћује ликовни рад деце на исти начин као што је њихова употреба језика подржана читањем дела приповедача и песника. Уз много читања деца почињу да разумевају могућности језика, а кроз упознавање са делом другог уметника, она почињу да схватају могућности стварања ликовног дела (Clement, 1993). Вајар Алберто Ђакомети (Alberto Giacometti) је објашњавајући свој уметнички рад једном приликом изјавио: „Од времена када сам први пут видео репродукције уметничких дела – а то спада у моје најраније детињство, најранија сећања – спонтано сам осећао жељу да „копирам“ оне које сам највише волео. То уживање у копирању, у ствари, и даље ми је остало“ (*Likovna sveska 4*, 1996: 21).

Можемо закључити, да се већина аутора слаже да употреба уметничких дела као предлошка за рад може бити корисна уколико се, током израђивања „копије“, развијају дечје вештине и разумевање уметности. Суштина јесте да дете истражи различите методе и системе у раду уметника, да би дошло до свог система у раду. Дакле, деца ће највише научити о техникама цртања „посматрајући цртеже уметника и истражујући начине на које уметници употребљавају различите медије и технике да би створили различиту атмосферу и ефекте у њиховом делу“ (Clement, 1993: 128). Важно је истаћи да се предлошци као што су илустрације из часописа и књига за децу не смеју изједначавати са уметношћу из музеја и галерија. Неизбежно, пре или касније, деца ће тражити да интерпретирају дела (нпр. цртеже) других и наставници треба да их у томе подрже, а не да обесхрабрују ту њихову потребу.²⁵ То ствара „златне прилике“ да се ученици ангажују у озбиљном проучавању уметности (Dyson, 1984: 186). Наравно да треба подржати дечји доживљај уметности кроз експресију, али је корисно, такође, направити простор за уметност као истраживање. Студирање уметничких објеката и слика је ефикасно наставно средство у раду са млађом децом; такве студије могу бити оштрије фокусиране кроз „активност која се деградирајуће назива копирање“ и исходи оваквог начина рада је да се код деце поспешује, управо, инвентивност (Dyson, 1984: 190).

Пример успешног ликовног пројекта у коме се користило дело сликара Ван Гога, реализован је са децом узраста 9-10 година и описан у књизи Роба Барнса (Barnes, 1993). На почетку пројекта деца су гледала репродукцију слике Винсента ван Гога *Звездана ноћ*²⁶ (La Nuit étoilée, 1889) и посебно проучавала квалитете потеза четке и правце линија. Први део практичног рада био је да ураде цртеже у којима су се бавили истраживањем вијугавих и усковитланих потеза какве је користио Ван Гог. Нека деца су пратила смер линија, док су друга истраживала мешање боја и начин на који је Ван Гог градио његове боје, потезима четком²⁷. Циљ је био да покушају да разумеју, а не да копирају одређену уметникову слику. У наредном задатку, деца су студирала што су пажљивије и прецизније могла делове репродукције, која је затим исечена на нумерисане делове. Деца су сликала

²⁵ О томе је већ било речи на стр. 18-20.

²⁶ Види Прилог 2.

²⁷ Види Прилог 3.

посматрајући свако по један део и на крају је спајањем њихових радова направљен заједнички мурал.

Деца су кроз учествовање у овом пројекту научила да у сликама које се базирају на потезима четке мора да се води рачуна да светле и тамне нијансе боја буду раздвојене, како би потези остали видљиви. Том приликом су истраживани различити квалитети боја, а они ученици који су радили колаж морали су да смисле колико места треба да оставе између материјала које колажирају како би постигли одређено кретање у раду²⁸. Кључна карактеристика часа била је стални повратак Ван Гоговом стваралаштву, како би се о њему дискутовало. Дакле, израда мурала је само део пројекта, али не и његов главни фокус. Ако су деца сазнала на који начин је Ван Гог радио, час је био успешан (Barnes, 1993: 169).

Ликовно дело унутар пројектног приступа

Иако се уметничка дела могу, такође, на различите начине инкорпорирати у васпитно-образовну праксу у вртићима²⁹, најсврсисходнији начин да се деца млађег узраста упознају са ликовним делима је ако се она ангажују у стваралачким активностима које укључују дела визуелних уметности на ненаметљив начин, уз садржаје из других области учења. Интеграција садржаја се може обезбедити унутар тзв. *пројектног приступа* (project approach), који се најчешће помиње у литератури у два концепцијама: прва је описана у радовима ауторки Катц³⁰ и Шард (Katz & Chard), а друга у радовима Малагуџија (Malaguzziја) и његових сарадника, и потиче из италијанске покрајине Ређо Емилија (Reggio Emilie). Рад на пројектима има отворену структуру како би деца, кроз различите истраживачке задатке, боље разумела сопствено искуство и окружење у коме живе, па тако и почела да стичу прва сазнања о уметности.

²⁸ Види Прилог 4.

²⁹ Неки аутори, на пример, помињу да је корисно поставити репродукције у просторијама вртића у висини дечјих очију како би деца често била у могућности да посматрају уметничка дела у свакодневеној рутинској пракси (Egestone-Finnegan, 2001).

³⁰ Иако се у литератури пројектни приступ описује као облик интегрисаног приступа, Лилиан Катц и Хелм Цуди (Lilian Katz & Judy H. Helm) у делу *Млади истраживачи: пројектни приступ у раним годинама* (Young investigators: the project approach in the early years), истичу да постоји значајна разлика у степену ангажовања деце између интегрисаног приступа у коме деца не учествују у бирању проблема (и самим тим се не ангажују довољно) и пројектног приступа у коме је највећи проценат ангажовања деце (Helm & Katz, 2001).

Концепција *рада на пројектима према Катц и Шард* намењена за рад са децом предшколског, али и млађег основношколског узраста, не односи се само на учење помоћу дела визуелних уметности, нити на одређене сетове техника у подучавању или незаобилазан редослед активности, рутина или стратегија, већ се пројектни рад као приступ раном дечјем образовању односи шире на начин подучавања и учења који наглашава (истиче) дечју активну партиципацију у планирању, развоју и процењивању сопственог рада (Katz & Chard, 2000). Рад деце на пројекту нема унапред одређено време трајања и може да се започне на неколико начина. Пројекти се могу започети кад дете или група деце покаже заинтересованост за неку појаву или проблем, поједине теме смишљају васпитачи и затим деци саопштавају тему којом ће се бавити, а тема/проблем³¹ пројекта се може одабрати и у договору деце и васпитача (Slunjski, 2001). Другу фазу пројекта карактерише прикупљање нових информација које се односе на изабрану тему или проблем. Тада васпитач треба деци да омогући: стицање непосредног искуства на значајним местима, гостовање људи различитих професија, сакупљање и проучавање фотографија, књига и осталих предмета важних за пројекат (Helm & Katz, 2001). У овој фази има доста простора да се деца, без обзира да ли је пројекат започет на основу теме из области уметности или из неке друге области учења, баве истраживањем ликовних дела, да се организују посете уметничким музејима итд.

Начин на који се ликовно дело може користити у раду са најмлађом децом, описан је у једном пројекту у вртићу са децом узраста 3 и 4 година (према Helm & Katz, 2001). Деца су читајући књигу *Веома гладна гусеница (The very hungry caterpillar, 1984)*, аутора и илустратора Ерика Карла (Eric Carle), постала веома заинтересована за то како је уметник креирао те илустрације. Она су проучавала његове колаже, гледала филм о томе како он ствара, а затим су подстакнута његовим стваралаштом, и сама пожелела да науче да израђују колаже. На крају овог пројекта који је био инициран од стране деце а подстакнут уметничким делом, у вртићу је организована поставка по узору на уметничке музеје, приликом

³¹ Катц и Хелм помињу да рад на пројекту може да креће од теме, али истичу да је важно дати деци прилику да тему истраже што дубље. Аутори сматрају да пројекти пружају искуства која децу ангажују интелектуално у већој мери, него када се за њих унапред припреме тематске наставне јединице (Helm & Katz, 2001).

које су изложени експонати били дечји радови, а деца прузела улогу музејских водича.

У образовном систему *Ређо Емилија* се, такође, практикује облик рада у којем једно или више деце дубље проучавају неку тему или проблем, доста се ослањајући на дечје стваралаштво, и уопште на истраживање стваралачких процеса, као и ликовних и других материјала. У том систему веома значајну улогу у раду на пројекту, осим васпитача и педагога, има *ателиериста* (*ital. atelierista*) као „особа која има професионално уметничко образовање, најчешће из области визуелних уметности, и задужена је за подстицање и праћење креативног процеса деце, али и образовног процеса који произлази из креативног процеса и рада на уметничким пројектима“ (Vecchi, 2010; према Вечански, 2014: 48). Приликом избора ателиеристе потребно је да се води рачуна о томе да та особа оствари „блиски дијалог са педагогијом која инкорпорира језике уметности и такође је свесна и поштује дечје стратегије“ (Vecchi, 2010: 36), насупрот сусрету уметника и деце, у коме би уметник настојао да наметне деци свој лични поглед на стваралачки процес. С обзиром да ателиеристи организују рад деце у атељеима, често посматрају ликовна дела да би открили идеје уметника, истражили различите начине уметничког изражавања, али и пажљивије проучили разне процесе, промене и стања које постоје у природи. Другим речима, они представљају модел наставника који „црпи“ идеје из уметности. Само неке од многобројних идеја уметника којима се баве ателиеристи су: квалитет и трансформација светлости у току дана (слике импресиониста), како се боја изражава кроз различите тонове да би досегла тачку експресивног хроматског јединства (на пример, у радовима Ив Клајна), ритам, видео уметност, где су време и покрет интегрални делови рада, концептуална уметност у којој метафора постаје прича итд. (Vecchi, 2010). Дакле, идеје за рад са децом често произлазе из познавања уметничких техника, ликовних и других материјала, ликовних дела, ставова уметника и сл.

Један од занимљивих подстицаја за рад са децом је пројекат под називом *Позив на....* (Invitation to....) из 2002. године, који је започет од стране уметника Клаудија Пармиђанија (Claudio Parmiggiani), а чију је реализацију подржала локална управа области Ређо Емилија. У овом пројекту радови пет савремених

уметника (Луђано Фабро, Сол ЛеВит, Ричард Сера, Елисео Матиачи и Роберт Морис) су за стално постављени на различита места широм града. Значајно је то што су сама места бирали уметници, јер за уметнике избор места јесте обележје њихових идеја, те су тиме радови постали експресије правог јединства са околином и њеним карактеристикама (Vecchi, 2010: 93). Подстакнути овим пројектом, односно реаговајући на идеје уметника, ателиеристи и педагози су навели децу да интензивно размишљају о простору који њих окружује, и верујући да стваралачки путеви којима су уметници тежили могу да код деце активирају сличне процесе, истакли су:

Ми мислимо да начини на које су уметници осмислили своја уметничка дела такође могу да активирају важне процесе код деце, креирање односа и дијалога са местом и, коначно, креирање самог уметничког дела које одговара месту на коме ће бити постављено и његовом идентитету, истовремено мењајући га и обогаћујући га. Кроз ово путовање активирају се важни уметнички културни и социјални процеси који су, такође, важни из перспективе педагогије (Vecchi, 2010: 94).

Као резултат овог пројекта, заједно са децом је креирана изложба дечјих радова за инаугурацију Лорис Малагуци интернационалног центра у Ређо Емилија, под називом *Дијалог са местима* (Dialogues with Places).

5.2 Ликовно дело у функцији ангажовања свих чула

Мултисензорни приступ обухвата ангажовање свих чула кроз покрет, драму, мимику, ослушкивање, додир ликовног дела, играње улога кроз импровизацију на основу дела итд. Овај приступ, у коме је, дакле, ликовно дело стимулус за невербалне реакције, „узима шири поглед на емпатију и позива децу да се идентификују на много више начина са ликовним делом. Реакција због тога иде изван језика у гест, и језик постаје сам по себи мање дескриптиван и аналитички, а више поетски, метафорички и лично експресивни“ (Madeja & Hurwitz, 1977: 14). Од деце се може тражити не само да опишу покрет у скулптури својим телима (групним скулптурама начињеним од њихових тела) или позиција које су претворене у једноставне плесне кореографије, већ и да се ангажују у креирању звуковних одговора на дело, реагујући на уочене ритмове или шаре у

њему. Игре се, свакако, могу комбиновати и правити нове верзије које укључују истовремено више чула. Сензорни приступ је најадекватнији за децу предшколског и нижег основношколског узраста, чији вербални ниво не допушта ефективни дескриптивни аналитички метод.

а) *Замрзнуте слике* (тродимензионалне композиције од тела) је назив једне од техника (драмских) које ангажују учење деце целим телом. Задатак за децу би био да смисле како да представе теме (садржаје) ликовних дела које посматрају као „залеђене слике“ користећи своја тела, и на тај начин их претварајући у 3Д форму³². Тако се активира питање говора тела: како ми изражавамо (испољавамо) ствари кроз покрете тела и гестикулацијом (Morrison, Orbach & Dyson, 1995).

б) *Игра улога* је веома занимљива наставна техника (драмска) којом се ученици наводе да, без потешкоћа, анализирају критички ликовна дела и да издвајају њихове естетске квалитете. У том контексту ученици могу да глуме различите улоге, од потрошача (конзументата) уметности, преко критичара уметности, до продаваца уметничких дела. Импровизација се може развити и из саме слике, и ту постоји много различитих варијанти, од којих је једна да се глуме карактери унутар слике или скулптуре (Madeja & Hurwitz, 1977).

Пример спровођења ове технике је радионица под називом *Када би само могли да говоре: користећи језик, драму и мимику* (If only they could speak; using language, drama and mime) у којој су деца узраста од девет до једанаест година проучавала дела *Европска послератна уметност 1945-1968* (Art from Post-War Europe 1945-1968) у Галерији Тате у Ливерпулу (Tate Gallery Liverpool). Изложена фигуративна дела су пружила богати и разноврсни спектар полазишта на основу којих су деца могла да скупе доказе како би изградила улоге око одређених карактера. Комбинујући активности мимике и драме, деца су развијала њихове карактере и радионица је кулминирала писањем драматичног монолога сваког детета понаособ за његову усвојену личност (фигуру или карактер)³³. Радионица

³² Види Прилог 5.

³³ Да би се дела ставила у контекст, на почетку радионице пуштена је кратка аудио касета снимљених ратних звукова (сирене, авиони...). Шћућурена заједно, група је слушала сирене и авионе, и разговарала о томе како је изгледао рат, као и о осећањима људи у годинама после рата. Уметници представљени у галеријској поставци преживели су рат и неки радови директно то рефлектују (Morrison, Orbach & Dyson, 1995: 12).

није промовисала официјалну интерпретацију посматраних дела Тате галерије, већ пре став да се значења уметности могу променити у односу на то ко сте, шта знате, и када и како посматрате. Циљ је био развијање вештина и самопоуздање код деце да гледају критички модерну уметност, а не да науче да уважавају и разумеју уметност само помоћу чињеница из историје уметности (Morrison, Orbach & Dyson, 1995).

У првом делу радионице главно питање постављено ученицима у вези са изложеним делима било је: *Да могу да говорим, шта би ти фигуре у делу поручиле?* Деца су била подељена у групе (3-4 ученика), од којих се једна група окупила око скулптуре Марина Маринија, *Коњаник*³⁴ (Horsman, 1947) и сложила се да дело изазива осећај беспомоћности и очаја. Уметник је сам описао дело као одговор на то што је видео многе сељаци Ломбардије приморане да напусте своје домове у зарађеној Италији. Његова идеја је свакако била погођена од стране групе, која је сматрала да би коњаник, да може да говори, изговорио: *„Желим да не постојим на овом свету. Пошаљи ме у другу земљу. Да ли ћу преживети бол?“*, док би коњ рекао: *„Волео бих да могу да изгалопирам из света“* (Morrison, Orbach & Dyson, 1995: 13). Последња активност укључивала је писање драматичног монолога у улози карактера или објекта у делу, те су сви имали по двадесет минута да их осмисле и напишу. Према групи деветогодишњака која је радила на делу Маринија, коњаник би, да може да говори, поручио још и следеће:

Мој коњ неће да се помери и ја само желим да галопирам према свету у коме нема бомби. Ја сам уплашен за мене и мог коња. Мој коњ је све што имам, моја кућа је бомбардована. Не могу да се сетим зато што је бомба пала на кућу, комад камена ме је ударио у главу.....Ја се само осећам уплашено (ужаснуто) и гладно. Зашто све то не престане?... (Morrison, Orbach & Dyson, 1995: 14).

в) Улога уметника и модела. Деца на часу ликовне културе могу да раде у паровима као „уметник“ и као „модел“. Уметник црта модела, а онај који позира треба да опише како се осећа у тој улози. На тај начин деци постаје много јасније како се одвија рад уметника у атељеу уз присуство модела, и омогућава деци да направе везу између њиховог искуства и дела која посматрају. Идеја о уметничком студију постаје много јаснија. Такође, с обзиром да им конкретно

³⁴ Види Прилог 6.

искуство помаже у разумевању стваралачког процеса, цео процес постаје разумљивији него раније, те стога, деца кроз овакву игру постају више заинтересована за даље истраживање уметности.

5.3 Визуелне игре класификовања

Одувек сам мислио да се учење може претворити у игру и забаву за децу и да их можемо навести да заволе учење, ако га прикажемо као питање части, поверења, уживања и забаве... (Џон Лок, 1950: 128)

Визуелне игре које ћемо описати у овом раду изведене су из Пијажеове теорије менталних операција – посебно из домена класификације, те су примерене за млађе разреде основне школе. Учествујући у играма које се концентришу на проучавање визуелних објеката у којима је учесник обавезан да тражи сличности и разлике у форми и садржају, деца ангажују перцепцију и мисаоне процесе у оквиру једне природне фазе у когнитивном развоју (Madeja & Hurwitz, 1977). Визуелне игре се састоје од припремљеног материјала (2Д и 3Д слагалица, репродукција малих формата, сегмената репродукција, меморијских картица и сл.) који је специјално дизајниран да фокусира ученичку перцепцију на дати задатак. С обзиром да процес игре треба да буде како вођен правилима, тако и забаван, у случајевима када се кроз игру баве ликовним делима, „претпоставља се да ће пријатни аспекти играња игре произвести неке позитивне промене у ставовима према уметности генерално“ (Madeja & Hurwitz, 1977: 63). Описаћемо само неке од много варијанти визуелних игара које се заснивају на класификацији. Игре које су преузете из књиге *Умеће посматрања, приручник за елементарно разумевање уметности*, аутора Стенлија С. Мадејже и Ал Хурвица и делимично модификоване, осмишљене су за употребу у млађим разредима основне школе, мада се према неким ауторима (Eyestone-Finnegan, 2001) једноставније варијанте које се базирају на груписању репродукција према боји и теми, или набрајања што више детаља уочених на слици могу спроводити и у раду са децом старијег предшколског узраста.

а) 3Д слагалице. Игра се састоји од сета коцака од којих свака на својим странама садржи делове шест различитих репродукција. Дете треба да сложи коцке тако да

сачини слику. Ученик се бави ликовним делима које учитељ може изабрати у односу на било који стилски садржај или ликовну форму за коју сматра да су адекватни, односно према стилу или степену комплексности композиције. Први избор репродукција може обезбедити најједноставнији задатак – уметници са најразличитијим стилевима (на пример, избор може да буде по једно дело уметника из периода ренесансе, рококоа, импресионизма, кубизма итд.). Други, тежи задатак, би обухватао групу репродукција са сличним стилским изразом (на пример, слике шест импресиониста) и оваквим избором дела могу да се баве ученици који имају више праксе и већу перцептуалну вештину. Наравно, игра може бити припремљена за архитектуру или вајарство, али се најчешће користе слике због дечјег интересовања за боју (Madeja & Hurwitz, 1977).

б) Спаривање репродукција према стилу и другим одликама. Ово је варијанта претходне игре која је лакша за припрему. Сваком ученику би требало припремити пакет од 12 репродукција, како би могли да упаре по две репродукције које припадају истом уметнику (на пример, две слике Пола Гогена, затим два дела Анрија Матиса итд). Докази за спаривање се преузимају из стила, односно из сличности боја, степену реализма, потеза четке и савладавање форме, који карактеришу рад уметника и изабрани су због тога што остају приметни без обзира на тему (Madeja & Hurwitz, 1977).

в) Спаривање према додиру је још једна варијанта игре препознавања стила, али сада уз помоћ чула додира. Ова игра је развијена у оквиру програма Њутон државних школа, када је изабрано неколико реплика музејских скултура, које су смештене у непрозирне цакове и затим трансфероване у школе. Фотографије других скултура, али истих скулпторских стилова, постављене су пред децу. Од ученика је тражено да споје фотографије са репликама скултура које су биле у цаковима само на основу чула додира. Изабрани примери су били контрастни стилови у третману како површине, тако и форме, односно изабрано је било пет портрета из различитих уметничких периода и култура, један апстрактни комад акрилне скулптуре и скулптура Хенрија Мура. Фотографије, треба истаћи, нису били дупликати скулптура, већ други радови исте школе уметника (Madeja & Hurwitz, 1977).

г) *Интерактивне игре на вебстраницама уметничких музеја* се, такође, најчешће базирају на процесу класификовања, односно подразумевају спаривање стилова (2Д слагалице), тражење разлика у наизглед истим примерима ликовних дела, игра меморије (када се од детета тражи да нађе по два иста рада) итд.

д) *Игра меморисања*. Правила ове игре налажу да ученици посматрају што пажљивије ликовно дело (најбоље слику или фотографију са пуно детаља) и да га меморишу што боље. Затим се од ученика тражи да окрену леђа слици, и да свако од њих именује неки објекат или везу између објеката на слици. Ученик који је упитан чега се сећа не сме да понови оно што је неко други већ рекао. Овај процес постаје све тежи како час одмиче, односно како се карактеристике набрајају у све већем броју. Када нико од ученика нема ништа више да дода, група се окреће да би видела да ли је нешто изостављено. Могу да се користе слајдови исто као и репродукције (Madeja & Hurwitz, 1977).

5.4 Стратегије визуелног мишљења

Међу приступима и стратегијама у којима је један од главних циљева да у току процеса проучавања ликовног дела дође до комуникације и размене мишљења међу ученицима, истичу се *Стратегије визуелног мишљења* (Visual thinking strategies – VTS), које су почеле да се спроводе у Музеју модерне уметности у Њујорку (МоМА) 1991. године. Филипа Јенавајна³⁵ (Philip Yenawine), који је у то време био директор одељења за едукацију у музеју, и психолог Ебигејл Хаусен (Abigail Housen), кроз различита истраживања су закључили да у првим искуствима посматрача почетника са визуелном уметношћу информације о ликовном делу немају великог значаја, јер не могу бити интернализоване и трансфероване (Yenawine, 2013). Закључили су да је потребно заменити

³⁵ Филип Јенавајн (Philip Yenawine) један је од оснивача организације *Визуелно разумевање у образовању* (Visual Understanding in Education – VUE), непрофитне организације за истраживање у образовању која развија и проучава начине подучавања визуелне писмености и коришћења уметности за развијање вештина мишљења и комуникације. Јенавајн је радио као директор за образовање у Музеју модерне уметности од 1983. до 1993. године, а на почетку своје каријере водио је образовне програме у музеју уметности Метрополитен и Чикашком музеју савремене уметности. Предавао је образовање у уметности у школи Института за уметност у Чикагу и на Уметничком колеџу Масачусетс.

академски приступ у подучавању приступом у коме дете као посматрач почетник може да буде активан учесник у процесу учења, способан да створи сопствено мишљење о ликовном делу које посматра и да своје мишљење размени са другима. Према речима Хаусен: „... дошли смо до закључка да је најефективнији начин за стимулисање естетског развоја базиран на постављању питања, што пружа ученику могућност да конструише значење или смисао користећи различите тачке гледишта, одигравајући се у окружењу које подстиче нове и разумљиве начине, а подстицано богатим, разноврсним, и пажљиво одабраним уметничким делима“ (Housen, 2007: 7). Стога, креиран је VTS протокол за едукаторе у музејима и наставнике који се састоји од сета питања и техника, које подразумевају изостављање свих историјских чињеница и мишљења о ликовним аспектима посматраног дела. Јенавајн сматра да уколико детету пружимо било какву информацију о ликовном делу, тиме га учимо само пасивној перцепцији. Важно је да дете створи сопствено мишљење о делу, како би оно само пожелело да још детаљније посматра и сазна више (Rice & Yenawine, 2002). На овај начин дете, осим тога што формира и износи свој став о ликовном делу, учи да треба да саслуша и мишљења друге деце. Према овом аутору, „наставници који користе VTS протокол могу увећати учествовање одељења и ангажовање ученика док продубљују мишљење, вербалне способности, вештину писања и визуелну писменост код свих ученика у току десет једночасовних дискусија у току године“ (Yenawine, 2013: vii). Наставницима је обезбеђена стратегија којом могу да ангажују ученике који су повучени, упознајући их са дискусијом као средством за колективно налажење смисла. Подједнако учествовање свих ученика у дискусији јасно илуструје искуство једне наставнице петог разреда из Калифорније, са часа на којем је спроводен VTS протокол док су деца проучавала фотографију Дејвида Тарнлија (David Turnley), *Отац и ћерка свирају гитару*³⁶ (Father and Daughter Playing Guitar, 1986):

Од првог часа конверзација је постала врло динамична. Имућан дечак је изјавио да су, иако човек и дете на слици имају електричне гитаре, сиромашни, зато што гитаре нису укључене у струју и зато што девојчица не носи ципеле. Други

³⁶ Види Прилог 7.

ђаци су се сложили, градећи доказе на сиромаштву, истичући да је ограда направљена од прућа, да деца у позадини носе прљаву одећу, итд. У овом тренутку когнитивна запажања су била усмерена на изглед. Ученик који је често био изолован од стране вршњака и кога су често задиркивали, је изјавио: „Не слажем се да су ови људи сиромашни. Можете носити стару и прљаву одећу и ићи босоноги а да ипак имате довољно новца да купите свари које су вам потребне. Ја мислим да је разлог зашто њихова кућа и ограда изгледају овако то што живе у другој земљи или припадају другој култури. Изненађујуће, нико није превртао очима или се подсмехивао. Напротив, деца су одобравала главом.... На крају је једна девојчица додала: „Да, шта ми заправо подразумевамо под сиромашним? Погледајте како сви изгледају срећно. Девојчица се смеје, као и високи дечак у позадини. И човек, који је можда њихов тата, изгледа као да ће да заплеше када погледам његова стопала. Иако можда немају пуно новца, не мислим да су сиромашни, зато што изгледа да су богати стварима које су битне (Yenawine, 2013: 16, 18).

Током времена преко 4000 наставника (у основним школама у САД и шире) имплементирало је у наставу VTS лекције, а многи од њих су такође применили VTS метод да истраже друге наставне предмете. Такође, развијен је К-6 курикулум (за узраст од шест до једанаест година) са додацима за старије разреде основне школе и средњу школу. У школама где је имплементриран VTS воде се дискусије у трајању од једног сата и засноване су на посматрању репродукција слика, фотографија и сл. Са малим варијацијама које одговарају различитим узрастима, VTS курикулум садржи десет лекција за сваки разред које се протежу током целе школске године, а свака лекција траје око један сат и садржи две или три повезане, али различите репродукције. Часови се одржавају једном месечно, остављајући довољно времена да се оно што се дешава на сваком часу слегне, односно да прође период „инкубације“. Деца од трећег разреда треба да иду у организовану посету музеју на крају сваке године, да би проверила колико су постала вештија у вођењу дискусија. У старијим разредима основне школе и у средњој школи, VTS је представљен, не као курикулум, већ као метод за дискусију који остаје суштински исти, иако је избор уметничких дела различит. Исходи зависе од броја дискусија које су вођене (Yenawine, 2013).

Основни кораци у вођењу VTS дискусије детаљно су описани у делу *Стратегије визуелног мишљења* (Visual Thinking Strategies, 2013) аутора Филипа Јенавајна. На почетку тог протокола наставници треба деци да покажу пажљиво изабране слике, засноване на Housen/VTS истраживачким критеријумима. Идеалне слике садрже: предмет интереса у односу на специфичну публику, јаке наративе, доступна значења датој публици (ученицима), довољно комплексне да збуњују, да нас терају да мислимо, и треба да обухватају различите медије, стилове и периоде. Затим, треба да обезбеде неколико минута за посматрање у тишини пре него што се дискусија започне. Наставник, након тога, иако не пружа информације о делу, помаже ученицима у процесу истраживања уметничких дела тако што им поставља три специфична питања: *шта се дешава на овој слици, шта видите што вас је навело да то кажете и шта још можемо да видимо*. Прво питање је отвореног типа (неструктурирани интервју) и подстиче приповедање код деце, друго питање има функцију да поткрепи мишљење које је дете засновало искључиво на основу слике коју посматра, а последње питање има улогу да га охрабри да пронађе још детаља на слици. Како би олакшали дискусију, осим постављања поменутих питања, неопходно је да наставници пажљиво слушају све што ученици кажу о слици коју посматрају и да укажу на запажања ученика, показујући детаље на слици о којима причају. Такође, треба да парафразирају сваки коментар, да би били сигурни да су обухватили цео садржај и значења. Важно је и да се повежу блиски коментари, без обзира да ли се ученици слажу или не, као и да се граде идеје једна на другој. Повезујући одговоре, наставници показују како идеје могу да буду у интеракцији давајући смисла конверзацији која би у другом случају могла да изгледа насумична. Осим повезивања идеја које се слажу, повезујући идеје које се не слажу, наставници поручују да је такође могуће да различити људи реагују различито на оно што виде. Веома је значајно да приликом вођења дискусије наставници остану неутрални, третирајући сваког ученика и сваки коментар на исти начин, и не износе своја мишљења и запажања о делу које је предмет проучавања. Дакле, наставник ни у једној фази тог процеса не нуди било какве информације о делу које ученици посматрају, не износи сопствене ставове о њему, као ни мишљења критичара уметности.

5.5 Усвајање формално-ликовних знања

Као што је музика поезија звука, тако је слика поезија призора,

и садржај нема ништа са хармонијом звука или боја. (Џејмс Вислер, 1978)³⁷

Ово је само један од цитата који добро илуструју суштину *формализма*, теорије према којој је за адекватно разумевање ликовних дела довољно пажљиво посматрање њихових формалних карактеристика, без трагања за било каквим додатним информација о делима и уметницима. Према речнику термина *Онлајн учење о уметности* (Grove Art Online, Oxford University Press, 2009) формализам обележава „термин за сваки приступ уметности, било да је теоретски, критички или историјски, који наглашава аутономију или првенство формалних квалитета. У сликарству, ови квалитети су уобичајено схваћени као композициони елементи, као што су линија, валер, боја и текстура: они се могу разликовати на основу технике и садржаја. Зато што се композициони елементи могу посматрати и у њима уживати независно од начина на који слика представља видљиви (реални) свет, прича причу или изражава филозофску идеју, неки формалисти чак истичу да је представљање било које врсте у уметности споредно“ (Williams, 2009). Међутим, у млађим разредима основне школе је сврсисходније да се знање о формално-ликовним елементима стиче у оквиру, већ поменутих приступа примерених млађем узрасту који се превасходно ослањују на извођење и стварање, отварајући тако пут за комуникацију. На тај начин, цртањем, сликањем итд. и разговорима о томе, деца постепено стичу знања о основним ликовним елементима, као што су линија, боја, валер, текстура, облик, маса и простор. Тек касније у старијим разредима та знања у потпуности могу да усвоје, када долази до разумевања композиционих принципа који интегришу формалне елементе, као што су ритам, баланс, контраст³⁸ итд.

³⁷ Извор: The Project Gutenberg eBook, *The Gentle Art of Making Enemies*, by James McNeill Whistler, Red Rag, The, 126; <http://www.gutenberg.org/files/24650/24650-h/24650-h.htm#page115>), приступљено 23.10.2014.

³⁸ *Ритам* је правилна промена или понављање елемената, и може бити монотон, узбудљив итд.; *баланс* постоји у ликовном делу када су текстуре, боје, форме или облици комбиновани хармонично, односно када су у складном односу; *контраст* наглашава различитост у делу (на пример, може да представља екстремне промене валера) и формира се када се елементи користе тако да држе пажњу и усмеравају поглед посматрача.

Проучавање формално-ликовних елемената се често спроводи у старијим разредима као део критичког и естетског истраживања дела, као и у процесу стицања знања из историје уметности, с обзиром да децу чак и у том узрасту, осим формално-ликовних интересују и друге одлике дела. Час, ипак, може бити организован тако да главни циљ буде савладавање знања о ликовним елементима, када се формална својства ликовног дела проучавају кроз отворено истраживање, фокусирајући се на линију, боју, облик и друго, као и на то како су ти такозвани формални елементи организовани у креирању *композиције*. Композиција обезбеђује уметнику логику у оквиру које организује дело, односно представља „скелет“ или конструкцију дела. Што се тиче *линије*, ми се на њу ослањамо као на један важан елемент у описивању уметничких дела и она представља први елемент који ћемо употребити када желимо нешто да нацртамо. Дводимензионална дела се ослањају у највећој мери на линију, приликом дефинисања облика или стабилне композиције. *Боје* могу да произведу супротна својства као што су лепота, личне асоцијације, симболична значења, а могу се користити за наглашавање природних феномена итд. *Линије* и *боје* заједно креирају *облике* и обрнуто. Реч *облик* користи се да се именују дводимензионалне фигуре или контуре, а *форма* да значи тродимензионалне облике који су моделовани и постављени у простору (Yenawine, 1991). *Валер* је степен светлости или таме у бојама које се налазе на слици, док је *текстура* квалитет површине који се може видети и осетити, и може бити: груба (храпава), глатка, мекана, чврста итд.; текстура може бити стварна, али уметник може и створити (симулирати) изглед текстуре. *Простор* је подручје између и око објеката, може бити дводимензионалан или тродимензионалан, изражен различитим ликовним елементима итд. У сваком ликовном делу презентовани су сви поменути елементи и композициони принципи, али су неки очигледнији од других. Када се ангажују у формалном истраживању, ученици треба да изаберу елементе за које сматрају да се највише истичу у делу које анализирају. Такође, уочавање различитих квалитета линије, лазурних или пастуозних намаза боје, глатких или храпавих површина скулптуре итд., може детету помоћи да лакше развије сензибилност за те ликовне елементе и да их, затим, примењује и у свом ликовном изразу (практичном раду).

Приликом спровођења формалне истраге дела Казимира Маљевича (Kasimir Malevich) *Супрематистичка композиција: лет авиона*³⁹ (Suprematist Composition: Airplane Flying, 1915), ученик може да уочи да слика садржи само црне, плаве, жуте и црвене правоугаонике, од којих су неколико последњих толико издужени да постају линије. С обзиром да су величине правоугаоника, као и њихово место, неправилне, и да су обојени облици помало нагнути у средини белог поља, јавља се осећај покрета у слици.

„Маљевич је открио да се може произвести или осећај мировања или узбурканости одлуком да ли се два облика додирују, скоро додирују, или одржавају дистанцу између њих“ (Yenawine, 1991: 41).

Такође, када пажљиво посматрамо слику, можемо приметити да и боја може да се користи да стимулише покрет: црна може изгледати као да ствара рупе у платну, плави блокови изгледају као да су мање удаљени у простору, док светло жута изгледа као да излази из платна. Другим речима, од ученика се приликом формалног истраживања слике може тражити да посматраући различите боје изнесу свој утисак о облицима и њиховим величинама, о бојама, као и томе да ли ови елементи стимулишу покрет или неку другу акцију. С обзиром да у овом делу сви ти елементи заједно у очима посматрача стварају осећај објекта у покрету, креирана је динамична композиција, која за сликара представља аналогију лета авиона (Yenawine, 1991).

Формална анализа се може применити на било које ликовно дело из било ког историјског периода, и може се реализовати кроз разговор или писање о уоченим формалним елементима.

5.6 Савремени приступи естетског и критичког истраживања ликовног дела

Да би разумели ликовна дела, критичари покушавају да докуче циљеве или намере уметника (разумевање намера). Покушавају да посматрају дела као рефлексију ширих културних идеја или манифестација основних принципа (естетско разумевање). Обе врсте разумевања подразумевају да критичар зна

³⁹ Види Прилог 8.

нешто и о уменику и физичком и културном контексту у коме је ликовно дело настало. (Geahigan, 1998: 296)

Критицизам у уметности је оригинално уведен у литературу образовања у уметности као начин вођења истраживања о ликовном делу како би се помогло деци да разумеју и уважавају визуелну уметност. Преносећи те инструкције у наставу, едукатори су од таквих истраживања начинили тачну утврђену процедуру коју је требало доследно спроводити. Према моделу критицизма Едмунда Фелдмана⁴⁰ (Edmund Feldman) који је изнет у делу *Разноликости визуелног искуства* (Varieties of Visual Experience, 1967) и пренет у наставне програме за старије разреде основне школе још 1970. године, процес критичког истраживања требало је спроводити кроз четири одвојене фазе, а то су: *описивање дела* – укључује попис онога што садржи дело (форма, облик, боја...), *формална анализа* – посматра се како су организовани ликовни елементи дела, *интерпретација* – подразумева анализу значења дела, и на крају, *процењивање* – процена квалитета ликовног дела, а не само изношење личних преференција. Међутим, придржавајући се процедуралних модела критицизма⁴¹, попут Фелдмановог, едукатори су често наилазили на проблеме у току подучавања. Кроз такав процес истраживања дешавало се да су ученици углавном били способни да опишу и анализирају ликовно дело, али нису могли суштински да разумеју значење дела, као ни културни, социјални, историјски и други контекст у коме је дело настало (Geahigan, 1998; Perkins, 1994).

Аутори који се слажу са концептом поделе процеса критичког истраживања на одређене фазе верују да се управо на тај начин обезбеђује дуже и ефективније интересовање ученика за проучавање ликовног дела. Ал Хурвиц и

⁴⁰ Едмунд Берк Фелдман (Edmund Burke Feldman) – уважени професор уметности алумни фондације на Универзитету у Џорџији, сарадник Факултета за хуманистичке науке и председник Националног удружења за образовање у уметности.

⁴¹ Хери С. Броуди (Harry S. Broudy, 1905-1998) професор емеритус филозофије и образовања (амерички филозоф и едукатор), у сарадњи са Роналдом Силверманом (Ronald Silverman) развио је процес назван „естетско скенирање“ (aesthetic scanning). У овом процесу критичко-естетског истраживања прво се трага за: *чулним карактеристикама* (облицима, линијама итд), *формалним карактеристикама* (како елементи стоје заједно да би постигли јединство и сличне ствари), *експресивним карактеристикама* (значења, осећања итд) и *техничким одликама* (медијум, техника, итд.). Последња фаза се односи на *процену*. Концепција истраживања је веома слична Фелдмановој, осим категорије техничких карактеристика које Фелдман третира као део фазе описивања (Perkins, 1994: 77).

Мајкл Деј (Al Hurwitz & Michael Day) сматрају да се критичко истраживање може спровести и у млађим разредима основне школе кроз неколико издвојених фаза, као што су: *опис дела*, односно опис дела, *формална анализа* у којој се разговара о структури и композицији, *интерпретација* или покушај да се схвати значење дела (у смислу шта је уметник хтео да каже), и на крају *саопштавање преференција*. Последња фаза у којој ученици саопштавају шта мисле о делу које посматрају и зашто тако размишљају разликује се од процењивања дела у смислу одређивања значења и вредности дела, с обзиром да за дете млађег основношколског узраста процена (суд о делу) значи исто што и преференција (Hurwitz & Day, 2007).

Према речима Џорџа Џиахигена⁴² (George Geahigan), аутора који се доста бавио проблемима критике унутар образовања у уметности, процес критичког истраживања ипак треба да се спроводи тек у старијим разредима основне школе. Осим тога, он сматра да сви приступи у којима се следе одређене процедуре удаљавају ученика од суштине процеса истраживања. Према овом аутору критичко истраживање започиње када се значење и вредност дела *не разумеју*, односно „тек треба да буду одређени“ (Geahigan, 1998: 297), те се постављају хипотезе о ликовном делу и затим тестирају проучавањем свих аспеката дела. Насупрот томе, када се ликовно дело интерпретира и процењује кроз говор и писање, то значи да је већ дошло до разумевања и процењивања дела, и саопштавања тих ставова другима (Geahigan, 1998). Стога, Џиахиген сматра да је процес разумевања, уважавања и процењивања дела потребно реализовати на другачији начин. Он истиче да је суштина у томе да, када се критичко истраживање преводи на инструкције у учионици, наставници треба да се удаље

⁴² Џорџ Џиахиген (George Geahigan) је професор уметности и дизајна на Универзитету Пурдуге у САД и уредник *Каријера у образовању у визуелним уметностима: репрезентативни програми и пракса* (Career Education in the Visual Arts: Representative Programs and Practices, 1980). Заједно са Теодором Ф. Вулфом (Theodore F. Wolff) аутор је дела *Критика у уметности и образовање* (Art Criticism and Education, 1997), које припада серији *Дисциплине у образовању у уметности: Контексти разумевања* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding) финансираној од стране Гети центра за уметничко образовање. Концептуални оквир образовања у уметности под називом *Образовање у уметности засновано на дисциплинама – DBAE* (Discipline-based art education) представљен је у књизи *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави* (2012), аутора Невене Хаџи Јованчић.

од критицизма као процедуре. Предлаже да се процес критичке истраге води кроз три врсте инструктивних активности у којима би се разликовали непосредни циљеви и мењала улога наставника и ученика из активности у активност. То су: *лични одговор, инструкције о концепту и вештини и истраживање ученика* (Geahegan, 1997, 1998).

Активности које подразумевају *лични одговор посматрача* започињу када ученици схвате да ликовна дела која проучавају намећу одређена питања и проблеме у односу на одређивање њиховог значења и вредности. Тек тада ученици могу да формулишу хипотезе, сакупе доказе о делу и затим проверавају постављене хипотезе. Те активности завршавају се када ученици потврде, након истраживања, њихове претпоставке о значењу и вредности дела које су проучавали. Иако се у том процесу често дешава да им недостаје неки доказ за потпуно разумевање, ученици ће углавном веровати да је оно што су они учили једини начин на који се дело може видети и разумети, с обзиром да ће „најчешће заснивати своја мишљења о уметничким вредностима на основу малог и ограниченог сета вредносних критеријума“ (Geahegan, 1998: 305). У току активности личног одговора ученици се баве и испитивањем сопствених ставова и генералних моралних вредности. Ученици могу постати свесни проблема значења и вредности ликовних дела кроз:

- супротстављање мишљења о ликовним делима – наставник треба да наведе ученике да артикулишу то што виде, мисле и осећају у присуству уметничких дела, као и да скрене пажњу на разлике у њиховим одговорима. Такође, може да тражи од ученика да пореде њихове одговоре са одговорима професионалних критичара или да упореде одговоре различитих критичара.
- поређење повезаних ликовних дела (проучавање дела са сличном темом, стилем, функцијом итд.). Препознајући те разлике, ученици схватају да ликовна дела нису само једноставна копија реалности и траже различитости у намерама уметника.
- избор провокативних дела за проучавање (од стране наставника). Дела која изазивају реакције ученика о уметности тестираће постојеће вредносне системе и стимулисати њихова интересовања и пажњу.

Улога наставника у овим активностима је да олакша потрагу за разумевањем (пре него да пружи знање), а како би „измамио“ одговоре ученика, може да користи различите технике постављања питања и да тражи од ученика да размењују одговоре вербално или кроз кратке писане задатке.

Истраживање ученика подразумева активности које омогућавају да се више сазна о делу кроз интересовање о уметнику и контексту у коме је створено ликовно дело. С обзиром да је ученицима да би достигли адекватније разумевање неопходно биографско (о уметниковим ставовима, циљевима, намерама...) и контекстуално знање (социјано, културно, историјско...), ученици могу да дођу до низа информација кроз независне истраживачке процесе (одлазећи у библиотеку, проучавајући задату литературу од стране наставника итд.), а уколико је потребно, то знање се може пружити и путем предавања. Улога наставника је да усмерава и помогне ученицима у тој истрази.

Активности у току којих наставник пружа *инструкције у вези са концептима и вештинама* могу се спроводити након активности личног одговора и усвојених информација, иако овај редослед активности никако није обавезујући. Подучавање естетских концепата и вештина подразумева да наставник сада има главну улогу у обезбеђивању знања. Циахиген истиче да претходно искуство са ликовним делима прави добру подлогу за учење естетских концепата, али да је неопходно да наставник, с обзиром да постоји огроман број концепата који се потенцијално могу подучавати, пажљиво изабере оне који имају моћ да појасне дела која су ученици проучавали. Како би подучио концепте и вештине, наставник обезбеђује дефиниције кроз примере других ликовних дела (сличних или супротних према концепту), као и путем демонстрација вештина.

5.7 Стратегије усвајања знања из области историје уметности

У наставној пракси често се дешава да се садржај из историје уметности преноси ученицима тако што се пружа дуги низ биографских, историјских и других информација о ликовном делу, те у овом приступу долази до следећих потешкоћа: ученици тешко усвајају хронолошки след догађаја и имају проблем да превише информација јасно сместе у одређени културно-историјски контекст.

Мери Ериксон (Mary Erickson) у делу *Историја уметности и образовање*⁴³ (Art History and Education, 1993), које је написала у сарадњи са Стефаном Едисом (Stephen Addiss), препоручује да се ученици баве историјом уметности кроз истраживање (*art history as inquiry*). Према Ериксон, постоје два типа истраживања у области историје уметности које се могу спроводити у учионици. *Репликативно истраживање* (replicative inquiry) је инструктивни метод за учење историје уметности у коме се не усвајају нове информације, али се оне већ усвојене представљају индиректно. Пример репликативне истраге је када инструкције из историје уметности укључују сортирање репродукција према стилским правцима и ређање истих по хронолошком редоследу. Ученици откривају стилове и правце који су увелико прихваћени у области историје уметности. Уколико ученици открију, на пример, да се импресионизам појавио након кубизма, репликативна истрага је погрешна. Са друге стране, *генеративно истраживање* (generative inquiry) је истраживање из историје уметности која се спроводи по први пут, води у непознато, те је захтевнија, али и кориснија за ученике. У току овог истраживања ученици треба да постављају питања о уметнику или уметничком делу из прошлости, или су изазвани да истражују познатије, мање проучаване визуелне артефакте, као што су: рекламни дизајн, мода, локална уметност итд. (Addiss & Erickson, 1993: 125).

У складу са карактеристима деце у различитим фазама према Парсонсу, Ериксон закључује да у млађим разредима основне школе (до 8 година) инструкције из историје уметности треба да се састоје од конкретних активности, драме и наратива. Пажња ученика треба да се усмери ка садржају дела и стваралачким процесима. На часовима историје уметности од трећег до петог разреда (9-11 година) ученици се могу упознати са уметничким делима других епоха и култура кроз приповедање. Планиране активности за ове разреде треба да обухвате задатке са конкретним објектима, као што су разгледнице, мапе и временске линије. Ипак, треба истаћи да најважнији узрасти за подучавање историје уметности обухватају старије разреде основне школе и почетак средње

⁴³ Ово је још једно дело које припада серији *Дисциплине у образовању у уметности: Контексти разумевања* (Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding) финансираној од стране Гети центра за уметничко образовање.

школе (Addiss & Erickson, 1993: 139). Приликом стицања знања из историје уметности велики значај могу имати како ликовна дела, тако и други артефакти, као физички објекти из историје који се могу видети, додирнути итд., односно детаљно директно испитати у току посете музеју или на часу (уколико се у школу донесу оригинални објекти или фотографије).

Приповедање (storytelling) је један од начина да се деца свих узраста сусретну са различитим информацијама из историје уметности (о аутору дела, о уметничком правцу, стилу...), али и чињеницама из других наставних области (као на пример, о историјском и друштвеном контексту у коме је дело настало). Често се дешава да ученици када присуствују часовима ликовне културе на којима је пажња посвећена анализирању одређених аспеката ликовног дела, ипак желе да чују неку занимљиву анегдоту о уметнику, о томе како је дело настало и сл. Многи аутори сматрају да уколико тада наставник не пружи деци додатне информације и не објасни оно што је их заинтриговало, то може негативно да утиче на њихово интересовање за уметност. Саопштавање информација о ликовним делима кроз пажљиво осмишљену причу, може бити добар начин да се деца свих узраста мотивишу да проучавају уметност. Приче које се приповедају у овом контексту треба да буду у директној вези са неким од аспеката изабраног ликовног дела, могу да садрже информације о животу уметника и људи који су живели пре нас. С обзиром на то да сва деца воле приче, многи аутори и наставници сматрају да деца највише науче о историји уметности управо кроз причање прича. Након слушања приче, која би требало да садржи чињенице о уметнику или о одређеном периоду у историји уметности, било би корисно да ученици посматрају још дела из уметничког периода о коме су слушали. Такав час би могао да се заврши ликовном или драмском активношћу, а најчешће се примењују активности које подразумевају употребу ликовних техника и материјала које је користио уметник о коме се приповедало (Saccardi, 2007). Приповедач (наставник) у овом процесу има значајну улогу, јер мора да одлучи које ће информације презентовати деци и на који начин, односно мора да прилагоди причу узрасту деце са којом ради. У многим музејима у свету постоје

програми⁴⁴ који примењују овај приступ, те такви примери могу доста да олакшају припрему часова и активности. Како би изабрана уметничка дела постала приступачнија и разумљивија деци, и њима може да се да могућност да изложе своје интерпретације прича о тим делима.

5.8 Дијалог без постављања питања

Приступ који преиспитује значај давања превише информација о ликовном делу, као и постављања било каквих питања у вези са делом, а базира се на развијању комуникације међу посматрачима ради заједничког долажења до нових идеја и закључака о ликовном делу, осмислили су едукатори и кустоси Рика Бернхам⁴⁵ (Rika Burnham) и Елиот Каи-Ке⁴⁶ (Elliot Kai-Kee). Они сматрају да је историја уметности само историја о уметничким делима: када су направљена, у ком стилу, ко их је направио и за кога, у ком материјалу итд., и кажу да то нису информације које нам нужно помажу да сагледамо дело које је пред нама. Такође, Бернхам истиче да уобичајено давање информација у музејима значајно смањује могућност да се оствари перцептивни и лични однос према уметничком делу, као и да се таквим приступом најмлађој публици поручује да су други већ дефинисали шта је важно у вези са делом које се посматра и да је њихово мишљење о том делу сувишно (Burnham, 1994).

С обзиром да свака информација која се презентује групи посматрача мења и ограничава начин на који они виде и интерпретирају ликовно дело, едукатори и наставници морају да науче како да понуде информацију и сопствене идеје пажљиво, критички и с опрезом, свесни њихове моћи да ограниче интерпретативни процес. Информације би требало пружити само ако не наносе

⁴⁴ Ови програми детаљније су описани у другој целини рада.

⁴⁵ Рика Бернхам (Rika Burnham) је директор Одељења за образовање музеја „Фрик колекција“ у Њујорку. Пре тога је радила као музејски педагог у музеју уметности Метрополитен, од 1985. до 2008. године. Добитница је признања Националног удружења за образовање у уметности за достигнућа у настави 2001. године, именована је научним сарадником музеја Гети 2002. године а 2003. је добила награду *James D. Burke* за постигнућа у уметности, као први музејски педагог који је награђен овим признањем. Од 1989. године Рика је гостујући предавач и држи радионице у музејима широм Сједињених Држава.

⁴⁶ Елиот Каи-Ке (Elliot Kai-Kee) је саветник за едукацију у Музеју Пол Ц. Гети у Лос Анђелесу.

штету слободном току идеја и ако могу да прошире разумевање ликовних дела код деце (Burnham & Kai-Kee, 2011).

Осим тога, према овим ауторима, спровођење инструкција које у потпуности забрањују да се деци саопште било какве информације о делу и његовом аутору, као што су инструкције VTS-а, значајно ограничавају наставнике и едукаторе у музејима да помогну деци да разумеју уметност. Бернхам тврди да „зато што инструктор није – и према правилима VTS технике није му ни дозвољено – обезбедио било какав историјски или културни контекст слике – чак ни њен наслов – посматрачи је никада неће у потпуности схватити“ (Burnham & Kai-Kee, 2011: 104). Данас се у музејима, галеријама и школама користе питања која углавном рефлектују интересе, идеје и приоритете едукатора који их поставља, а не знатижељност посматрача у потрази за разумевањем уметности, док у заиста отвореном дијалогу едукатори треба да функционишу као коистраживачи ликовних дела заједно са посматрачима (Burnham & Kai-Kee, 2011).

Највећи део савремене едукативне музејске праксе јесте посвећен охрабривању публике да слободно говори, али педагогија која прихвата и охрабрује разговор о уметничким делима захтева јасан смисао, исто као и одличну вештину, стрпљење и дугу праксу. Исто тако, суштина приступа који промовишу Бернхам и Каи-Ке је да разговор о делу није сам по себи циљ, већ средство за пружање приступа том дубоком и продуженом искуству са ликовним делима. Аутори приступа истичу да заједничко посматрање производи опсервације и увид који се додају на интерпретацију која је већа од доприноса сваког учесника. Посматрачи деле њихове идеје и одговоре на ликовна дела једни са другима у динамици која има потенцијал да гради веће разумевање, и „питања нису потребна“ (Burnham & Kai-Kee, 2011: 107). Едукатори и наставници треба унапред добро да проуче дела, али усвојене информације о делу користе се само да подрже идеје које износе деца (и остали посматрачи) или да би се сугерисали додатни правци у истраживању. Бернхам о дијалозима о барокним таписеријама⁴⁷ на изложби у Музеју Метрополитен у Њујорку (The Metropolitan Museum of Art) 2007. године, који су трајали по сат времена каже:

⁴⁷ Назив изложбе је *Таписерија у бароку* (Tapestry in the Baroque).

Истраживање које сам сама спровела о свакој таписерији довело ме је до разумевања и дозволило ми да конструишем концептуални оквир за чињенице и могуће начине размишљања о делу. Када отворим дијалог о свакој таписерији ја ипак препустим да знатижеља учесника води процес и чувам у резерви информације које сам скупила и мишљења које сам створила о делу. Да то нисам урадила, ја бих присвојила индивидуално искуство о таписерији које би се појавило у току групног дијалога. И пажљиво слушаам питања (посматрача) изречена или неизречена, која би ми рекла када и како да доставим информацију у сваком дијалогу док се он развија (Burnham & Kai-Kee, 2011: 122).

Ипак, многи едукатори у музејима нису убеђени да по сваку цену треба избегавати питања, с обзиром да спровођење „приступа без питања“ често не охрабрује децу која нису заинтересована за уметност да пажљиво посматрају и дискутују о ликовним делима. Приступе у подучавању, дакле, треба примењивати у складу са различитом публиком и различитим узрастима посматрача. Деци која су по први пут у музеју и гледају изложено дело не дуже од пар секунди, пажљиво осмишљена питања често могу помоћи у процесу разумевања дела, наводећи их да га дуже и дубље проучавају. Са друге стране, искуснијим посматрачима, питања заиста могу да сметају у истраживању. Како је улога едукатора и наставника да процене који приступи су најсврхисходнији у подучавању у односу на дечји узраст и њихово претходно искуство, тако и избор приступа у којима је ликовно дело средство за подстицање комуникације зависи од њихове професионалне процене. Ипак, можемо закључити да се ова врста дијалога може спроводити најраније у старијим разредима основне школе, с обзиром да је потребно да ученици имају већ неко искуство и знања о уметности, како се разговор не би заснивао само на изношењу личних преференција о делу и набрајању детаља. Иако је идеално да се овакав дијалог води у музеју или галерији пред оригиналним уметничким делима, може се спроводити и у учионици уколико се обезбеде репродукције већег формата или пуштање слајдова уз помоћ пројектора.

6. Улога ликовног дела у интегрисаном курикулуму

Интегрисани курикулум или, како се још често назива, интердисциплинарни курикулум јесте „курикуларна организација која пресеца садржаје наставних предмета и фокусира се на свеобухватне животне проблеме, или широко постављене области изучавања, које различите сегменте курикулума преплићу и тако успостављају смислене асоцијације“ (Good, 1973; према Хаџи Јованчић, 2012: 112). Један од начина да се спроведе концепција интегрисаног курикулума, са намером да се прошири образовно искуство ученика, јесте „форма интеграције која се односи на откривање концепта – носеће теме или идеје – истраживањем, кроз уметнички рад, али и кроз садржаје других наставних области“ (Хаџи Јованчић, 2012: 103). Добро испланиране интегрисане теме или проблеми пружају разноврсност контекста за развој концепата и вештина, и нуде више могућности за креативност и инвентивност. Оне би требало да укључују уметничке активности које инкорпорирају велики број медија, као и крос-курикуларне активности. Најважније је да у току интегрисаног учења наставници осигурају да ће се учити специфично знање и вештине за сваки предмет⁴⁸.

Под интеграцијом уметности у друге области образовања често се подразумева да ликовна дела или материјали треба да се користе да унесу живост у друге области и уметност је у таквој пракси у подређеном положају. Ипак, суштина интеграције требало би да буде да се свим областима приступи са подједнаком озбиљношћу и пажњом, а то се може постићи уз одређивање више циљева и примену више адекватних приступа у подучавању истовремено. Ангажовање ученика са визуелном уметношћу за наставника значи да је ученицима потребно омогућити прилику да повежу њихово знање и идеје које имају са одабраним делима, као и да дају сопствено значање тим везама (Herz, 2010). Један од начина да се реализује интеграција садржаја уз употребу дела ликовних уметности је описан у *Методологији истраживања уметности Гугенхајм музеја* (The Guggenheim Museum's Art Investigation Methodology) у

⁴⁸ На пример, уколико наставник од ученика тражи да илуструју њихове приче, треба да им објасни како да постигну одговарајућу композицију у цртежу уз помоћ линија, облика, боја итд., како би цртежом истакли одређене елементе приче.

Њујорку. Овај приступ заснован је на интеграцији уметности са другим областима. Методологија истраживања уметности је пракса заснована на посматрању и дискутовању о уметности, а у том процесу који траје 10-20 минута (некад чак и преко пола сата) користе се питања која ангажују посматраче са ликовним делима у искуству фокусираном на унапред изабрану тему од стране учитеља/наставника. С обзиром да је приступ заснован на теми, лако је направити везу у истраживању са другим областима кроз цео курикулум (Herz, 2010). Едукативне стратегије, односно инструкције за учитеље и наставнике основне школе, како ликовне културе тако и других предмета, описане су у књизи Ребеке Шулман Херц *Посматрање уметности у учионици: истраживања у уметности музеја Гугенхајм* (Looking at Art in the Classroom: Art Investigations from the Guggenheim Museum, 2010). Примери истраживања у књизи односе се на школски узраст, јер је за овакву праксу неопходно да деца буду спремна да изнесу своје мишљење и разумеју мишљења других. Кораци у планирању истраживања су следећи: учитељ/наставник прво треба да изабере поље истраживања или тему, која може да се повеже са скоро свим областима курикулума, затим треба да осмисли путању којом ће се вршити истраживање, бирајући битну слику за дискусију и осмишљавајући 3-5 значајних питања отвореног типа (open-ended questions) која ће на најбољи начин ангажовати ученике у истраживању. Информације које се односе на дело или на уметника треба такође пажљиво да изабере и саопште ученицима, како би им помогли да дубље размишљају о одабраној теми и о ликовном делу које посматрају. Уметнички радови могу носити много значења и често могу пружити визуелне информације о одећи, архитектури и другим аспектима материјалне културе. Уметнички радови, такође, пружају информације о веровањима, ритуалима и вредностима различитих култура:

Посматрајући и дискутујући о уметничком изразу једне културе уз додатак других информација и садржаја, ученици могу да виде опипљиве доказе о томе колико су друге културе сличне или различите од њихове. Они могу да разумеју како се уметник односи према култури или друштву у коме живи. Узимајући у обзир уметничково изражавање или представљање сопствене културе, ученици могу да створе слику о проблемима, вредностима и веровањима у 21. веку и о својим

сопственим ставовима као грађанима и потенцијалним уметницима (Herz, 2010: 70).

Интегрисани приступ који је подржан истраживањем уметничког дела према протоколу осмишљеном од стране едукатора музеја Гугенхајм, можемо илустровати примером који се бави садржајима/темама у нашој средини. Једно од питања за покретање истраживања са ученицима другог разреда основне школе може бити: *Које су разлике и сличности између живота на селу и живота у граду?*, а приликом спровођења истраживања може се користити слика *Жетва* (1904), српске сликарке Надежде Петровић. Док ученици посматрају слику, могу им се поставити следећа питања: шта уочавају на слици, шта је уметница том сликом желела да нам поручи, када замисле да су „ушли“ у слику да нам опишу какав је осећај бити на том месту итд. Поред одабране слике, у истраживању се могу користити и друга дела (као, на пример, слике градова), а такође, може се проучавати и различита документација која осветљава разлике и сличности између живота људи на селу и граду, могу се посматрати фотографије градова и села, упоређивати природне одлике, разлике у одевању становника, могу се упоређивати животи некада и сада, како на селу, тако и у граду, итд. Таква врста документације може ученицима да пружи увид у догађаје, различите историјске, географске, културне промене које су се дешавале у одређеним временским периодима. На часовима предмета Свет око нас ученици могу да: испитују разлике у занимањима којима се баве људи на селу и људи у граду, проучавају разноврсне предмете који се често користе за рад у пољу или у другим сеоским пословима (треба да донесу предмете са села или посматрају изворе у библиотекама и музејима), истражују да ли би предмети из сеоских домаћинстава били корисни у домаћинствима у граду. На часовима српског језика могу да читају поезију Добрице Ерића који се бави сеоском тематиком, јер је и сам рођен на селу, и живи „између“ села и града, итд. Ово су само неки од садржаја који се најчешће засебно обрађују као делови наставног плана и програма различитих предмета, а чију смо могућу интеграцију покушали да учинимо уочљивијом.

7. Непосредна интеракција са уметником

У нашој средини се, према истраживању⁴⁹, од свих приступа у подучавању помоћу ликовног дела најређе спроводи приступ који подразумева непосредну комуникацију између уметника и ученика, иако је за децу веома користан. Међутим, уколико се деци пружи могућност да разговарају са уметником и посматрају га док ради, она могу лакше разумети целокупни процес стварања уметничког дела. Уметности, као и многе друге ствари у школи, могу изгледати ученицима удаљене од дешавања у свакодневном животу и та удаљеност може бити још више изражена када они уче о одређеним ликовним делима, а не добијају разумевање личних процеса уметника у току стварања дела. Сусрети са живим уметницима могу деци пружити драгоцене увиде у природу ових процеса, као и интересовања и мотивације које их покрећу. Уметности нису само развој практичних вештина, оне имају везе и са истраживањем идеја и осећања, питањима и догађајима који се тичу уметника као индивидуе и као члана шире друштвене заједнице⁵⁰. Децу често интересује када и како је уметник почео да се бави тим послом, колико му уобичајено времена треба да направи уметничко дело, где и како продаје његова дела, у којим материјалима највише воли да ради итд. Сваки уметник има сопствени метод рада и долази до идеја за своја дела на различите начине.

На пример, познати сликар Рене Магрит (René Magritte) је о томе како је дошао на идеју да наслика слику *Хегел на одмору* (Les vacances de Hegel) рекао следеће:

Једна од мојих слика започета је питањем: како приказати чашу воде на слици а да она не остане без утицаја, или да не стоји из самовоље, произвољно, слаба – него, дозволите да употребим ту реч – генијално, без лажне скромности? Почео сам да цртам многе чаше са водом, увек са једном оштром линијом преко стакла. Та линија је, после стотог или сто педесетог цртежа, све више проширивана и, најзад, је добила облик кишобрана. Кишобран је, затим, стављен

⁴⁹ Погледати резултате истраживања на стр. 142.

⁵⁰ Према: *Уметност у школама, принципи, пракса и прописи* (The Arts in Schools Principles, Practice And Provision). Истраживао и приредио Dr Ken Robinson, професор образовања у уметности, Универзитет Ворвик, са новим Уводом 1989.

у чашу и, на крају, испод чаше. А то је тачно решење оног почетног питања: како насликати чашу воде а да то буде генијално? Онда сам помислио да би Хегел (један други геније) био врло осетљив на тај предмет који има две супротне функције: да у исти мах и не прима воду и да је прима. Он би, верујем, био одушевљен или би се бар забављао (као на одмору), па сам слику назвао „Хегел на одмору“ („*Les vacances de Hegel*“) (Likovne sveske 6, 1996: 11).

Дакле, један од сврсисходнијих начина да се деца упознају да ликовним делима, као и са процесом истраживања различитих материјала, ликовних техника, и уопште са процесом стварања уметности, јесте *непосредна интеракција са уметником*. Хауард Гарднер истиче, такође, да уколико деца на почетку школовања посматрају уметника док ради и разговарају са њим, односно прате креирање уметничког дела од почетка до краја, уметност за њих постаје транспарентнија, док са друге стране, када су деца препуштена сама себи у процесу разумевања уметности, „цео домен уметности може за њих остати далек као звезда и мистериозан као говорник мртвог језика“ (Gardner, 1982: 109). Овде се никако не подразумева да треба упоређивати рад уметника и детета, већ да се од уметника сазнају процеси настанка ликовног дела, почевши од његових почетних идеја, па до ликовних техника и алата које користи приликом израде. Већ смо помињали да се у раду са најмлађом децом много сугестија и примера може узети из уметности и од уметника (на пример у концепцији Ређо Емилија), с акцентом на процесима, одабиру материјала и места за излагање дела, интеграцији са другим сарджајима и сл.

Посете уметника школама и вртићима, приликом којих деца могу да се упознају са њиховим делима и процесима стваралаштва, спада у едукативне приступе који се често спроводе у свету. Стављање ученика у контакт са уметником да би лакше разумели како се развија процес стварања уметничког дела је приступ који се у САД спроводи у свих 50 држава, најчешће кроз посете уметника школама и програма *боравак уметника у свом атељеу* (artist-in-residence). Основни концепт овог приступа је учење о уметности кроз искуства аутора уметничких дела: вајара, сликара, графичара, грнчара, ткача, модних креатора итд. (Madeja & Hurwitz, 1977). Постоји неколико различитих модела да уметник буде интерактиван у школи, и они нису међусобно искључиви већ само

наглашавју уметников оперативни метод унутар школе (Madeja at all., 1971; према Madeja & Hurwitz, 1977: 257): као *учитељ/уметник*, уметник делује директно у школском програму и има одговорност у подучавању у току редовно испланираног распореда, у групама изабраних ученика или на редовном часу током целе школске године; као *уметник/учитељ*, уметник поново делује директно у програму, али обука ће се догодити само једном, на нередовној бази или у току специфичног временског блока, када би уметник подучавао или би се појавио као гост предавач за изабрану групу ученика, ученике шегрте или наставнике (учитеље); као *уметник/катализатор* његова функција је да промовише уметност у школи и заједници, уметник нема наставничку одговорност и сусрети би били иницирани од стране учесника. Овај последњи модел подразумева да уметник има отворени студио/атеље, тако да посетиоци могу да причају са њим или да га посматрају док ради. Он организује изложбе својих радова, обезбеђује прилике за ученике да раде са њим на индивидуалним пројектима, спроводи неформалне околности за подучавање, као и семинаре и радионице. Који модел учешћа ће се применити, зависи од многих фактора, као на пример: статус програма визуелних уметности унутар школе, доступност уметника који је изабран, медиј у којем се уметник изражава (вајару највероватније треба више простора него неком другом уметнику) итд. Што се тиче избора уметника треба обратити пажњу, осим на природу уметничког рада, на његов став према генералним интересима деце и младих. Уметник мора бити заинтересован и посвећен том процесу, те имати способност јасне комуникације са децом. Важно је, такође, да се разред адекватно припреми за уметника тако што ће добити неки извештај о уметнику, јер то омогућава квалитетнији сусрет и адекватнија питања деце.

II Едукативни програми и ресурси за наставнике у уметничким музејима и галеријама

Развој историје уметности у 20. веку је имао велики утицај на конципирање програма и приступа у подучавању који су се спроводили у уметничким музејима и галеријама у свету. Већину тура и предавања у музејима и галеријама карактерисао је историјско-уметнички приступ који је углавном нудио посетиоцима прегршт информација о делу, уметнику итд. Међутим, 60-тих и 70-тих година дошло је до преиспитивања значаја овог приступа, с обзиром да су информације које су историчари уметности саопштавали о неком ликовном делу представљале само један сет чињеница. Почело је да се уважава искуство и мишљење сваког посетиоца, односно искуство њиховог свакодневног живота кроз идентификацију са познатим објектима, референце на оно што читају, на актуелне догађаје у њиховим земљама итд. (Burnham & Kai-Kee, 2011). Данас се многи уметнички музеји и галерије баве креирањем приступа и програма у подучавању, водећи рачуна о узрасним карактеристикама и личности посматрача, специфичним едукативним циљевима итд. Те програме развија особље за едукацију уметничких музеја и галерија, најчешће уз помоћ психолога, педагога и наставног особља из васпитно-образовних установа са којима су музеји и галерије остварили сарадњу.

У овом раду су представљени они едукативни програми који се у највећој мери ослањају на наставне приступе и стратегије који су описани у претходној целини рада, прилагођени потребама посетилаца и у складу са уметничким колекцијама музеја и галерија. Осим едукативних програма, описани су и наставни извори (ресурси за наставнике) који могу допринети лакшем и учесталијем спровођењу процеса подучавања у коме се користе ликовна дела. То су: онлајн репродукције из музејских и галеријских збирки, приручници за наставнике, различите брошуре, упутства за вођење деце кроз музеј, припремљене лекције за часове ликовне културе итд. Многи уметнички музеји/галерије у свету нуде разноврсне програме за различите узрасте захваљујући, како великим и посвећеним тимовима њихових педагошких департмана, тако и значајним

финансијским средствима које ове институције добијају. У овом раду, пре приказа програма великих уметничких музеја и галерија у свету и Народног музеја у Београду, биће описана занимљива и иновативна едукативна пракса мање познатих локалних музеја у свету, као што су: Парк скулптура и музеја у Декордову, Музеј уметности у Сан Дијегу, Музеј и уметничка галерија Нортемптон, Музеј уметности у Денверу и Музеј азијске уметности у Сан Франциску.

1. Иновативни едукативни програми локалних и мање познатих уметничких музеја у свету

Парк скулптура и музеја у Декордову

Програм креиран за децу предшколског узраста одиграва се у оквиру Парка скулптура и музеја у Декордову⁵¹ (deCordova Sculpture Park and Museum) у држави Масачусетс. Овај програм представља јединствен експеримент везан за будућност наставе уметности, јер се спроводи унутар вртића Линколн у Декордову (The Lincoln Nursery School at deCordova) смештеном у поменутом Парку. У оквиру Програма функционише вртић за децу узраста од три до шест година који користи Ређо Емилија концепцију, а налази се у националном Музеју савремене уметности. То су четири осветљена студија у срцу Парка скулптура који се простире на површини од тридесет хектара у Декордову и обезбеђује простор за 60 младих полазника и њихове васпитаче који користе парк и музеј као своје учионице. Деца се брзо саживе са Музејом и постају заговорници његових активности – укључују своје родитеље, браћу и сестре, бабе и деде у његов свакодневни живот. Деца учествују у сваком аспекту рада установе: посматрају и реагују на промене уметничких дела, рад особља, посете уметника, промене сезона, интеракцију посетилаца, образовне иницијативе и уметничке пројекте, а све то их информиса и усмерава ка школском партиципативном моделу учења и годишњим пројектима. Поступци које деца користе су различити и укључују разговоре са уметницима, посматрање, документовање активности особља фотографисањем и цртањем, тумачење уметничких радова гласом, песмом, сопственим радовима, плесом, итд. (Next Practices in Art Museum Education: 18).

Музеј уметности у Сан Дијегу

Још један специфичан програм за публику свих узраста, под називом *Отворени простор* (Open space), реализован је од стране Музеја уметности у Сан

⁵¹ Види Прилог 11.

Дијегу (The San Diego Museum of Art) и представља програм уметничке колоније који се фокусира на уметност за ширу јавност. Главни циљ овог програма је да пружи прилику деци и одраслим становницима околних насеља да створе сопствена уметничка дела. Становници ових заједница раде са одабраним уметницима на одређивању садржаја, медија и места сваког јавног уметничког дела. Уметничка колонија сваке године бира две заједнице са којима се реализује програм. За сваки пројекат је изабран један уметник који води колонију и он мора бити становник насеља у коме се пројекат реализује. Коначно, координатор програма је ангажован од стране Музеја да помогне и надгледа логистичке компоненте сваког пројекта. Становници раде са изабраном уметником на одређивању садржаја, медија и места уметничког дела који промовише јединствени карактер те области. Током првих сусрета са уметником разговара се о постојећим уметничким делима и отвара дискусија о специфичним потребама места. Иста група учесника затим почиње да планира стварање и/или постављање јавног уметничког дела. Процес планирања укључује одлучивање о локацији, дозвољава (по потреби) фабриковање, куповину материјала, опреме, итд. Ови веома интимни састанци и непосредна интеракција са уметником јесу кључни за изградњу смислених и одрживих односа између заједнице и Музеја (Next Practices in Art Museum Education: 72).

Музеј и уметничка галерија Нортемптон

Програм *Одабери једно дело*⁵² (Take One) направљен је по узору на програм Националне галерије у Лондону и са уверењем да оригиналне уметничке и историјске колекције представљају визуелни стимуланс за учење који треба да буде свима доступан, као и да истраживање богатог контекста обезбеђује платформу за креативни, међупредметни приступ учењу. Циљеви овог програма су да: промовише употребу историјских колекција у образовању, омогући ученицима да повезују знања, унапреди процес учења ван учионице, подстакне ангажовање шире школске заједнице како би се изградили нови односи и ојачао идентитет итд. *Одабери једно дело: патика* је међупредметни пројекат за ученике

⁵² Извор: <http://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/take-one/take-one-case-study-northampton-museum-and-wollaston-school>, приступљено 28.03.2015.

осмог разреда који је реализован у сарадњи Музеја и уметничке галерије Нортемптон (Northampton Museum and Art Gallery) и Основне школе Воластон у Нортемптонширу (Wollaston School). Музеј Нортемптон има велику колекцију обуће, укључујући и дизајнерске патике из 1980-их: *Adidas Metro Attitude* у жутој и љубичастој боји са детаљима од коже гуштера. Ове патике су се допале ученицима и послужиле су им као инспирација, те су ученици креирали сопствену циновску патику као уметничко дело. Изабрали су животињски принт како би свој рад приказали на локалном карневалу чија је тема била животињски свет. Ученици су имали и стручну помоћ од организатора карневала у Мидленду, а уз помоћ кореографа и музичара научили су да изводе самбу на бубњевима и карневалске плесове.

Музеј уметности у Денверу

Музеј уметности у Денверу (The Denver Art Museum – DAM) већ дуго садржи програме који мотивишу широк спектар посетилаца да се укључе у креативно размишљање уметника и да користе збирке као инспирацију за стварање сопствене уметности. Однедавно, музејски тим за образовање експериментише са низом посвећених простора, дизајнираним да помогну посетиоцима да истраже стваралачке процесе и технику уметника, пружајући им тако могућност да и сами буду креативни. Отворени за све посетиоце ови простори нуде приступ раду уметника уживо на заказаним демо радионицама, као и материјалима креираним да помогну посетиоцима да „истраже уметнички процес“, као што су алати, извори инспирације и видео снимци различитих техника. Оно што је најважније, ова места дају посетиоцима свих узраста шансу да експериментишу са медијима и процесима и да, на тај начин, буду инспирисани музејским збиркама.

Један од интерактивних простора музеја јесте *Студио за текстил*⁵³ (Thread Studio) у коме се налази уметничка збирка текстила. Отворен је за јавност у току лета 2013. године, са циљем да инспирише посетиоце великим бројем приказаних техника, материјала и могућности за уметност која за фокус има текстил. Студио за текстил пружа могућност заинтересованим посетиоцима свих узраста да раде на

⁵³ Види Прилог 12.

вертикалном разбоју великих размера, таблама за вез итд. и даје им савете за рад код куће. Приказани су алати потребни за израду чипке, плетење, пуњење јоргана, израду апликација и бојење, док разноврсне тканине и предмети инспиришу посетиоце за рад. Више од 160 локалних уметника, стваралаца и текстилаца је дало допринос у виду алата и инспиративних комада који су приказани у простору (Next Practices in Art Museum Education: 19).

Музеј азијске уметности у Сан Франциску

Пилот-програм Музеја азијске уметности у Сан Франциску (The Asian Art Museum of San Francisco) – *стАРТ приповедање*⁵⁴ (stART Storytelling), осмишљен је за најмлађе полазнике (узраста три до пет година) и обједињује приповедање, интерактивне галеријске активности и друга релевантна уметничка искуства у тематски шездесетоминутни програм. Програми стАРТ су конципирани тако да буду у складу са темама (на пример: животиње, прославе у оквиру заједнице...) које обрађује предшколски наставни план и програм. Пилот групе учествују у две до три посете годишње. Наставници добијају материјал, видео записе прича и предложени вокабулар који користе у припреми за посету, а уједно и родитељи добијају информације пре посете, као и предлоге стратегија за помоћ деци при разумевању дела. Током посета, приповедачи Музеја дају смернице ученицима користећи гестове, погледе и покрете како би нагласили бројање, облике, боје и називе животиња⁵⁵. Активности разгледања усмеравају пажњу деце на уметност и припремају их да чују приче које се односе на њихову културу. Након приповедања, едукатор у Музеју који држи наставу води активност рада у материјалу која истиче елементе ликовне културе и кључних појмова, а затим деца приказују своје ликовне радове као део параде учесника кроз Музеј. Након посете, наставници траже од ученика да нацртају и препричају нешто што су запамтили из приче (Next Practices in Art Museum Education: 5-6).

⁵⁴ Програми заступљени на приповедању се тренутно спроводе се у многим уметничким музејима. У *Националној галерији у Лондону* реализују се програми који користе слике из колекције за активност приповедања и обрађују теме из митологије, хришћанства или историје. На сајту Галерије су дата упутства наставницима како да користите слике за приповедање у настави, односно како још боље да упознају ученике са причом кроз следеће активности: драматизацију одређених делова приче; цртањем стрипа или мапа приче; дискутовањем о аспектима приче који су деци занимљиви; израда 3Д модела и цртање одређених сцена; израда маски за ликовне; прикупљање артефакта за „музеј приче“ како би представили кључне сцене итд.

⁵⁵ Погледати: <http://www.youtube.com/watch?v=bFrATkK1n3E>.

2. Музеј модерне уметности у Њујорку (МоМА)

Музеј модерне уметности у Њујорку (The Museum of Modern Art – МоМА) креирао је 2013. године, заједно са провајдером *Масовног отвореног онлајн курса (МООС) удружења Coursera*, бесплатни онлајн курс за професионални развој наставника основних и средњих школа широм света. Први овакав курс Музеја, под називом *Уметност и трагање: Музејске стратегије за наставу у Вашој учионици (Art & Inquiry: Museum Teaching Strategies for Your Classroom)*, покренут је у јулу 2013. године и трајао је четири недеље. Био је осмишљен тако да пружи наставницима „алате“ за креирање сврсисходних активности учења заснованих на посматрању објеката, а уједно активности које се могу интегрисати у различите наставне планове и програме. Сваке недеље учесницима су представљане различите наставне стратегије засноване на музејском раду кроз наративне видео материјале који приказују едукаторе Музеја у раду са ученицима у галеријама. Више од 17.000 људи из преко 110 земаља широм света похађало је овај курс. Иако 40% полазника није било наставно особље и они су пронашли садржаје корисне за свој рад. Полазници су активно користили и вебсајт МоМА Learning (http://www.moma.org/learn/moma_learning), богат ресурсима за наставнике и ученике, што је подржавало социјалну компоненту овог медија. Ово је био начин да се оствари и негује континуирана веза са Музејом и након завршетка курса. (Next Practices in Art Museum Education: 53). Подељено по недељама, курс је обрађивао следеће садржаје: у првој недељи се говорило о значају ангажовања и истраживања уметности; у другој недељи – акценат је био на учењу о пажљивом посматрању и отвореном истраживању уметничких дела; трећа недеља је обухватила различите активности истраживања; и на крају, у четвртој недељи су се правиле везе између свих претходних садржаја, као и везе са школским курикулумом.⁵⁶ Курс је био реализован и у марту 2014. године.

Наредни онлајн МоМА курс за наставнике *Уметност и активност: Интерактивне стратегије за ангажовање са уметностићу (Art & Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art)*, базирао се на истраживачким приступима уметности и садржајима претходно описаног курса *Уметност и*

⁵⁶ Извор: <https://www.coursera.org/learn/artinquiry>, приступљено 10.04.2015.

трагање: Музејске стратегије за наставу у Вашој учионици. Овај нови курс, реализован у току четири недеље у јуну и јулу 2014. године, такође је био намењен наставницима у основној и средњој школи у свим дисциплинама. Сваке недеље учесници курса учили су о интерактивним стратегијама за истраживање уметничких дела из огромне колекције Музеја које код деце ангажују специфични сет вештина, укључујући пажљиво посматрање, учење са вршњацима, креативно мишљење и решавање проблема. За курс није било потребно познавање историје уметности и поседовање уметничког образовања. Материјал из области уметности био је обезбеђен од стране организатора курса, те је било потребно само да учесник има интернет, могућност да пушта аудио-видео снимке, да има времена за читање, писање, дискутовање и време за вежбање техника које се уче на курсу.

У овом раду су представљене само неке активности које су биле део садржаја претходно описаног онлајн курса за наставнике и спроводу се у Музеју модерне уметности у Њујорку: активности цртања усмерене на анализу, стварање, замишљање и повезивање; активности: *слање разгледница и цртање затворених очију*; активности покрета и звука усмерене на анализу, стварање, замишљање и повезивање; и активности засноване на игри.⁵⁷

а) Активности цртања усмерене на анализу и размишљање

Цртање је један од начина да се укључе сви ученици у процес проучавања ликовног дела, а нарочито они који имају тешкоћа са дискусијом и активностима заснованим на говору. Постоји велики број активности цртања које се могу спроводити у музеју, те треба изабрати оне које се најбоље слажу са циљевима и намерама едукатора. Ученицима треба обезбедити време и алате за пажљиво посматрање, с обзиром да је један од највећих изазова са којима се едукатори сусрећу да натерају ученике да успоре и пажљиво проуче уметничко дело. *Визир*⁵⁸ представља добар начин за усмеравање деце ка усвајању сложених визуелних информација. Визир може бити било који квадратни предмет од папира, картона, пластике итд., са исеченим квадратом у средини који замрачује све што се налази

⁵⁷ Садржај ових и других активности презентованих на курсу налазе се на интернет страници: <https://www.coursera.org/learn/art-activity>.

⁵⁸ О изради визира и о другим помагалима за издвајање кадра приликом цртања видети у књизи *Визуелне уметности за младе: од идеје до дела*, 2009, аутора Невене Хаџи-Јованчић.

изван отвора кроз који се посматра. Такав алат може бити нарочито погодан да заинтересује млађу децу којој је иначе тешко да мирно седе. Када се деци понуди физички предмет да гледају кроз њега, на тај начин им се помаже да каналишу вишак енергије, и они су тада у стању да лакше обликују своја запажања. Активност са коришћењем визира базира се на цртању, али не са циљем да се створи велико уметничко дело, већ да се пажљиво посматра. Приступ може бити више структуриран, уколико се деца ангажују кроз вођено опсервационо цртање. У зависности од циљева, може се нагласити композиција или одређени визуелни елементи, као што су: линија, облик, боја, шара, форма итд. Деца током цртања треба да се фокусирају на оне елементе на које едукатор жели да се обрати највећа пажња.

Активност за прикупљање података о уметничком делу, под називом *Нацртај и опиши*, није предвиђена за ученике млађе од десет година. Она помаже да се истакну разлике између објективног – ученог детаља у делу, и субјективног – податка о уметничком делу подложног тумачењу који делимо са другима. У овој активности учествују по два ученика у пару, један црта ликовно једно дело које раније није видео, док му други ученик то дело описује. Онај ко црта не сме да поставља било каква питања у вези са делом, а онај ко описује уметничко дело не сме да реагује на цртеж свог партнера – он само треба да гледа у одабрано ликовно дело и да описује то што види свом партнеру. Ученици имају неколико минута за ову активност. Када заврше активност цртања, могу да поведу разговор о различитом (објективном и субјективном) доживљају исте ствари. Уметничка дела која имају најбољи ефекат у овој активности су она која су визуелно комплексна и наративна, а нарочито мултимедијална уметничка дела као што је, на пример, *Први скок на Месецу*⁵⁹ (First Landing Jump, 1961) Роберта Раушенберга (Robert Rauschenberg). Важно је да дело буде довољно комплексно да наведе ученике да пажљиво размишљају о језику који користе и да буде довољно привлачно и подстицајно како би га описивали неколико минута.

⁵⁹ Види Прилог 13.

б) Активности цртања усмерене на стварање, замишљање и повезивање

Прошири рам је активност која наводи ученике да размишљају изван оквира оног што виде. Прво ученици треба сами да проуче уметничко дело посматрајући све детаље у делу, а затим им се могу дати припремљени шаблони, као на пример фотокопије одабраног ликовног дела. Тада ученици треба да прошире рам и креирају слику која обухвата ствари које су сами замислили као део посматраног уметничког дела. На тај начин им се дозвољава да унесу своје мисли и идеје у то дело. Такође, може се рећи ученицима да се фокусирају на ликовне у уметничком делу и да их замисле у другачијем окружењу, наводећи их да се фокусирају на положај тела, покрет и изразе ликовна. У другој верзији ове активности, ученици могу да нацртају *Шта се догодило пре и после* догађаја које виде на некој слици. Ова активност има најбољи ефекат након исцрпне дискусије о уметничком делу. Она такође истиче начин на који уметници стварају визуелне наративе. Кроз ову активност, они саопштавају своје схватање онога што виде, истовремено користећи машту. Свака од ових активности може се подупрети или структурирати тако да се спроводи у раду са различитим старосним групама. Циљ свих ових активности је навести ученике да истраже уметнички поступак и да га примене на неком од својих ликовних радова.

в) Активности цртања: *Слање разгледница и Цртање затворених очију*

За ову активност су потребни комади папира или тањег картона исечени отприлике на величину разгледнице и оловке у боји. Деца треба пажљиво да посматрају одабрано ликовно дело, као на пример слику *Улица у Дрездену*⁶⁰ (Street, Dresden, 1908) Ернста Лудвига Кирхнера (*Ernst Ludwig Kirchner*) и да размислите о томе што виде. Посебно треба да се фокусирају на оно што примећују о простору који је приказан на слици, односно да замисле *шта им у вези њега делује познато, шта је ту необично* и да замисле себе на истом месту. Затим, на једној страни њихове „разгледнице“ треба да напишу поруку пријатељу или члану породице, описујући што дескриптивније ово окружење, како би им пружили што бољи осећај тог места. Када заврше поруку, треба да окрену

⁶⁰ Види Прилог 14.

разгледницу и детаљно нацртају део слике који им се највише допада. У Музеју модерне уметности често користе ову активност да подучавају ученике на тему *Простори и места*. Ова активност може се користити у раду са ученицима старости од 6 до 12 година. Када се ради са млађом децом, активност се може модификовати тако да фокус буде само на цртању. Када се од деце тражи да нацртају што више детаља, то их подстиче да пажљиво посматрају слику. Ова активност подстиче имагинативно мишљење и, истовремено, унапређује вештине визуелне писмености, зато што захтева од ученика да се фокусирају на детаље уметничког дела.

Следећа активност која укључују цртање може се применити на уметничка дела различитих медија, само је потребно обезбедити деци празан лист папира и оловку. Деца на почетку активности треба да посматрају дело тридесет секунди, уочавајући што је више детаља могуће. Затим треба да узму оловку и спусте је на насумично одабрану тачку на папиру. Држећи оловку на папиру, треба да нацртају оно што виде без спуштања погледа на папир. Активност треба да траје око два минута. На крају деца треба да погледају своје цртеже и да закључе да ли њихови цртежи осликавају посматрано уметничко дело. С обзиром да млађа деца могу имати тешкоћа да цртају без гледања у папир, ова активност се може применити на ученике старије од осам година. Ученици стварају цртеж на основу уметничког дела, али фокус није на стварању репродукције. Тражећи од ученика да не гледају у папир одвлачи им се пажња са резултата цртања на сам процес посматрања.

г) Активности звука и покрета усмерене на анализу и размишљање

Ученици често не желе да вербално учествују о разговору о уметничком делу када су у групи, али су вољни да користе своја тела. Углавном је теже наговорити старије ученике да се изразе кроз покрет или звук, али уз одговарајуће активности, чак и старија деца уживају у комуникацији која је више кинестетичка.

Прати линију је активност која се показала нарочито корисном у подучавању апстрактних облика уметности, као што је *Број 31, 1950*.⁶¹ (One: Number 31, 1950, 1950) Џексона Полока (Jackson Pollock). Након што им се остави време да посматрају слику и расправљају о њој, ученици треба да изаберу једну линију и прате је прстом и погледом, исцртавајући пут линије кроз простор испред њих. Када испрате линију коју су одабрали, треба да изаберу другу и понове поступак. Процес би требало да траје неколико минута. Ово вођено посматрање им пружа време да размисле о својствима изабраних линија, односно да уоче да ли су линије: танке или дебеле, непрекидне или испрекидане, испод или изнад других линија итд. О томе се може дискутовати само на основу пажљивог посматрања. Ово је активност за вежбање вештина посматрања и памћења визуелних информација телом, и може се применити код ученика свих узраста. Такође, ово је пример активности која нам приказује значај покрета и положаја у уметничком поступку.

д) Активности покрета и звука усмерене на стварање, замишљање и повезивање

Често се о уметности мисли као о искључиво визуелном доживљају. Међутим, постоје и активности засноване на покрету и звуку које упошљавају слух, глас и тело ученика. У музици, ритам се чује као ударање у бубањ, плесак дланова, окидање жица на гитари итд. У ликовној уметности, ритам се посматра очима. *Ритмичка секвенца* је активност која ствара неку врсту синестезије између ова два доживљаја ритма, тако што тражи од учесника да доделе звук ономе што виде. У Музеју модерне уметности ова активност се спроводи на примеру Мондријанове (Piet Mondrian) слике *Бродвеј буги-вуги*⁶² (Broadway Boogie Woogie, 1942-43), али може се применити са било којим уметничким делом које садржи насумичне, правилне или наизменичне шеме боја, облика и текстура. На овој слици налазе се линије или површине различитих боја, те се од ученика може тражити да доделе свакој боји неки звук. Онда је неопходно поделити разред у

⁶¹ Види Прилог 15.

⁶² Види Прилог 16.

оркестар, где свака секција „свира“ једну боју, док једна особа „диригује“ композицијом тако што помера прст дуж различитих делова слика, пазећи да случајно не додирне површину. Док диригент прстом исцртава различите шаре, облике и боје, појављује се звук који приказује како уметник користи ритам у другачијем светлу. Ове активности засноване на звуку и покрету обраћају се ученицима који усвајају знања путем кинестетичког учења, или код којих су просторне и музичке способности нарочито изражене.

ђ) Активности засноване на игри

С обзиром да је циљ едукативног особља МоМА да пружи ученицима сигурно место где могу да истражују различите улоге и да им пружи прилику да уче и на сопственим грешакама, у овом музеју су креиране игре које могу да испуне наведене циљеве, а истовремено да пруже забаван и структуриран увод у посматрање, тумачење и реаговање на уметност.

*Бинго са материјалима*⁶³ је игра коју су дизајнирали МоМА едукатори за јачање вештина пажљивог посматрања. Као и све игре, и ову могу играти и одрасли и деца, а њена изражена визуелна природа чини је погодном да заинтересује особе из најразличитијих култура. Игра представља верзију много познатије игре на табли Бинго. Али уместо бројева, игра на табли Бинго приказује велики избор материјала од којих се могу стварати уметничка дела – од уобичајених материјала као што су платно, уљане боје и дрво, до „неконвенционалних“ материјала, као што су пластика, земља и длака. Играчи истражују галерије, прецртавајући поља сваки пут када наиђу на нови материјал. Први играч који заврши ред хоризонтално, на горе, на доле, или дијагонално, побеђује. Током дизајнирања игре, један од циљева био је да се једним погледом пренесу неограничене могућности за употребу најразличитијих материјала који се налазе око нас у уметности. Други циљ био је да се креира игра која је у стању да трансформише било који простор у игру на табли. Коначно, игра делује као „мамац“ за успоравање играча и наводи их да се пажљиво загледају предмете око себе. Постоји обиље могућности за стварање сопствене верзије ове игре, а

⁶³ Види Прилог 17.

најбоље је употребити различите облике, нијансе боја или различите визуелне мотиве.

Такође, на вебсајту Музеја налазе се препоруке за подучавање у форми четвороминутног филма *Moma's five tips for Teaching with Works of Art*, као и онлајн извори за наставнике и ученике: *MoMA Learning* који укључује дигиталне репродукције свих дела из колекције Музеја и припреме за часове, *Destination Modern Art* – анимирани филм за децу 5-8 година итд.

МоМА организује и различите радионице за наставнике основних и средњих школа које се спроводе у просторијама Музеја, као што су: *Радионица за наставнике МОМА – Уметност и истраживање* (MoMA Teacher Workshop: Art and Inquiry), *Радионице за професионални развој у трајању од пола дана* (Half-Day Professional Development Workshops) и *Повезивање колекција* (Connecting Collections).

3. Музеј Изабела Стјуарт Гарднер у Бостону

Покренут 1992. године, програм *Партнерство са школама Музеја Изабела Стјуарт Гарднер*⁶⁴ (The Isabella Stewart Gardner Museum's School Partnership Program) има за циљ успостављање сарадње са наставницима, ученицима и административним радницима у школама у Бостону. Циљ овог програма, који обухвата вишеструке посете музеју, јесте да развије вештине посматрања и тумачења уметничких дела кроз редовне, повезане дискусије о уметничким делима за ученике, како у самом музеју, тако и у учионици. Истовремено, програм наставницима омогућава професионално усавршавање. У оквиру програма Партнерство са школама користи се педагогија заснована на дискусији – *Стратегије визуелног мишљења*⁶⁵ (Visual Thinking Strategies – VTS), где се ученицима постављају три питања која треба да их наведу да посматрају дела и образложе своја запажања (*шта се дешава на овој слици, шта видите што вас је навело да то кажете и шта још можемо да видимо*)⁶⁶. Уместо да их оптерети великим бројем информација, VTS помаже ученицима да истражују уметничка дела на начин који им омогућава да их повежу са претходним искуствима и знањем – другим речима, ученици их самостално тумаче.

Програм Партнерство са школама музеја Гарднер предвиђа десет часова на којима ће се примењивати VTS (сваки траје 30-45 минута, у зависности од узраста ученика) у једној школској години, а од трећег разреда и посете музеју неколико пута у току једне године. За већину одељења, посета траје два и по сата и укључује пројекат стварања уметничког дела у нашем *Образовном студију* или *Стакленој башти*⁶⁷ која служи као учионица и обилује егзотичним биљкама и уметничким делима из различитих епоха. Групне VTS дискусије допуњене су радом у малим групама, активностима писања и цртања. Наставници који

⁶⁴ Извор: http://www.gardnermuseum.org/education/school_partnerships, приступљено 14.05.2014.

⁶⁵ Музеј савремене уметности у Лос Анђелесу (Museum of Contemporary Art, Los Angeles – МОСА), такође, спроводи VTS курикулум. У МОСА радионицама наставници уче како пажљиво да воде VTS дискусију, а водич је доступан и на интернету.

⁶⁶ О VTS техникама је било речи на стр. 53-56.

⁶⁷ Види Прилог 18.

омогућавају да се ова метода примењује у школској настави, имају прилику да се интензивно и континуирано професионално усавршавају уз потребну подршку.

У оквиру програма Партнерство са школама у музеју Гарднер користи се низ слика које су одговарајуће за одређени степен развоја ученика сваког разреда. Са циљем да помогну ученицима да правилно посматрају дела и изразе своје запажање, слике из програма Стратегије визуелног мишљења (развијене у оквиру програма *Визуелно разумевање у образовању*) представљају допуну сликама из колекције музеја које се обрађују на часовима. Уз помоћ запослених у музеју који су ангажовани у програму *Гарднер образовање*, свакој посети музеју претходи посета учионици како би ученици добили прилику да увежбају потребне вештине. У примерима припрема за час, „час“ обухвата и посету учионици и посету музеју. Иако је главни циљ програма да развије пажљиво посматрање и вештине критичког мишљења код ученика, задати циљеви нису исти за сваку годину.

Програм је осмишљен тако да учење почиње у трећем разреду. Прва година учешћа у програму има за циљ увођење и развијање вештина посматрања и размишљања. На свим сликама у програма за трећи разред налазе се фигуре у ситуацијама које су препознатљиве. Ученици су све опуштенији током заједничког посматрања и анализирања слика како у учионици тако и у музеју. У четвртном разреду, ученици настављају са надоградњом вештина посматрања и мишљења које су почели да развијају у првој години програма. С обзиром на то да већ дуже време без проблема учествују у посматрању и интерпретацији уметничких дела, они се сада фокусирају на приче. Како година одмиче, слике су све комплексније и уводе се питања која се односе на место радње и простор. Након што су стекли добро предзнање у тумачењу прича, места радње и ликова на сликама, таписеријама и скулптурама, у петом разреду ученици усавршавају своје вештине посматрања. Први час у години посвећен је наративним сликама, након чега ученици посматрају физички простор Гарднер музеја и декоративну уметност која је заступљена у музејској колекцији. Осим тога, они са конзерватором из Гарднера разговарају о конзервацији дела.

Такође, програмом су предвиђене и активности у студију. Активности намењене изради ликовних дела на крају сваке музејске посете треба да се

надовежу на идеје и предмете о којима су ученици дискутовали у галеријама. Ученици имају прилику да користе различите технике како би изразили своје идеје на мноштво начина и размишљали о креативним процесима које користе уметници. Групна дискусија ученичких радова на крају сваке активности организована је по узору на VTS дискусије.

4. Музеј Џ. Пол Гети у Лос Анђелесу

Музеј Џ. Пол Гети (The J. Paul Getty Museum) у Лос Анђелесу, организује радионице за професионални развој наставника под називом *Креирај и повежи* (Create + Connect: Teacher Workshops) приликом којих учесници имају прилику да се упознају са текућим изложбама и сталним поставкама, док уче специфичне начине да инкорпорирају ликовна дела у њихово подучавање унутар учионица. Радионице укључују стваралачке активности у ликовним материјалима, предавања, обиласке галерија и дискусије у мањим групама са особљем Музеја. Такође, Музеј спроводи и летње семинаре за наставнике за оспособљавање за сврсисходно коришћење ликовних дела у настави и друге едукативне програме.

Представљање Гети музеја у овом раду базира се превасходно на опису ресурса за наставнике – онлајн програма и водича за њихово спровођење.

Уметност и наука: програм за наставнике основних и средњих школа (Art & Science: A Curriculum for K–12 Teachers) истражује збирку Гети музеја како би се пронашле различите тачке укрштања визуелних уметности са научним дисциплинама. Програм су сачинили Гети едукатори у сарадњи са особљем одељења за конверзацију, кустосима и научницима, и групом наставника који су имали саветодавну улогу. Фокусирајући се на научни осврт настанка и конзервације уметничког дела, као и на научне вештине проучавања и експериментисања, овај програм подстиче оспособљавање ученика основних и средњих школа за науку и визуелну уметност, тако што истражује фасцинантну област у којој се уметности и науке преплићу. Ова онлајн презентација садржи 9 од 36 лекција⁶⁸ које су обухваћене штампаном публикацијом *Уметност и наука* (Art & Science). Штампана публикација садржи лекције и разматра идеје које су повезане са уметничким делима у свим колекцијама Гети музеја: антиквитети, декоративне уметности, цртежи, списи, сликарство, фотографија и скулптура. Наставници ликовне културе и природних предмета би требало да сарађују када предају ове лекције у смислу размена извора и мишљења. Лекције су подељене на почетни, средњи и напредни ниво, који имају улогу корака у поступном учењу.

⁶⁸ Видети сажетак осталих лекција на:
http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/index.html.

Истовремено ове лекције оквирно кореспондирају наставним програмима природних предмета и наставе ликовне културе у основним и средњим школама, с тим да наставници могу да одлуче који ниво ће користити у зависности од потреба и способности њихових ученика.

Једна од лекција коју садржи публикација за наставнике Уметност и наука, под називом *Инсекти*⁶⁹, предвиђена је за узраст од шест до једанаест година. Ту су детаљно описана упутства за реализацију лекције, за коју је потребно одвојити време од два до три часа. Ученици треба да посматрају живе инсекте и проучавају инсекте који су представљени на цртежу из седамнаестог века. Циљ је да посматрајући инсекте идентификују три карактеристике одрасле јединке: тело које се састоји из три дела (глава, грудни кош и абдомен), шест ногу и пипке. Као подстицај за посматрање, осим живих инсеката, користи се репродукција слике *Лептир, гусеница, мољац, инсекти и рибизле*⁷⁰ (Butterfly, caterpillar, moth, Insects, and Currants, 1650–1655), Јана ван Кесела Фламанског (Jan van Kessel). Кесел је проналазио инспирацију у природи и користио је научне илустрације као идеје за своје слике. Ученици треба да цртају живе инсекте, користећи различите облике и линије, али са посебном пажњом на оне линије и облике које су уочили приликом анализе цртежа Јана ван Кесела (нпр. овални облик за главу и грудни кош, танке линије за ноге). У приручнику су дате информације и питања за ученике у вези са поменутиим делом, као на пример: *шта видите на цртежу; које врсте линија видите; које врсте облика; где можете да видите сличне линије и облике; који облици су органски, а који геометријски; који предмети или инсекти су слични један другом; које су то сличности; које су сличности између инсеката на цртежу и оних у природи* итд.

На сајту Музеја налазе се занимљиве интерактивне игре⁷¹ за децу, као што су: трагање за одређеним детаљима у понуђеном уметничком делу (Detail Detective), различите варијанте игре меморије у којима се користе ликовна дела (Match Madness), слагалице креиране од ликовних дела (Jigsaw Puzzlec) итд.

⁶⁹ Публикација преузета 20.05.2014. са интернет странице:
http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/art_science2/downloads/butterflies_insects.pdf.

⁷⁰ Види Прилог 19.

⁷¹ Видети на <http://www.getty.edu/gettygames/>.

5. Музеј Соломон Р. Гугенхајм у Њујорку

Једно од здања Музеја Соломон Р. Гугенхајм⁷² (The Solomon R. Guggenheim Museum) налази се на самом ободу Централ парка у Њујорку. У њему се, осим програма који се бави проучавањем оригиналног архитектонског решења зграде Музеја⁷³, спроводе различити програми за школе и едукаторе који користе уметничка дела из збирке Музеја као темеље за учење. Разнолики програми, у музејима и у учионицама, нуде ученицима могућности да учествују у галеријским турама и радионицама које су предвиђене за ученике основних и средњих школа. За време интерактивног двоипочасовног програма, ученици истражују различите аспекте сталне поставке и текућих изложби Музеја Гугенхајм и учествују у дискусијама као и у активностима које укључују писање, цртање или покрет, као одговор на ликовно дело које се посматра. Пратећи тематску туру кроз галерије, ученици учествују у сродном студијском искуству где они стварају сопствена ликовна дела у дигиталним или студијским уметничким лабораторијама Музеја.

*Учење помоћу уметности*⁷⁴ (Learning Through Art – LTA) представља програм Музеја Гугенхајм који подразумева боравак уметника у школама и уметничке пројекте који култивишу креативност ученика⁷⁵. Према концепцији програма, уметници који су стручно оспособљени за подучавање, одлазе у државне школе у Њујорку где сарађују са наставницима како би развили и олакшали интеграцију уметничких пројеката у школски курикулум. У току двадесет седмица борава уметника у школи, ученици који учествују у програму испитују, дискутују и стварају ликовна дела. Такође, организују се посете Музеју, како би се код ученика створили нови погледи на уметност и развијала способност критичког мишљења о уметности и идејама уметника. На крају

⁷² Музеј Гугенхајм налази се још и у Венецији, Билбау и Абу Дабију.

⁷³ Амерички архитекта Френк Лојд Рајт (Frank Lloyd Wright) пројектовао је ову цилиндричну, спиралну грађевину у Њујорку 1943. године. Види Прилог 20.

⁷⁴ Извор: <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/learning-through-art>, приступљено 25.04.2014. и 12.03.2015.

⁷⁵ Погледати час који води уметник едукатор Anette Jacque: Art investigation of Franz Marc's *Yellow Cow (Gelbe Kuh)* (1911), на <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/learning-through-art/for-educators/classroom-videos>.

програма, радови ученика излажу се на годишњој изложби која се одржава у Музеју Гугенхајм.

Од бројних ресурса за наставнике (планови лекција, дигиталне репродукције...) који су део програма Учење помоћу уметности, посебно издвајамо онлајн базу за истраживање уметности у учионици *Посматрање уметности*⁷⁶ (Looking at Art), која обухвата и савете за вођење дискусија међу ученицима. Свака активност истраживања уметности садржи основне информације о уметничком делу које се анализира, као и питања које треба поставити ученицима. Наставницима је понуђено упутство како да спроводе истраживање уметности у учионици, односно како да се припреме за ове активности у седам корака:

- Одабрати тему из наставног плана и програма;
- Прочитати интерпретације ликовних дела, а затим одабрати уметничко дело које одговара изабраној теми часа. Може се користити и више дела;
- Осмислити питања која се односе на одабрано уметничко дело. Активности почињу са питањима која се односе на опсервацију, као на пример: *шта ученици уочавају у делу, које детаље примећују...* Питања подстичу ученике да посматрају дело пре него што почну са тумачењем. Затим се постављају питања отвореног типа која се односе на интерпретацију, а која могу бити општа или конкретно везана за тему која се истражује. Та питања не захтевају одређени одговор, да/не одговоре, нити садрже одговоре у себи;
- Одабрати информативне реченице о делу и написати питања за њих. Потребно је вратити се на интерпретативни есеј и размислити о томе које информације су релевантне за тему.
- Прегледати осмишљена питања, односно поново их прочитати и елиминисати један број постављањем следећих питања себи: да ли је то питање отвореног типа, то јест да ли постоји више могућих одговора; да ли то питање омогућава ученицима да надограде своје знање; да ли ће ученици морати пажљиво да погледају уметничко дело да би одговорили

⁷⁶ Видети на <http://www.guggenheim.org/new-york/education/school-educator-programs/learning-through-art/for-educators/find-lessons>.

на ово питање; да ли ће моћи да дају одговоре док посматрају уметничко дело; да ли је ово питање најбољи начин да се ученици наведу да размисле о теми. На крају, када се елиминишу питања која су затвореног типа, неприкладна за узраст ученика, ирелевантна или нису у вези са темом, потребно је за час одабрати три или четири адекватна питања;

- Поређати одабрана питања почевши од општих интерпретативних питања, а затим прећи на она која су конкретна. Корисно је да се претпостави који ће бити одговори ученика како би се пронашла питања која ће логично уследити након њихових одговора;
- Припрема за час подразумева испробавање осмишљених планова активности са пријатељима и уношење, уколико је потребно, одговарајућих промена.

Примери активности могу се наћи у претходним пројектима Музеја *Учимо кроз уметност* (Learning through Art) које су заједно реализовали наставници и уметници ангажовани у настави. Ови пројекти су усклађени са наставним планом и програмом и настали су на основу активности током којих су ученици обрађивали важне идеје и одговарали на питања отвореног типа. Истраживања уметничких материјала и техника оријентисана на процес учења омогућавају ученицима да визуелно изразе своје идеје. Одабрани пројекти садрже припреме за час које се могу преузети и у којима су наведени циљеви пројекта, национални стандарди образовних садржаја и активности истраживања уметничких дела.

6. Национална галерија уметности у Вашингтону

Следи неколико примера програма школских тура које су у понуди у Националној галерији уметности у Вашингтону⁷⁷ (National Gallery of Art, Washington, D.C.):

а) *Уметничке приче* (за узраст од четири до шест година) представљају занимљиво искуство за истраживање уметности у три фазе. Ученици се упознају са различитим темама у уметности путем дечје књижевности, након чега добијају прилику да повежу ове теме са уметничким делима које посматрају у галеријама. Практично искуство које имају на крају сваке туре омогућава им да повежу уметничка дела и обрађене теме. Понуђен је избор тема: *Мали облак* (Little Cloud) од Ерика Карла или *Облици који се котрљају* (Shapes That Roll) од Карен Нејдел.

б) *Природа у уметности* (од предшколског узраста до другог разреда основне школе) бави се начинима на који уметници описују свет природе и позива ученике да употребе машту док пажљиво истражују уметност и природу. Питање које се деци поставља, док посматрају ликовно дело, јесте следеће: *када бисте могли да закорачите у пејзаж, шта бисте чули или осетили.*

в) *Свака слика прича причу*⁷⁸ (од другог разреда до краја средње школе) је тура током које се слике посматрају као приче, из више различитих перспектива. Ученици уче да „читају“ дела идентификујући ликовне, место радње и радњу и смишљају дијалог.

г) *Митологија* (од трећег до седмог разреда основне школе) открива грчке и римске митове, које уметници кроз векове представљају помоћу драматизације и своје маште. Одговарајуће питање за ученике је: *коју значајну епизоду или тренутак из митолошке приче је одређени уметник описао и зашто.*

⁷⁷ Извор: <http://www.nga.gov/content/ngaweb/education.html>, приступљено 23.05.2014.

⁷⁸ Институт уметности у Чикагу (The Art Institute of Chicago) је осмислио и реализовао изложбу *Слике које говоре: приче у уметности* (Telling Images: Stories in Art) чији је циљ да се деци од 7-12 година представи идеја да свако уметничко дело садржи више прича, не само причу коју сам уметник казује, него и причу о уметнику, времену у ком је дело створено и контексту у коме је настало. Избор дела из галерија Института уметности у Чикагу је сведен на шест уметничких објеката из различитих култура и историјских периода (Sousa, 1997).

д) *Скулптура и цртање* (од трећег разреда до краја средње школе) је тура током које посматрајући дела, од фигуративних бронзаних и мермерних скулптура до предмета који постављају питања о традиционалној идеји о скулптури, ученици истражују материјале и технике као и субјекте и функције скулптура.

ђ) *Француска уметност* (од петог разреда) представља начин да се ученици упознају са француском уметношћу и истражују различите теме, као што су уметнички стилови, портрети историјских личности, сцене из свакодневног живота и слике покровитеља и моћника.

е) *Ренесансна уметност* (од петог разреда) је тура у току које ученици истражују перспективу и натуралистичко представљање људског тела, као и начине на које су научна открића и успон хуманизма утицали на ове стилистичке промене. Оригинална уметничка дела из периода ренесансе помоћи ће ученицима да из прве руке сазнају одговоре на питање: *које радикалне промене у уметности (и животу) обележавају период који је познат као ренесанса.*

ж) *Истраживање савремене уметности: кришење правила* (од петог разреда) истражује шта је „савремено“ у савременој уметности. Ученици испитују начине на које уметници „крше правила“ када се удаљавају од реалистичких представа, користе иновативне технике и ангажују посматрача као партнера у стварању значења.

Национална галерија уметности нуди наставницима више од 45000 дигиталних репродукција уметничких дела и бесплатне приручнике који се базирају на анализи ликовних дела и стицању знања о делима, уметницима и културно-историјском контексту у коме су дела настала на начин који је прилагођен узрасту, односно кроз занимљиве приче у вези са делима. Један од оваквих извора за наставнике, под називом *Уметност у учионици* (Art in the Classroom), бави се делом *Железница*⁷⁹ из 1873, француског сликара Едуарда Манеа (Édouard Manet). Ове активности укључују репродукције у виду постера које охрабрују пажљиво посматрање, креативно писање и друге везе унутар курикулума. Галерија обезбеђује едукаторима бесплатне постере великих формата у боји. Информације и активности на полеђини постера могу да подстакну

⁷⁹ Види Прилог 21.

ученике да посматрају уметничко дело, размишљају о њему и интерпретирају га. Активности су флексибилне и погодне за самосталан рад, рад у малим групама или на нивоу целог одељења. Препорука је да наставник информације о слици пружи тек након што су ученици изнели своја запажања, идеје и недоумице. С обзиром да галеријско особље за едукацију верује да свака слика може да исприча много прича – о уметнику, датом тренутку и, истовремено, да представља увид у културне или друштвене прилике, наставницима нуде следећу причу о Манеовој слици која представља значајан елемент часа на коме се проучава ово дело:

... Када је Мане насликао *Железницу*, станица Сен-Лазар је била највећа и најпрометнија железничка станица у Паризу. Иако се сама станица не види на слици, облаци дима који се подиже и пара указују на то да је воз управо кренуо. Француска железница је модернизована 1870-их година, и нове, парне локомотиве (које су достизале брзину од око 90 километара на сат) превозиле су путнике све даље и све брже. Возови су постали симбол модерног доба у Француској. Мане, рођени Парижанин, био је убеђен да уметност треба да се бави савременим животом. Сликао је људе и места у Паризу које је непосредно посматрао. Манеова употреба боја и композиције била је модерна, користио је широке, непомешане слојеве боје који композицију чине равном и утичу на нашу перцепцију простора...⁸⁰

⁸⁰ Извор: <http://www.nga.gov/content/ngaweb/education/teachers/posters.html>, приступљено 23. 05.2014. и 25.03.2015.

7. Галерија Тејт Ливерпул

У Галерији Тејт Ливерпул⁸¹ (Tate Liverpool) се налази изложба *Сазвежђа* (DLA Piper⁸² Series: Constellations) која нуди другачији поглед на везе између уметничких дела кроз време и место на коме су настала. Изложба истражује улогу пет дела „окидача“ из Тејт колекције која су приказана у групама или „сазвежђима“ са другим делима из различитих раздобља историје уметности. Посетилац се подстиче да замисли како су одабрана дела утицала на, или била под утицајем осталих дела из своје групе. Ова дела су одабрана због сталног и револуционарног утицаја који имају на модерну и савремену уметност, а настала су између 1900. и 1960. године:

- Пабло Пикасо – *Посуда са воћем, виолина и флаша*, 1914.
- Анри Матис – *Непажљиви читалац*, 1919.
- Ман Реј – *Енигма Исидоре Дукас*, 1920.
- Барбара Хепворт – *Појединачна форма (Еикон)*, 1937–8.
- Џексон Полок – *Лето, број 9А*, 1948.

Галерија је креирала пакет (приручник) за наставнике и едукаторе како би им помогла да испланирају посету изложби кроз колекцију идеја, радионица и тема за расправу које се тичу сваког од ових одабраних дела. Замишљен је као почетна тачка која ће послужити њиховим ученицима као „окидач“ за сопствено стварање веза између дела у „сазвежђу“ и креативних идеја. Активности су погодне за све узрасте и могу се прилагодити потребама наставника и ученика пре, у току, и после посете галерији. Пакет је дизајниран за преузимање, штампање и приказивање на пројектору у учионици, у раду са свим узрастима⁸³.

Активност *Стварање сазвежђа* подразумева да ученици одаберу групу речи и фраза из њиховог личног „сазвежђа“ и илуструју их цртежима, сликама, фотографијама или скулптурама. Затим је неопходно је да дискутују о креираним „сазвежђима“ као група, и да утврде: да ли су неки други ученици одабрали исте

⁸¹ Осим ове галерије, постоје Тејт Бритн (Tate Britain), Тејт Модерн (Tate Modern) и Тејт Сент Ив (Tejt St. Ives).

⁸² Компанија – спонзор изложбе.

⁸³ Извор: <http://www.tate.org.uk/learn/teachers/school-visits-tate-liverpool/teachers-resources>, приступљено 27.03.2015.

или сличне речи; да ли могу да повежу сопствена сазвежђа са сазвежђима својих пријатеља и да их прошире у већу „галаксију“ итд.

Затим следи активност у којој подстицај за рад или „окидач“ потиче из изложбе *Сазвежђа* Тејт Ливерпул галерије. Ученици треба да изаберу једно дело са ове изложбе пре него што добију од наставника било какву контекстуалну информацију о делу. Разговор групе се може подстаћи питањима као што су: *шта видите, да ли вас ово подсећа на нешто, како бисте ово назвали, опишите боје/облике/материјале*. Док ученици нуде речи и фразе, наставник треба да гради карту „сазвежђа“ са уметничким делом у средини и њиховим предлозима у облацима речи. На пример, Пикасово дело би могло да произведе реч „новине“ која би могла да се повежете речима „читати“ и „текст“. Ове речи би могле даље да наговесте речи „мобилни“, „порука“, или на пример „комуницирати“. Када изграде овакве карте „сазвежђа“, ученици могу да створе уметничка дела која се на њих односе.

Једна од понуђених активности у пакету за наставнике које затим следе, се бави делом Ман Реја (Man Ray), *Енигма Исидоре Дукас*⁸⁴ (L'Enigme d'Isidore Ducasse), из 1920. године. Овај загонетни предмет који је сачињен од праве машине за шивење умотане у ћебе, одражава надреалистичку визију, свакодневног предмета, приказаног у другачијем светлу, ван реалног контекста. Активности за ученике су:

- Сазнати о *надреализму*. Испитати када и где је настао овај уметнички покрет. Наћи нека дела Салвадора Далија, Рене Магрита, Макса Ернста итд. и истражити друга дела Ман Реја.
- Направити умотани објекат и не откривати га пре него што други ученици не заврше скице или слике и не покушају да погоде шта је то. Разговарати о умотаним објектима у визуелној уметности (на пример о делима Криста Јавачева (Christo Javacheff), Јозефа Бојса (Joseph Beuys) итд. Мртве природе надреалиста користе неочекиване комбинације објеката – погледати друга дела Ман Реја као инспирацију. Направити фотографије и цртеже сопствене композиције.

⁸⁴ Види Прилог 22. Исидора Дукас (Isidore Ducasse), француска песникиња из 19. века, писала је под псеудонимом Гроф де Лотреамон (Compte de Lautréamont).

- Написати мистериозну причу користећи наслов *Енигма Исидоре Дукас* и узети репродукцију овог објекта као почетну тачку.
- Разговарати о употреби свакодневних предмета у уметности и о томе како уметник може оправдати коришћење предмета које није израдио од традиционалних вајарских материјала. Размислити и о умотавању, паковању и излагању предмета у свакодневном животу – шта нам амбалажа може рећи о производу итд.

8. Народни музеј у Београду

У Народном музеју у Београду 2004. године основан је *Дечји клуб* чији чланови, након обиласка текуће изложбе, учествују у едукативним и креативним радионицама, током којих спонтано и уз игру усвајају тему и идеју изложених садржаја (Gavrilović, 2012). Едукативни програми Музеја спроводе се на повременим тематским изложбама у атријуму Народног музеја, Галерији фресака, Музеју Вука и Доситеја и у просторима у којима Народни музеј гостује са својим делима и изложбама. Потребно је истаћи скуп програма под називом *Музеј у кофери* који се одржава ван просторија Музеја, уз помоћ реплика и репродукција. С обзиром на то да Народни музеј у Београду већ неколико година нема сталну поставку због реновирања музејског здања, кустоси едукатори су осмислили програме који се могу прилагодити различитим ванмузејским просторима, као што су: школе, предшколске установе, библиотеке, страни културни центри и др. За реализацију програма *Музеј у кофери* осмишљавају се радионице у односу на изабране садржаје и теме, које су праћене одговарајућим репликама и репродукцијама дела из Музеја. Предност програма је што се радионице одржавају у просторима са којима су учесници већ упознати, али им се тада ускраћује могућност да осете атмосферу која постоји у Музеју, као и да виде оригинална уметничка дела (Gavrilović, 2012).

Радионице се баве темом *Историја свакодневног живота*, подељеном на неколико мањих тематских целина: *Од огњишта до Мекдоналдса* – упознавање са историјатом исхране и привреде од праисторије до римског периода, израда посуда од глине; *Чаролије мозаика* – упознавање са облицима станишта од праисторије до римског периода, израда мозаика; *Одевање и мода* – упознавање са начинима одевања од праисторије до римског периода, израда римске обуће; и *Ала је то дивота...* – сензорни музеј у кофери⁸⁵.

Такође, Музеј нуди неколико штампаних публикација за децу: *Паја Јовановић*, 2010, аутора Јасминке Петровић; *Мој речник Студеница*, 2010, аутора Иване Јанковић и Надице Хегедуш; *Мали Велики Константин*, 2013, и *Надежда*

⁸⁵ Извор: <http://www.narodnimuzej.rs/>, приступљено 15.02.2015.

Петровић: од пролећа до зиме, 2014, аутора Јасминке Петровић и Елиане Гавриловић. У последњој публикацији Музеја, о животу и делу српске сликарке Надежде Петровић, дати су предлози за различите активности (разговарај, нацртај, истражи...), приказани најзначајнији и најзанимљивији тренуци из живота ове уметнице и саопштене њене мисли о сопственим почецима у уметности:

„Шта сам могла друго да постанем ја Надежда Петровић, Димитријева и Милевина кћер, до српска сликарка, кад уместо прве фотографије из најранијег детињства имам цртеж“ (према Петровић и Гавриловић, 2014: 5).

III Методолошки оквир истраживања

1. Проблем и предмет истраживања

Проблем овог истраживања проистиче из претходне теоријске анализе релевантне научне и стручне литературе из области визуелних уметности, методике наставе ликовне културе, развојне психологије, психологије уметности, педагогије итд., приликом које су утврђени позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела, улога одраслих и развојне компетенције деце у том контексту, као и различити начини подучавања помоћу ликовног дела. Проблем који се наметнуо се односи на то *у којој мери и на који начин се ликовна дела користе у васпитно-образовном раду у нашој средини, односно да ли се спроводе различити приступи и стратегије подучавања у којима се ликовно дело користи као предмет и средство подучавања.* Такође, као проблем се појавило и питање сарадње између уметничких музеја/галерија и предшколских установа/основних школа која је од изузетног значаја за адекватну примену поменутих едукативних приступа и стратегија.

Предмет овог истраживања јесте *методичка анализа васпитно-образовних приступа и стратегија у раду са делима визуелних уметности у Републици Србији,* укључујући и утврђивање нивоа сарадње између уметничких музеја/галерија и предшколских установа/основних школа.

2. Циљеви, задаци и хипотезе истраживања

2.1 Циљеви истраживања

Циљ овог истраживања је да се утврди да ли се и у којој мери у васпитно-образовном раду користе ликовна дела и спроводе различити наставни приступи и

стратегије у подучавању помоћу тих дела. Истраживање, такође, треба да испита ставове васпитача, учитеља и наставника ликовне културе који се односе на:

- 1) њихову сарадњу са уметничким музејима и галеријама;
- 2) значај подучавања помоћу дела визуелних уметности у односу на развијање више аспеката дечје личности;
- 3) развојне компетенције деце у процесу уважавања и разумевања ликовног дела;
- 4) стручну оспособљеност васпитача, учитеља и наставника ликовне културе за овакав начин подучавања.

2.2 Задаци истраживања:

Из постављених циљева произлазе следећи задаци:

1. Испитати да ли васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају склоност према ликовној уметности и да ли воле да предају ликовно васпитање/ликовну културу;
2. Испитати да ли и у којој мери постоји сарадња између васпитача, учитеља и наставника ликовне културе и особља едукативних одељења уметничких музеја и галерија у нашој средини;
3. Испитати да ли колектив подржава васпитаче, учитеље и наставнике ликовне културе да спроводе и оне видове подучавања који подразумевају ликовне активности/наставу ликовне културе ван ових институција;
4. Испитати у којој мери васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе користе ликовна дела у настави ликовне културе и у ликовним активностима у вртићима, и уједно, да ли користе адекватну литературу и различите изворе који се односе на подучавање помоћу ликовних дела;
5. Испитати ставове васпитача, учитеља и наставника ликовне културе у односу на позитивне ефекте који има употреба дела визуелних уметности у предшколским активностима/настави на различите аспекте развоја детета;
6. Испитати у којој мери васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе узимају у обзир узрастне карактеристике деце/ученика битне за посматрање

и разумевање дела визуелних уметности (познавање специфичности развојних стадијума);

7. Испитати да ли се и у којој мери у васпитно-образовном раду спроводе различити наставни приступи и стратегије у подучавању помоћу ликовног дела;
8. Испитати да ли васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе сматрају да су довољно стручно оспособљени за подучавање помоћу ликовних дела, и да ли сматрају да би им семинар/курс који се бавим овим садржајима био од користи.

2.3 Хипотезе истраживања

Општа хипотеза овог истраживања, постављена на основу циља и задатака истраживања, јесте да се у *настави у основним школама и у активностима у предшколским установама не користе довољно дела визуелних уметности* и да се, онда када јесу присутна у наставној стратегији, претежно користе у едукативним приступима који често не одговарају узрасту са којим се ради.

Изведе хипотезе произлазе из опште хипотезе. Очекује се да су узроци недовољног коришћења ликовних дела у активностима у вртићима и настави ликовне културе у основним школама следећи:

1. Слаба сарадња између васпитача/учитеља/наставника ликовне културе и уметничких музеја и галерија, услед недостатака подршке колектива у подучавању помоћу ликовног дела ван предшколских и основношколских установа;
2. Недостатак средстава и техничке опреме у предшколским и основношколским установама;
3. Слаба мотивисаност васпитача/учитеља/наставника ликовне културе да примене различите приступе подучавања помоћу ликовног дела;
4. Недовољна стручна оспособљеност васпитача/учитеља/наставника ликовне културе за подучавање помоћу ликовног дела.

3. Метод истраживања

3.1 Инструменти истраживања

За потребе овог истраживања је конструисан посебан инструмент истраживања: *анкетни упитник за васпитаче, учитеље и наставнике ликовне културе о њиховој методичкој стратегији у раду са делима визуелних уметности*. Упитник се састоји од 25 питања и односи се на процену ставова васпитача, учитеља и наставника ликовне културе у вези следећих области:

- Склоност васпитача/учитеља/наставника ликовне културе према ликовној уметности;
- Уметнички музеји и галерије – учесталост посета и сарадња;
- Употреба различитих извора и доступност одговарајућих средстава у подучавању помоћу ликовних дела;
- Допринос употребе ликовних дела различитим аспектима развоја детета;
- Учесталост примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовних дела;
- Оспособљеност васпитача/учитеља/наставника ликовне културе за подучавање помоћу ликовних дела.

3.2 Процедура и план обраде података истраживања

Највећи број испитаника анкетирани су у мају 2014. године, док је један мањи број испитаника од укупно 450 (12 васпитача, 18 учитеља и 32 наставника ликовне културе) анкетирани закључно са септембром исте године. До испитаника су углавном дошли захваљујући студентима Учитељског факултета у Београду који су у мају 2014. године похађали Методичку праксу⁸⁶ на подручју целе Србије

⁸⁶ Методичка пракса је саставни део студијског програма Учитељског факултета у Београду. Студенти прве, друге и треће године у мају месецу сваке школске године иду на праксу у вртиће и основне школе широм територије Републике Србије, бирајући самостално место у коме ће одржати праксу.

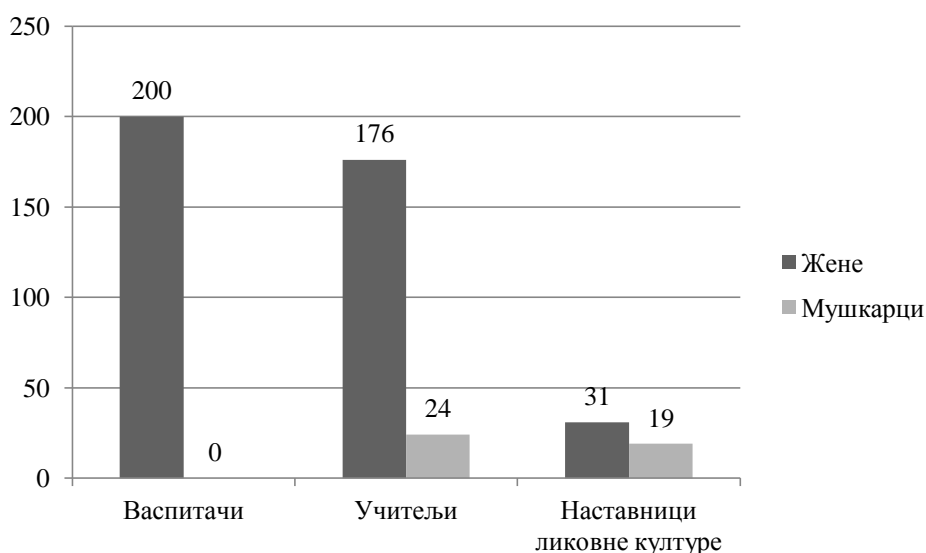
и Професионалну праксу⁸⁷ на подручју града Београда. Стога, добијени узорак покрива велики део територије наше земље – укупно 60 градова, приградских насеља и села. Око петина испитаника је из Београда, док су остали из следећих места: Вршца, Младеновца, Пожаревца, Смедерева, Ужица, Ивањице, Ваљева, Бора, Пирота, Земуна, Панчева, Борче, Гроцке, Винче, Кикинде, Ковачице, Уба, Јакова, Кочелјева, Кладова итд.

За обраду података добијених помоћу инструмената истраживања примењене су следеће анализе: *дескриптивна статистика* (аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум), *фреквенцијска анализа* (фреквенце и проценти), *хи квадрат тест*, *анализа варијанси* и *корелациона анализа*. Израчунати су основни дескриптивни показатељи за све просечне скорове (аритметичка средина и стандардна девијација), док је учесталост различитих одговора приказана преко фреквенци или је изражена у процентима. Веза између категоријалних варијабли тестиране је помоћу хи квадрат теста, а анализа варијансе за непоновљена мерења примењена је као техника прикладна за статистичко тестирање разлика између различитих група испитаника. Повезаност интервалних варијабли утврђена је применом корелационе анализе.

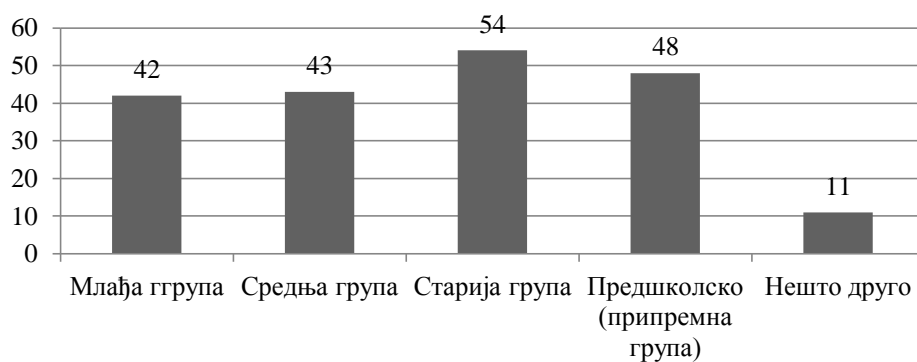
3.3 Узорак истраживања

У овом истраживању учествовало је 200 васпитача, 200 учитеља и 50 наставника ликовне културе. У узорку доминирају испитанице (90.4%), док су мушкарци заступљени у знатно нижем проценту (9.6%). На графикону 1. приказана је структура узорка према полу и образовном циклусу, док су на графиконима 2. и 3. приказане структуре узрока васпитача и учитеља с обзиром на узрасту групу (разред) деце с којом раде.

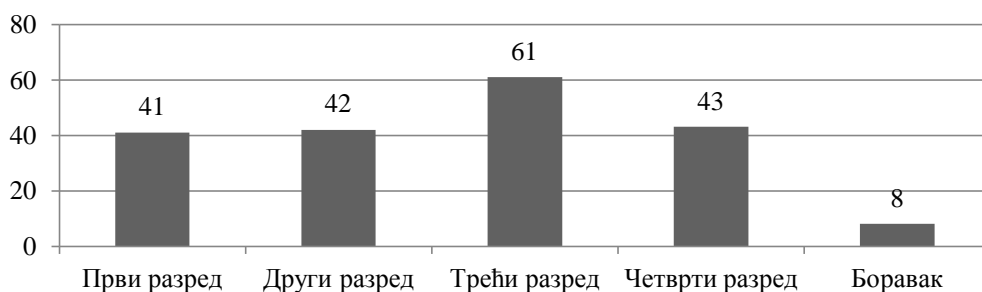
⁸⁷ Професионална пракса се, са друге стране, реализује на завршетку студија (на крају четврте године) и то у вртићима и основним школама на подручју града Београда.



Графикон 1. Структура узорка према полу и образовном циклусу



Графикон 2. Структура узорка васпитача с обзиром на узрасну групу деце с којом раде



Графикон 3. Структура узорка учитеља с обзиром на разред којем предају

Испитани су васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе различитих година старости. У табели 1. приказани су подаци о старосној структури узорка. У сва три подузорка нашли су се испитаници из различитих

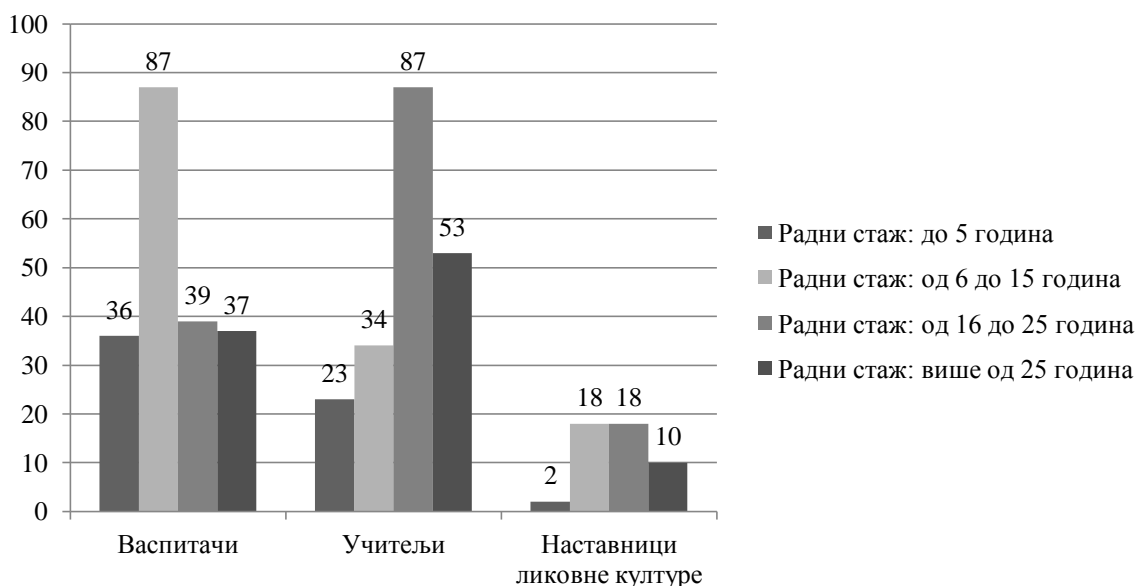
старосних категорија. У просеку су најмлађу групу која је учествовала у овом истраживању представљају васпитачи (АС=39.42, СД=9.15), следе учитељи (АС=39.42, СД=9.15) и наставници предметне наставе (АС=39.42, СД=9.15).

Табела 1

Старосна структура узорка

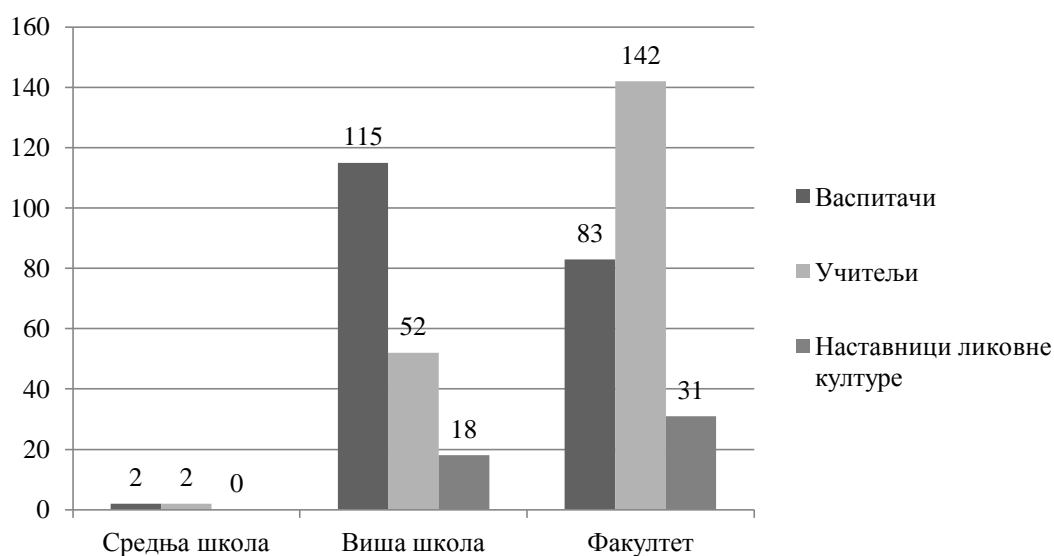
Група	Н	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Васпитачи	200	24.00	60.00	39.42	9.15
Учитељи	200	23.00	62.00	43.88	8.39
Наставници предметне наставе	50	25.00	65.00	45.10	8.89
Укупно	450	23.00	65.00	42.04	9.08

Када је у питању дужина радног стажа (Графикон 4), највећи број васпитача ради у образовању од 6 до 15 година (43.4%). Највећи број испитаних учитеља ради у просвети од 16 до 25 година (43.9%), док једнак проценат наставника предметне наставе ради од 1 до 15 (37.5%) и од 16 до 25 (37.5%) година.



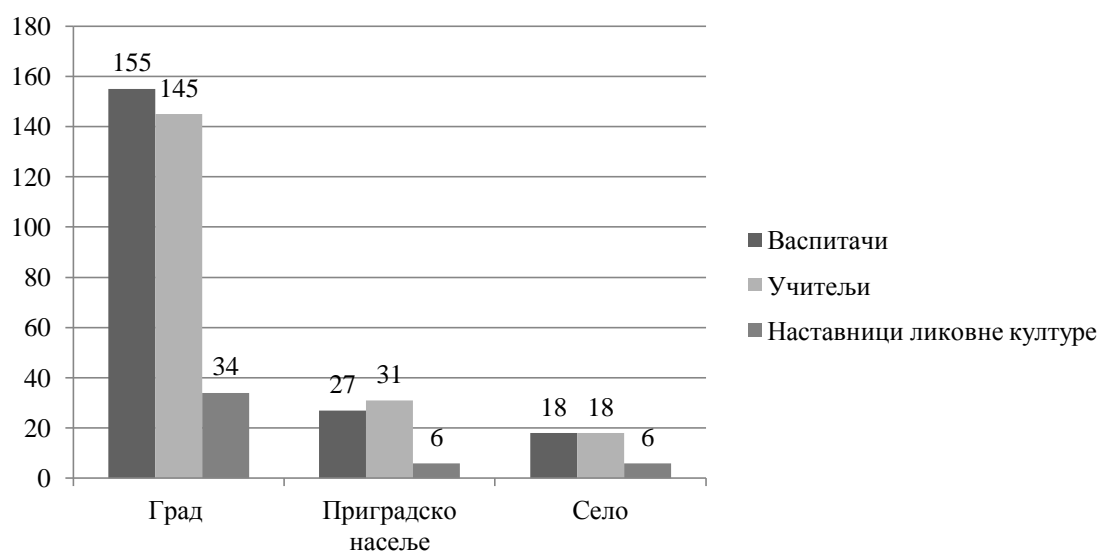
Графикон 4. Структура узорка према радном стажу и образовном циклусу

Уколико се посматра узорак у целини, нешто већи број испитаника има високу стручну спрему (57.5%), док преостали испитаници раде са вишом стручном спремом (41.6%). Незнатан део испитаника, тек 0.9% ради са завршеном средњом школом. Уколико се подузорци разматрају засебно, међу васпитачима већи део испитаника ради са вишом школом него са завршеним факултетом (57.8% наспрам 41.2%), док је код основношколских учитеља и наставника ликовне културе ситуација обрнута - већи број има високу стручну спрему (учитељи 26.4% наспрам 72.6%; наставници 36.7% наспрам 63.3%). На графикону 5. могу се видети детаљни подаци о стручној спреми сва три подузорка испитаника.



Графикон 5. Структура узорка према стручној спреми и образовном циклусу

Већина испитаника ради у установама које се налазе у градовима (75.9%), следе приградска насеља (14.5%) док је најмање испитаника запослених у сеоским школама и предшколским установама (9.5%). Структура узорка с обзиром на место у ком се налази установа у којој су испитаници запослени не разликује се значајно на подузорцима (Графикон 6).



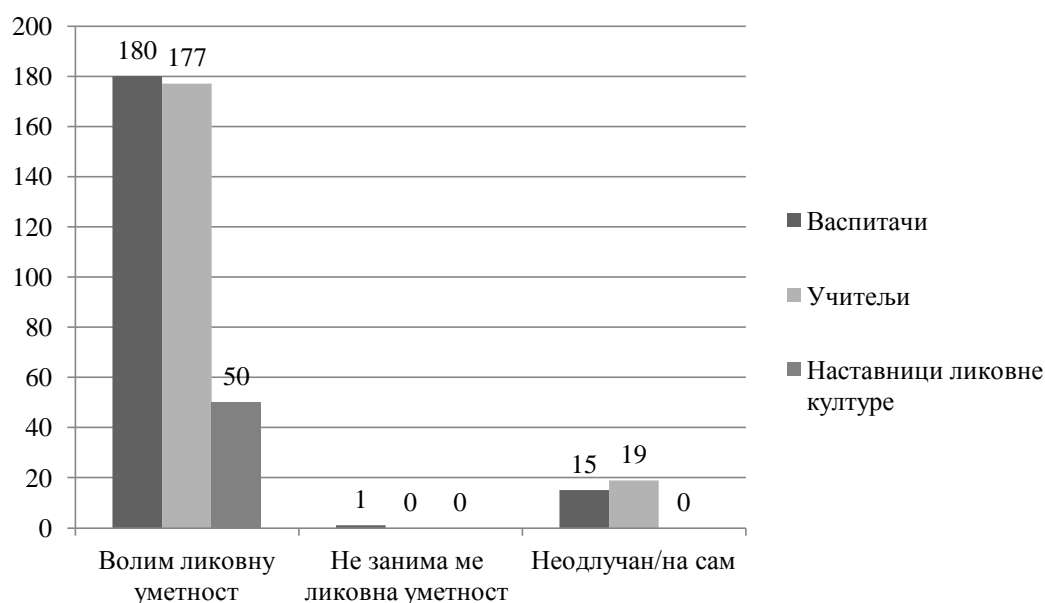
Графикон 6. Структура узорка према месту и образовном циклусу

IV Интерпретација резултата истраживања

1. Склоност васпитача, учитеља и наставника ликовне културе према ликовној уметности

Склоност према уметности, као и ставови о образовању у уметности, су посебно важни фактори који утичу на то како ће наставници да подучавају децу у домену визуелних уметности. Исто тако, одлуке о садржају и евалуацији уметности у значајној мери зависе од наставника, за разлику од других области у којима се наставници руководе предвиђеним наставним плановима и садржајима из уџбеника, покушавајући да припреме децу за решавање школских тестова (Grauer, 1998). Испитаћемо, стога, да ли и у којој мери наши васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају склоност према ликовној уметности и колико често проучавају ликовна дела.

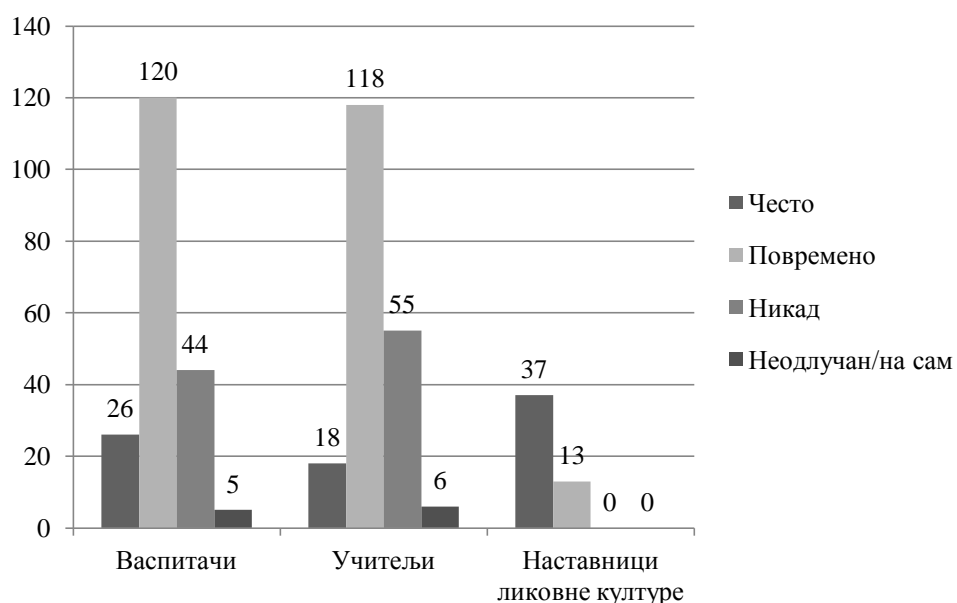
Наше истраживање показује да се огромна већина узорка изјашњава да има склоност према ликовној уметности и проучавању ликовних дела, чак 92.1%. Неодлучно је 7.7% испитаника, док је само један испитаник, из групе учитеља, навео да га не занима ликовна уметност (0.2% целокупног узорка). Овај налаз је униформан на сва три подузорка (васпитачи: 92.3% - 7.7% - 0% ($\chi^2(2)=303.38$, $p<.001$); учитељи: 89.8% - 9.6% - 0.5% ($\chi^2(1)=127.37$, $p<.001$); наставници ликовне културе: 100% - 0% - 0%). Једини изузетак чине наставници предметне наставе који без изузетка извештавају да воле ликовну уметност (Графикон 7).



Графикон 7. Склоност ка ликовној уметности

Васпитачи у највећем броју случајева повремено проучавају ликовна дела у слободно време (61.9%). Често то чини 12.9% васпитача, док петина васпитача (22.7%) извештава како никад не проучава уметничка дела у слободно време. Незнатан број, 2.6% васпитача изјаснило се да је неодлучан по овом питању ($\chi^2(3)=154.48$, $p<.001$). Налази су слични и на подзорку учитеља: 9.6% тврди како често проучава ликовна дела у слободно време, 59.6% саопштава да то чини повремено, 27.8% то не чини никада, док је 3% неодлучно ($\chi^2(3)=154.45$, $p<.001$). И очекивано, наставници ликовне културе у 74% случајева то чине често и у 26% случајева повремено ($\chi^2(1)=11.52$, $p=.001$) (Графикон 8).

На основу добијених резултата, с обзиром да се чак 92.1% укупног броја испитаника изјаснило да има склоност ка уметности, да проучава (често или повремено) ликовна дела 74.8% васпитача, 69.2% учитеља и 100% наставника ликовне културе, можемо очекивати да наши испитаници воле да предају ликовно васпитање/ликовну културу у предшколској установи/основној школи.

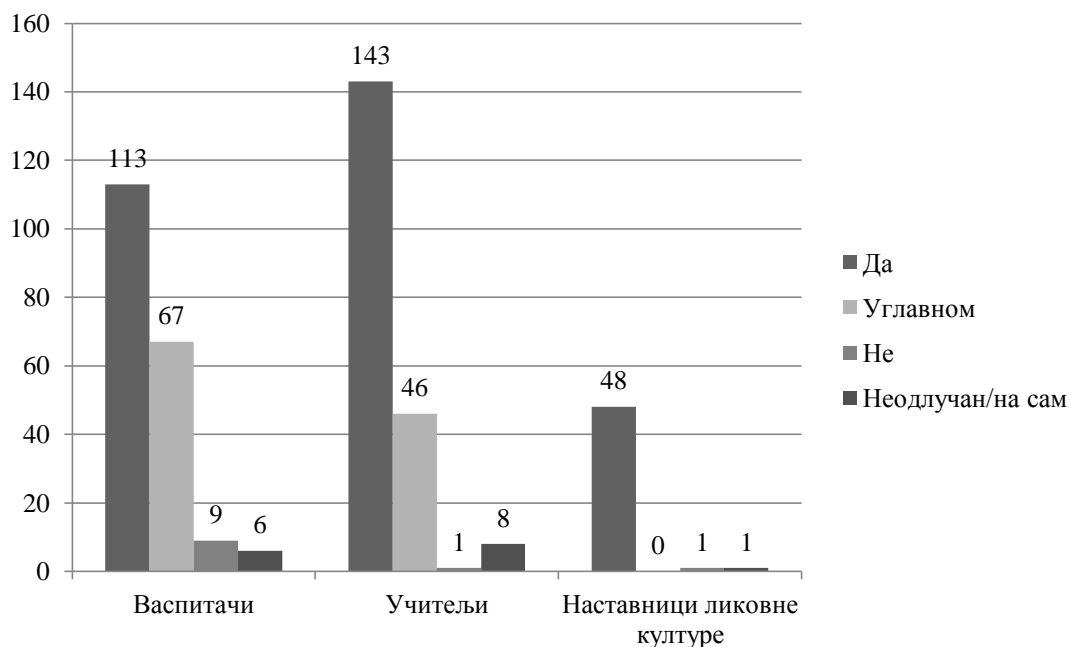


Графикон 8. Учесталост проучавања ликовних дела у слободно време

Као што смо очекивали, резултати показују да испитани васпитачи и наставници у целини у највећем проценту воле да предају ликовно васпитање/културу у установама у којима раде (Графикон 9). Када је реч о васпитачима, они у највећем проценту саопштавају да воле наставу ликовног (58.2%), нешто мањи број испитаника тврди да углавном воли да предаје ликовно (33%), док незнатан број васпитача тврди да не воли да предаје ликовно (4.6%) или су неодлучни по овом питању (3.2%) ($\chi^2(3)=161.41$, $p<.001$). Учитељи у још већем проценту тврде да воле да предају ликовно ученицима нижих разреда (71.9%), док 23.6% њих углавном воли да предаје ликовно. Незнатан број учитеља не воли да предаје ликовно, тек један испитаник (0.5%), док је осморо неодлучно (4%) ($\chi^2(3)=259.17$, $p<.001$). Међу наставницима ликовне културе, највећи број воли да предаје свој предмет, чак 96%. Само је један наставник ликовног неодлучан (2%) или не воли да предаје ликовну културу (2%) ($\chi^2(2)=88.36$, $p<.001$).

Из наведених резултата можемо закључити да васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе, као што смо претпоставили, воле да држе ликовне активности и часове ликовне културе. Међутим, сада нам се намеће питање колико често се користе ликовна дела у ликовним активностима/настави ликовне културе и колика је учесталост организованих посета деце/ученика уметничких

музеја и галерија. Такође, интересује нас колики је степен сарадње васпитача, учитеља и наставника ликовне културе са особљем за едукацију поменутих музеја и галерија. У даљој интерпретацији резултата истраживања ћемо доћи до одговора на ова питања.

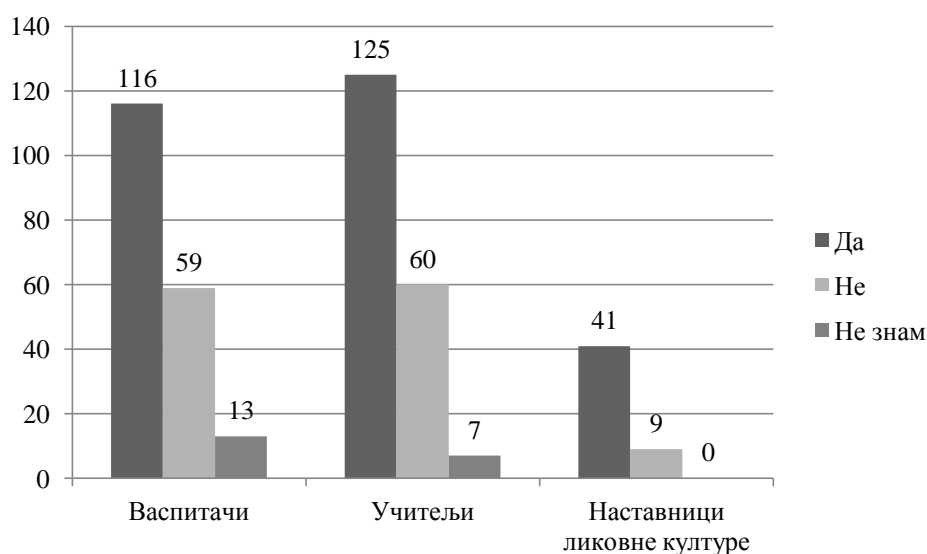


Графикон 9. У којој мери васпитачи, учитељи и наставници волисте да предају ликовно васпитање/ликовну културу

2. Уметнички музеји и галерије – учесталост посета и сарадња

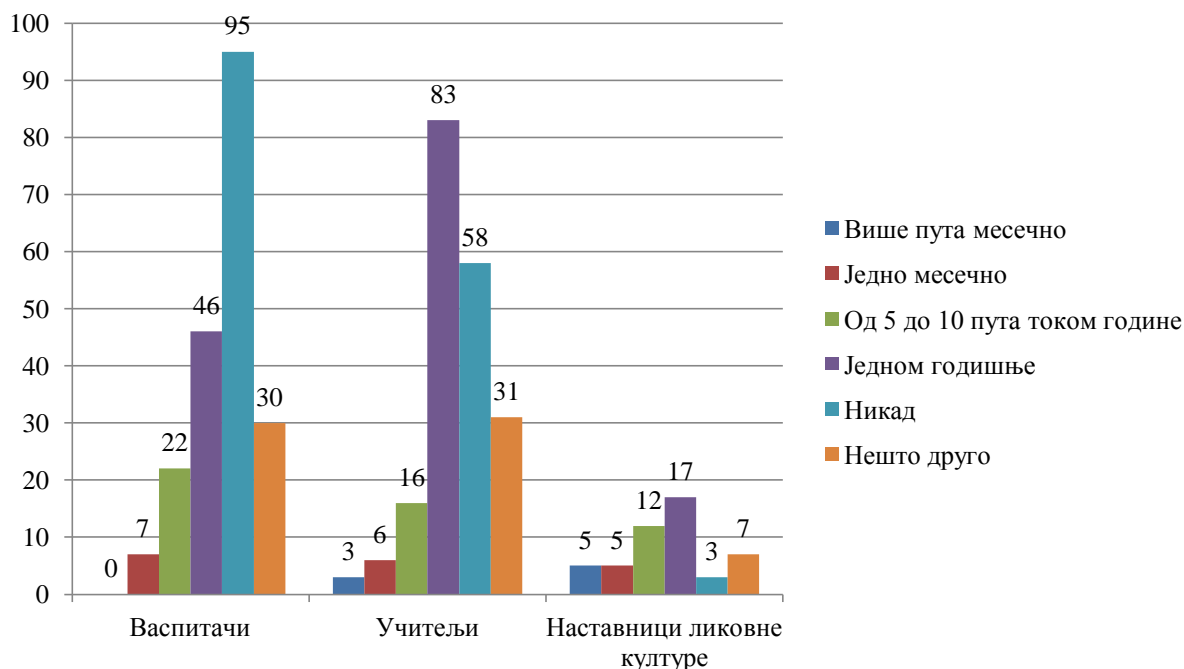
Важан фактор у едукацији деце у области визуелних уметности је посета уметничких музеја и галерија, као и обилазак споменика у јавном простору и значајних архитектонских здања. Стога, треба испитати учесталост тих посета и обилазака, доступност тих културних институција, здања и споменика, као и степен сарадње између уметничких музеја/галерија и вртића/основних школа у нашој средини. Све су то фактори који у знатној мери могу да помогну наставницима и васпитачима у спровођењу васпитно-образовног процеса у коме се користи ликовно дело.

Две трећине испитаних васпитача и наставника извештава да у месту у коме раде постоје уметничке галерије или музеји (65.6%). Да у њиховом месту нема ниједног музеја или галерије тврди 29.8% испитаника, док 4.7% то не зна. Наставници ликовне културе су нешто боље упознати са постојањем оваквих установа у њиховим местима, па ниједан наставник не тврди да не зна да ли у његовом месту постоји музеј или галерија, док 7% васпитача и 3.6% учитеља извештава да не зна да ли у месту у коме раде постоји музеј или уметничка галерија (Васпитачи: $\chi^2(2)=89.97$, $p<.001$, Учитељи: $\chi^2(2)=109.16$, $p<.001$, Наставници ликовне културе: $\chi^2(1)=20.48$, $p<.001$) (Графикон 10).



Графикон 10. Упознатост васпитача, учитеља и наставника са постојањем музеја/уметничких галерија у месту у коме раде

Дакле, наши испитаници су у значајном проценту (65.6%) известили да постоје уметнички музеји и галерије у местима у којима раде. На основу тих резултата ми још увек не можемо закључити да ли и колико често они воде децу/ученике у посете овим институцијама и да ли присуство музеја у њиховом месту утиче на учесталост одлазака, те даље испитивање треба да нам пружи одговоре и на ова питања.

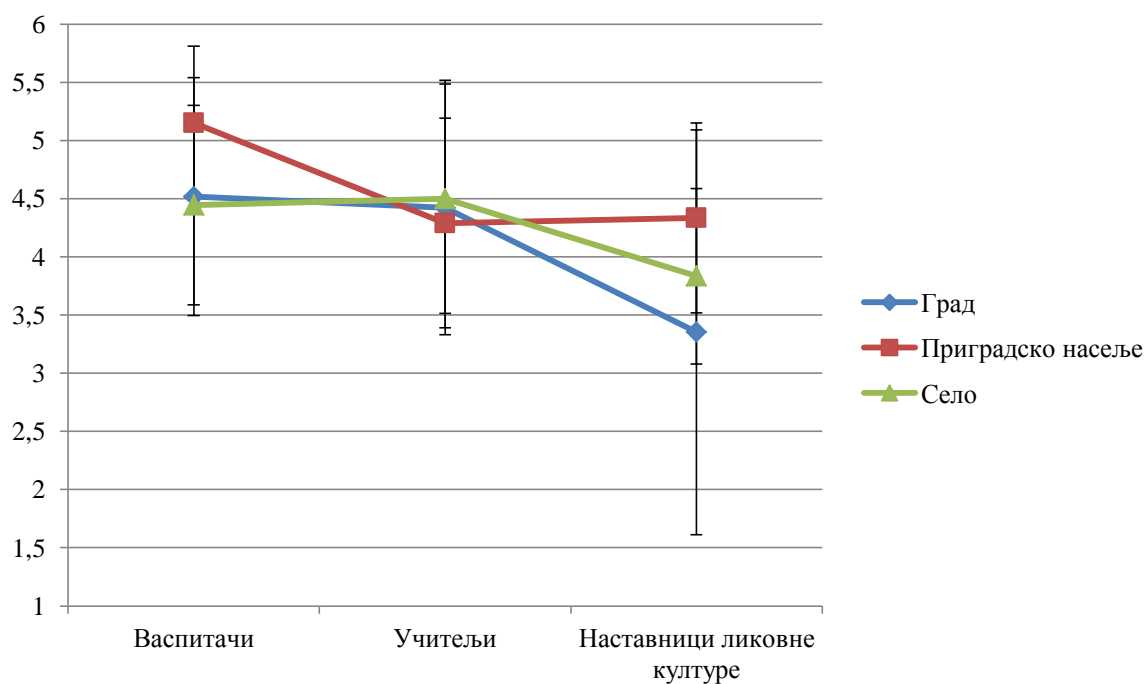


Графикон 11. Учесталост вођења деце у посету уметничким музејима или галеријама

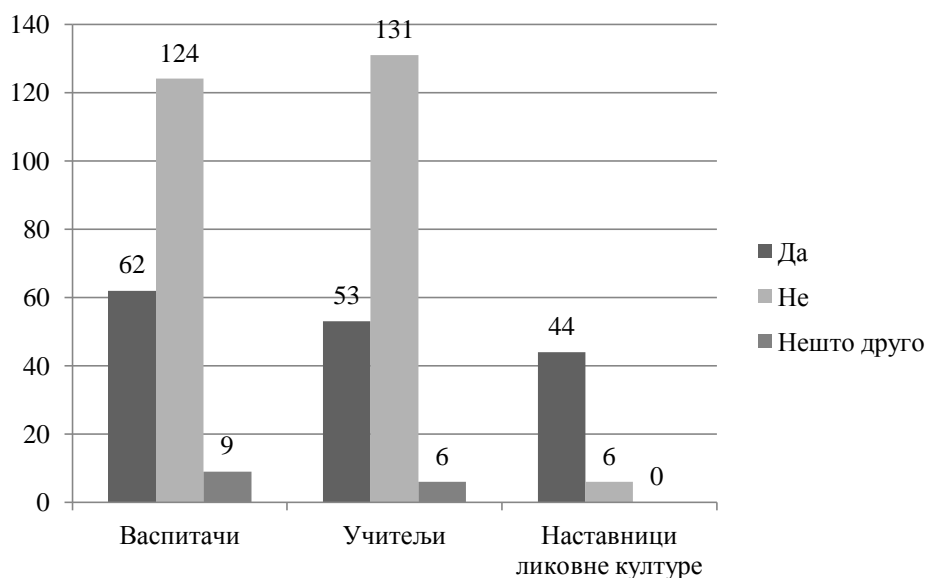
Посматрано у целини, васпитачи и наставници децу најчешће воде једном годишње у посету уметничким музејима и галеријама (32.7% целокупног узорка), док 17% испитаника то чини чешће од једног пута годишње. Обесхрабрује налаз да 34.9% целокупног узорка никада не води децу у музеје и галерије, док се 15.2% испитаника одлучило за одговор „нешто друго“ (Графикон 11). Воспитачи најређе воде децу о посете овог типа. Њих 23.1% то ради једном годишње, 14.6% чешће него једном годишње, док скоро половина (47.2%) то не ради никад (15.1% даје одговор „нешто друго“, односно 4.5% васпитача у том одговору даље наводи да само деца из старијих и припремних група иду у посете) ($\chi^2(4)=114.35$, $p<.001$). Учитељи нешто чешће воде децу у посете уметничким музејима или галеријама. Најчешће то чине једном годишње (41.9%), ретко чешће од тога (12.6%).

Поражава податак да трећина учитеља никада не води децу у посете овог типа (29.8%), а 15.7% бира одговор „нешто друго“, то јест 5.5% учитеља се изјаснило да ученике води у посете 2-5 пута годишње или повремено ($\chi^2(5)=153.71$, $p<.001$). Очекивано, наставници ликовне културе најчешће воде децу у посете уметничким музејима и галеријама ($\chi^2(5)=25.88$, $p<.001$). Једном месечно или чешће то чини 20% наставника, од 5 до 10 пута годишње чак 24% наставника, док једном годишње трећина наставника ликовне културе води своје ученике у посете музејима и галеријама (34%). Само 6% наставника ликовног никада не води ученике у посете, док се 14.2% испитаника изјаснило са „нешто друго“ (6% наставника ликовне културе води децу у уметнички музеј/галерију само када је актуелна изложба која је занимљива ученицима).

Како би тестирали да ли учесталост посета уметничким музејима и галеријама зависи од величине места у којима испитаници раде, примењене су три једнофакторске анализа варијансе за непоновљена мерења, за сваку групу испитаника по једна (фактор: величина места, зависна варијабла: учесталост посета). Утврђено је да само на подзорку васпитача постоје овакве разлике ($F(2,199)=5.14$, $p=.007$). Васпитачи који раде у приградским насељима нешто ређе воде децу у посете музејима и галеријама него што то чине васпитачи из вртића у градовима и селима. Међу наставницима разредне наставе ($F(2,190)=0.27$, $p=.760$) и ликовне културе ($F(2,45)=1.11$, $p=.338$) нема статистички значајних разлика у погледу ових варијабли (Графикон 12).



Графикон 12. Учесталост посета уметничким музејима и галеријама у зависности од величине места у којима испитаници раде (1 = више пута месечно, 5 = никад)



Графикон 13. Учесталост прилика за сарадњу са неким од уметничких музеја или галерија

За наше истраживање је веома значајан, такође, податак да већи број васпитача и учитеља није био у прилици да сарађује са неким од уметничких музеја или галерија. Међу васпитачима, само 32%, док 63.4% није било у прилици

да сарађује са неком од ових установа. Мали број њих, 4.6%, определио се за одговор „нешто друго" ($\chi^2(2)=101.94$, $p<.001$). Слични су и налази на подузорку учитеља. Њих 27.7% имало је прилику да сарађује са уметничким музејима или галеријама, 69.1% није, док 3.1% одговара са „нешто друго" ($\chi^2(2)=125.88$, $p<.001$). Супротан је тренд међу наставницима ликовне културе ($\chi^2(1)=28.88$, $p<.001$). Већина наставника је сарађивала са неким од уметничких музеја или галерија (88%), док 12% није имала ту прилику (Графикон 13).

Од малог броја васпитача и учитеља који су сарађивали са уметничким музејима и галеријама, највећи проценат њих је имао сарадњу са Етнографским музејом⁸⁸ (5.25%), и значајно слабију са Народним музејом у Београду (1.95%) и Музејом примењене уметности (1%). Такође, испитаници наводе да су сарађивали са више Градских музеја и уметничких галерија на територији Србије, од којих се по броју сарадња издваја Галерија Милене Павловић Барили у Пожаревцу (ипак, само 1.5% од укупног броја васпитача и учитеља је остварило сарадњу са овом галеријом). Оно што изненађује је да скоро трећина васпитача и учитеља који су се изјаснили да су имали сарадњу (28.75%) навело да је остварило сарадњу са музејима који нису уметнички, као што су: Природњачки музеј⁸⁹, Музеј науке и технике, Музеј ваздухопловства, Музеј поште итд. Међу наставницима ликовне културе је другачији тренд. Они су сарађивали највише са Народним музејом у Београду (24% испитаника) и са Музејом примењене уметности (8% испитаника), док је са Етнографским музејом сарађивало 4% испитаних наставника ликовне културе.

Ови резултати су врло обесхрабрујући и, с обзиром да нам показују су васпитачи и учитељи имали веома слабу сарадњу са уметничким музејима/галеријама, намеће нам закључак да у нашој средини само наставници ликовне културе разумеју значај овакве врсте сарадње. У свету, са друге стране, се веома активно ради на унапређењу сарадње између многи уметничких музеја/галерија и вртића/основних школа. Неки уметнички музеји чак настоје да интегришу своје садржаје у школске курикулуме, како би се на адекватан начин

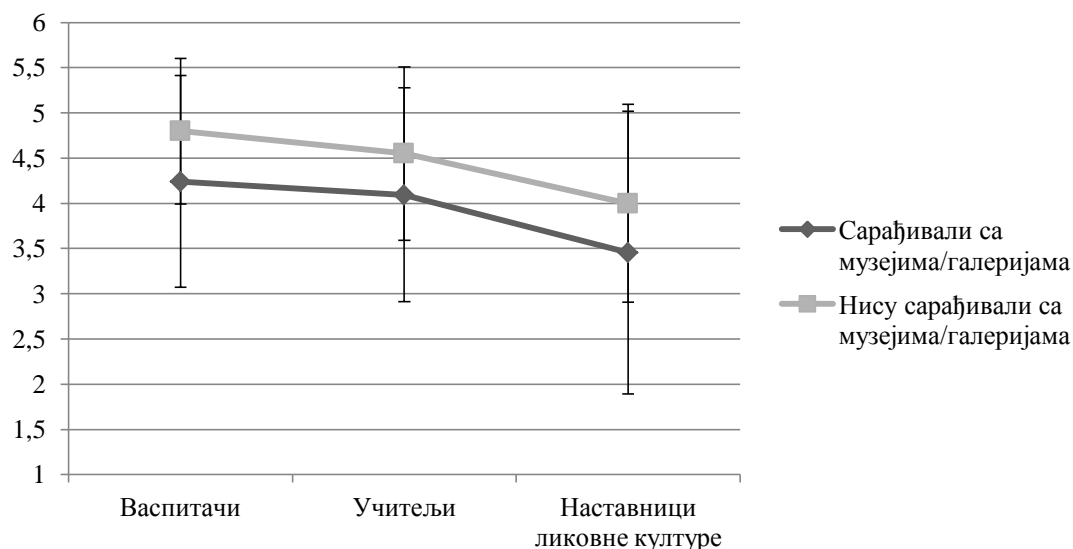
⁸⁸ У Етнографском музеју у Београду изложена су дела и предмети народног стваралаштва, рукотворине, умотворине и друга сведочанства о народном животу и култури, те збирка овог музеја спада у домен овог истраживања.

⁸⁹ Природњачки музеј и сви остали наведени музеји се налазе на подручју града Београда.

спроводили различити начини подучавања помоћу ликовног дела и олакшало наставницима да припреме и реализују такве часове. Навешћемо само један од примера који показује колико уметнички музеји у свету улажу у сарадњу са вртићима и школама, и имплементирање различитих приступа у подучавању помоћу ликовних дела у активности у вртићу и наставу. Хаусен и Дјук (Housen & Duke, 1998) су спровели трогодишњи пројекат који је инициран од стране Музеја модерне уметности у Њујорку, а који се бави развојем школских курикулума како би се побољшала визуелна писменост код ученика. Након прве године истраживања, дошло се до закључка да су многи наставници на истом нивоу визуелне писмености као и њихови ученици, као и на много нижем нивоу од едукатора у музејима и уметничких експерта. У току друге године истраживања особље музеја је едуковало наставнике како да спроводе курикулум *Стратегија визуелног мишљења у настави*, да би за трећу годину истраживања осмислили структурисан начин на који ученици могу да се упознају са уметношћу који је, уједно, једноставнији за наставнике (користи вештине наставника и оно у чему се они добро сналазе). Хаусен и Дјук (Housen & Duke) су су известили да „промењен наставни програм мења фокус са помагања ученицима да постану визуелно писмени, аналитични и информисани посматрачи, на подстицање њиховог естетског развоја“ (Housen & Duke, 1998: 98).

Утицај сарадње уметничких музеја/галерија и васпитача, учитеља и наставника ликовне културе на учесталост вођења деце у посете овим институцијама показују следећи резултати. Једнофакторском анализом варијансе за непоновљена мерења испитано је да ли међу наставницима који јесу или нису били у прилици да сарађују са неким уметничким музејом или галеријом постоји разлика у учесталости вођења деца/ученика у посете музејима/галеријама. На узорку васпитача утврђена је таква разлика, односно васпитачи који су били у прилици да сарађују са неким од уметничких музеја и галерија чешће одводе децу у посете музејима и галеријама него што то чине колеге које никада нису имале овакву врсту сарадње ($F(1,186)=14.42$, $p<.001$). На подзорку учитеља утврђена је слична разлика ($F(1,181)=7.38$, $p=.007$), док међу наставницима ликовне културе не постоји статистичка значајна разлика (будући да само 6 наставника није било у

прилици да сарађује са неким од музеја/галерија, $F(1,49)=0.68$, $p=.414$) (Графикон 14).



Графикон 14. Разлике у учесталости одвођења деце/ученика у посете уметничким музејима и галеријама у зависности од тога да ли су наставници били у прилици да сарађују са неким од музеја или галерија (1 = више пута месечно, 5 = никад)

Можемо закључити да када је сарадња са уметничким музејима/галерија учесталија, васпитачи и учитељи чешће воде децу/ученике у посете овим институцијама. Такође, можемо претпоставити да управо приликом организовања посета наставници сарађују са музејима, договарајући се око саме организације посете, правила која треба поштовати у музеја, едукативног програма који ће се том приликом спровести и слично. У сваком случају, таква сарадња може представљати важан део припрема и организације сваког вођења деце/ученика у уметничке музеје и галерије, као и у музеје из других области.

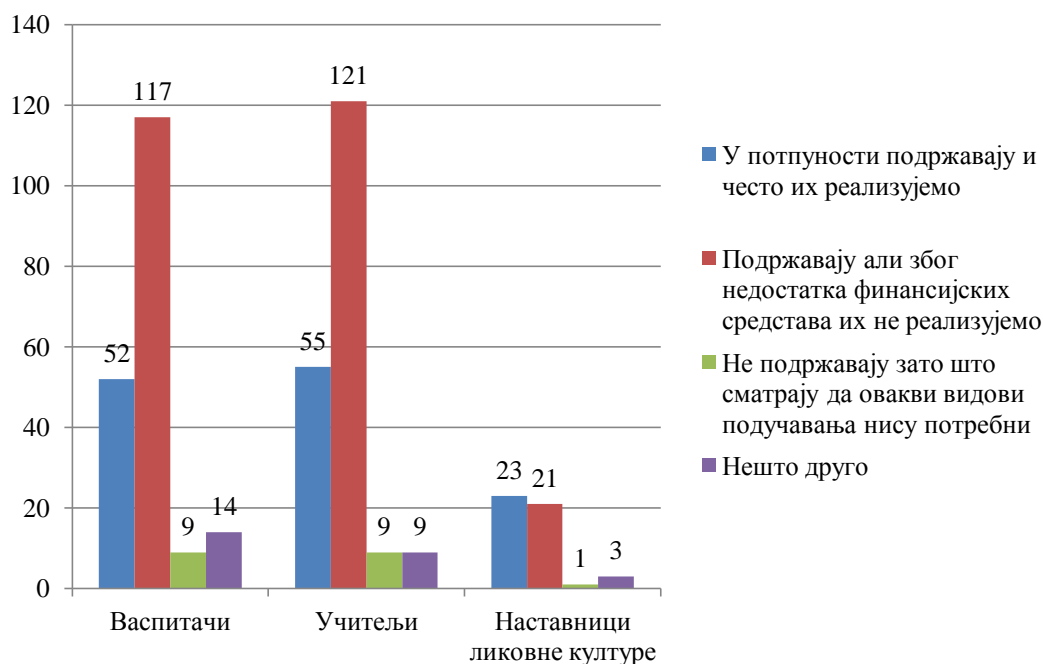
2.1 Подршка колектива у подучавању помоћу ликовних дела ван предшколских установа и основних школа

Након добијених резултата из претходне целине истраживања испитаћемо да ли подршка колектива или недостатак подршке утиче на примену различитих видова подучавања који подразумевају ликовне активности/наставу ликовне културе ван школа и вртића, на учесталост посета уметничким музејима/галеријама, као и уопште на сарадњу између тих и васпитно-образовних установа.

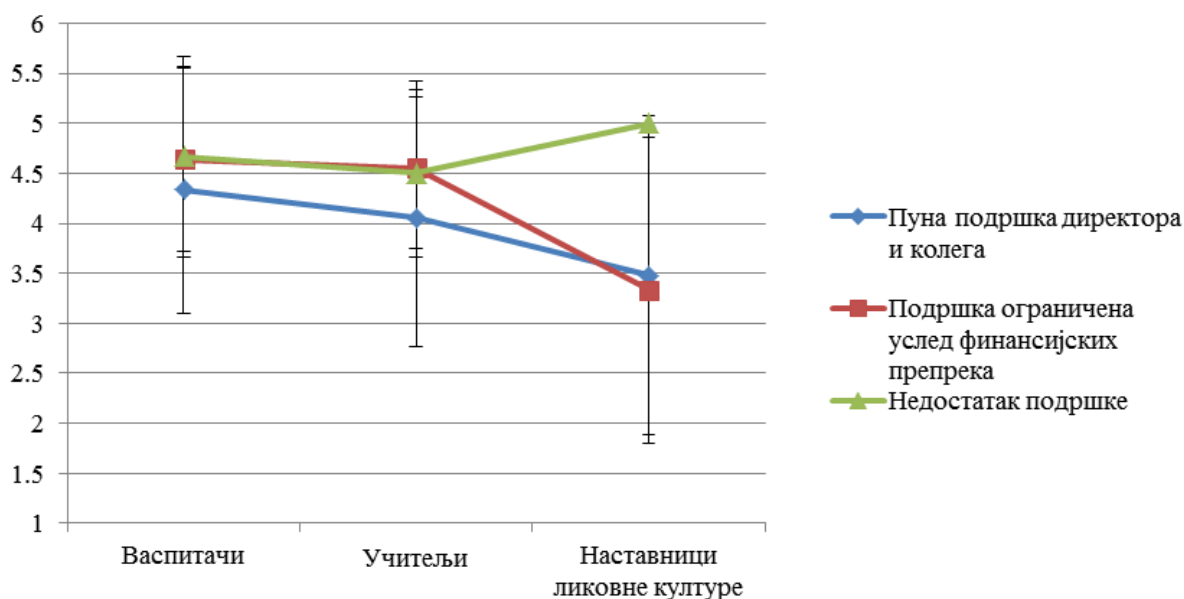
Све три групе испитаника опажају да у њиховим колективима постоји подршка за примену различитих видова подучавања који подразумевају ликовне активности/наставу ликовне културе ван предшколске установе/основне школе (на пример: у музејима и галеријама, у парковима, на излетима, приликом обилазака споменика у јавном простору...). Но, иако подршка постоји, недостатак финансијских средстава је оно што кочи примену такве врсте подучавања (Графикон 15). Чак 60% васпитача извештава о таквој ситуацији ($\chi^2(3)=235.74$, $p<.001$), 62.1% учитеља ($\chi^2(3)=262.15$, $p<.001$) и 43.8% наставника ликовне културе. О пуној подршци коју прати и реализација извештава 26.8% васпитача, 28.2% учитеља и 47.9% наставника ликовне културе ($\chi^2(3)=33.67$, $p<.001$).

Испитано је, затим, и да ли учесталост посета уметничким музејима и галеријама зависи и од степена подршке коју директор и колеге пружају учесницима овог истраживања. Утврђено је да једино на подузорку учитеља постоје разлике између испитаника које директори и колеге у потпуности подржавају, испитаника који имају подршку, али им недостају финансијска средства и испитаника који немају подршку ($F(2,182)=4.82$, $p=.003$). Што је подршка јача, посете су учесталије (Графикон 16). На учесталост посета музејима и галеријама које организују васпитачи ($F(2,179)=1.24$, $p=.296$) и наставници ликовне културе ($F(2,44)=0.55$, $p=.578$), подршка колектива не врши утицај. Дакле, с обзиром да наставници ликовне културе често организују овакве посете, само за узорак васпитача можемо поуздано рећи да подршка колектива не утиче на њихову одлуку да се деца воде у уметничке музеје и галерије, односно разлози за то су друге врсте (као на пример, став да су предшколска деца превише мала за

одласке у уметничке музеје и галерије, компликована реализација одлазака у музеје/галерије с обзиром да је за њих потребна дозвола родитеља итд.).



Графикон 15. Перцепција подршке директора и осталих колега када су у питању различити видови подучавања који подразумевају ликовне активности/наставу ликовне културе ван предшколске установе/основне школе



Графикон 16. Разлике у учесталости вођења деце/ученика у посете уметничким музејима и галеријама у зависности од степена подршке (1 = више пута месечно, 5 = никад)

На основу увида у целокупне резултата ове целине истраживања може се закључити да, са изузетком наставника ликовне културе, остали испитаници не воде често у посете музејима и галеријама (међу васпитачима скоро половина, а међу учитељима скоро трећина не води децу никада у посете), да учесталост посета не зависи од близине музеја/галерија вртићу или школи, да васпитачи и учитељи који чешће одводе децу у посете музејима и галеријама, него њихове колеге, имају неку врсту сарадње са овим институцијама, али да је сарадња испитаника из те две групе са овим институцијама веома слаба. Такође, сматрамо да резултати који се односе на сарадњу нису у потпуности релевантни (верујемо да је степен сарадње још мањи), с обзиром да је значајан број испитаника наводио да је остварио сарадњу са музејима који нису уметнички.

Досадашњи резултати нам, такође, показују да не постоји кореспондентан однос између склоности наставника према ликовној уметности и одвођењу деце у посете уметничким музејима и школама, као ни у остваривању сарадње са тим институцијама. Показало се, такође, да значајну улогу у спровођењу различитих едукативних активности ван вртића и школа има подршка колектива, осим када су у питању наставници ликовне културе који у сваком случају често воде ученике у уметничке музеје/галерије и имају добру сарадњу са овим установама. Код васпитача и учитеља фактори као што су компликована процедура око организовања посета и едукативних излета, недовољна финансијска средства итд, доста утичу на смањену учесталост посета и сарадње да музејима и галеријама.

3. Учесталост коришћења ликовних дела у предшколским и основношколским установама и употреба различитих извора у подучавању помоћу ликовних дела

У овом делу истраживања ћемо испитати да ли се и у којој мери користе различити извори у контексту подучавања помоћу ликовног дела унутар вртића и основних школа, као и да ли је наставници и васпитачи имају обезбеђена адекватна средства и техничку опрему за овакав начин подучавања.

Табела 2

Учесталост коришћења различитих извора у подучавању помоћу ликовних дела

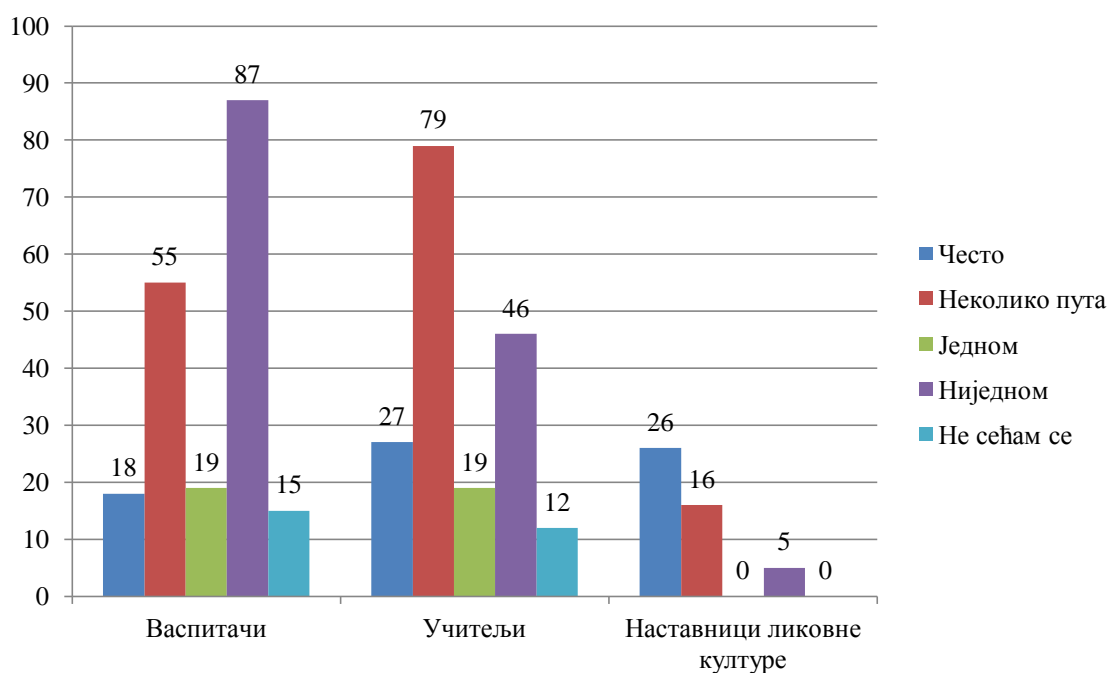
	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
Оригинална ликовна дела (приликом посета уметничким музејима/галеријама)	13.1%	17.9%	66%
Штампане репродукције већег формата и реплике скулптура	31.7%	34.3%	76%
Приручнике за наставнике који се баве овом темом	44.7%	62.7%	68%
Различите књиге из области визуелних уметности и монографије уметника	23.1%	36.8%	82%
Уџбеници за предмет Ликовна култура	43.7%	77.6%	84%
Извори са интернета	69.3%	64.2%	70%
Нешто друго	5%	4%	4%
Имао/ла сам жељу да их користим, али нисам	2.5%	0%	2%
Не користим никакве изворе јер сматрам да ми то није потребно	0.5%	0%	0%

У табели 2 приказано је у којој мери васпитачи и наставници користе различите изворе у подучавању помоћу ликовних дела. Васпитачи најчешће користе изворе са интернета, затим приручнике и уџбенике за предмет Ликовна култура, док ређе користе књиге и репродукције. Најређе користе оригинална ликовна дела, без обзира што деца свих узраста, приликом подучавања помоћу ликовног дела, посебно значи контакт са оригиналним делима⁹⁰. Учитељи у највећем проценту користе уџбеник Ликовне културе, изворе са интернета, као и

⁹⁰ О овоме је било речи на стр. 24.

приручник за наставнике. Ређе користе књиге и репродукције, као и оригинална ликовна дела. Наставници ликовног у великом процену користе уџбеник, књиге из области визуелних уметности и репродукције. Следе извори са интернета, приручних за наставнике и оригинална ликовна дела.

Када је у питању учесталост коришћења ликовних дела – без обзира да ли је у питању оригинално дело, штампана или дигитална репродукција – у активностима у вртићима/настави у школама, од септембра 2013. до датума када су испитаници узели учешће у овом истраживању, опет и очекивано предњаче наставници ликовне културе (Графикон 17). Васпитачи у највећој мери у датом периоду нису користили ликовна дела у активностима у вртићу (7.5% испитаника се не сећа да је то чинило, док 43.5% тврди да није). Трећина тврди да је то учинила неколико пута (27.5%), док десетина то ради често (9%) или је то учинила само једном (9.5%) ($\chi^2(4)=102.45$, $p<.001$). Учитељи су у нешто већој мери користили ликовна дела у настави у истом периоду. Њих 14.6% то чини често, 10.3% једном, док је највећи број применио ликовна дела у настави неколико пута (42.7%). Око трећине учитеља не користи ликовна дела у настави (6.5% се не сећа, док 24.9% тврди да није користило) ($\chi^2(4)=177.98$, $p<.001$). Када је реч о наставницима ликовне културе, тек 10.6% тврди да у назначеном периоду није користило ликовна дела у настави. Трећина (34%) је то учинила неколико пута, а преко половине то чини често (55.3%) ($\chi^2(4)=14.08$, $p=.001$). Дакле, резултати показују да значајан број испитаника није користио ликовна дела у ликовним активностима и настави ликовне културе у школској 2013/14. години – око половине васпитача, око трећине учитеља, као ни значајан проценат наставника ликовне културе (10.6%).



Графикон 17. Учесталост коришћења ликовних дела у ликовних дела у активностима у вртићу/настави

Иако се ликовна дела нису у значајној мери користила, испитали смо која дела су се користила најчешће у ликовним активностима у вртићу и настави ликовне културе у току школске 2013/2014. године. Резултати показују да се у нашим вртићима и основним школама најчешће проучавају дела Ван Гога, с обзиром да је 7.5% васпитача, 9.5% учитеља и 16% наставника ликовне културе навело да је користило његова дела у сопственом васпитно-образовном раду. Изгледа да се многи одрасли у свету и код нас, а свакако они који подучавају и/или пишу књиге о уметности, слажу са тим да млади треба да знају нешто о Ван Гогу. Дела Винсента ван Гога се уобичајено налазе у књигама о уметности за млађе читаоце и у скоро сваком уџбенику за основну и средњу школу. Такође, занимљив је податак да многи аутори поменутих књига и уџбеника сматрају да млади треба да проучавају слику *Звездана ноћ* (The Starry Night, 1889), више него друга Ван Гогова дела (Kogosciak, 1996). Са друге стране, највећи број испитаника у нашем истраживању наводи да је у активностима/настави користио Ван Гогову слику *Сунцокрети* (укупно 6% испитаника). Што се тиче других дела, 3% васпитача је користило у раду са децом дела Леонарда да Винчија (најчешће дело *Мона Лиза*) и у истом проценту дела Пабла Пикаса, а нешто мање (по 2.5%) дела

Саве Шумановића и Паје Јовановића (најчешће слику *Борба петлова*). Учитељи су навели да су, осим дела Ван Гога, у настави користили, такође, радове Пабла Пикаса и слике *Липова алеја* и *Улица у Шиду* Саве Шумановића (дела оба уметника је користило 5.5% учитеља), као и дела Пол Сезана и Клод Монеа (3% испитаника). Наставници ликовне културе су навели велики број различитих уметника, од којих су у настави најчешће били присутни, поред Ван Гога, Пабло Пикасо и Салвадор Дали (по 16% наставника ликовне културе је користило дела ових уметника). У нешто мањем проценту су наставници ликовне културе користили радове Џексона Полока и Василија Кандинског (по 10%).

Нисмо испитивали критеријум по коме су аутори и њихова дела бирани, али према добијеним резултатима не можемо бити сигурни да је избор уметника и њихових дела извршен у односу на развојне компетенције и преференције деце у различитим узрастима. О овом изузетно важном критеријуму за избор дела визуелних уметности које се користити у раду са децом/ученицима, писали смо опширније у трећем поглављу овог рада. Можемо да се присетимо да деца у предшколском узрасту највише воле боје и обраћају пажњу на тему слике, која им се више свиђа уколико им је блиска, набрајају детаље које уочавају на слици итд, док је у млађем основношколском узрасту изузетно важна тема дела и реалистични приказ⁹¹. У већини приступа за млађи узраст које смо описали у првој целини рада препоручује се да дело садржи одређени наратив.

Следе резултати који су добијени на основу одговора оних испитаника који су се изјаснили да нису уопште користили ликовна дела у активностима и на часовима ликовне културе току школске 2013/2014. године.

У табели 3 приказани су разлози из којих различите групе испитаника нису организовале активности у вртићу/наставу у школи уз помоћ ликовних дела. Све три групе као разлог најчешће бирају недостатак финансијских средстава за набавку репродукција и реплика. Међутим, 6% од укупног броја васпитача се изјаснило да нису користили ликовна дела у активностима у вртићу зато што, према њиховом мишљењу, бављење ликовним делом није адекватно за предшколски узраст, с обзиром да мала деца не могу да разумеју такав садржај

⁹¹ Према Парсонсу – видети у трећем поглављу прве целине рада.

(ови ставови припадају резултатима који се односе на одговор „нешто друго“). Са овим ставом васпитача се не можемо сложити, с обзиром да је наше теоријско истраживање показало да је пожељно да се деца од најмлађег узраста сусрећу са делима визуелних уметности.

Табела 3

Учесталост коришћења различитих извора у подучавању помоћу ликовних дела

	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
Нисам упознат/а са оваквим начином подучавања	8%	2.5%	0%
Не знам који приступ одговора узрасту деце са којим тренутно радим	6.5%	4.5%	0%
Не сматрам потребним овакав вид рада са децом	4.5%	2.5%	0%
Недостатак финансијских средстава за набавку репродукција, реплика и сл.	33%	37%	18%
Нешто друго	14.5%	5%	2%

3.1 Доступност техничке опреме и осталих средстава за подучавање помоћу ликовног дела

Свесни смо да коришћење ликовног дела у раду са децом доста зависи и од фактора, као што су доступност потребних средстава и техничке опреме, те је стога потребно испитати каква је опремљеност наших вртића и основних школама.

У табели 4. приказан је постотак испитаника који су известили да у установи у којој раде поседују наведену техничку опрему и средства која могу да се користе у подучавању помоћу ликовног дела. Видимо да већина вртића поседује телевизоре, нешто мањи број вртића поседује компјутере са интернет прикључком, следе видео пројектори и уметничке монографије које поседује трећина вртића, док су остала средства и опрема у још већој мери недовољно заступљени. Учитељима су на располагању у највећој мери рачунари са интернет прикључком, затим видео пројектори и телевизори, ређе монографије, а у малим процентима остала средства и опрема. Слична је ситуација и са наставницима ликовне културе, с тим да они нешто чешће него остали испитаници имају приступ уметничким монографијама, репродукцијама ликовних дела великих формата, као и репликама скулптура. Од укупног броја испитаника 2.6% је известило да у вртиће/школе доносе сопствену уметничке монографије, репродукције, часописе са репродукцијама, па чак и опрему као што су компјутер и пројектор (ове њихове изјаве спадају под одговор „нешто друго“).

Табела 4

Доступност техничке опреме и осталих средстава у предшколским установама/основним школама

	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
а) Компјутер	64.5%	82.2%	74%
б) Видео пројектор	34%	64%	50%
в) Телевизор	81%	52.3%	30%
г) Интерактивна табла	16%	19.8%	20%

д) Интернет	43.5%	65.5%	54%
ђ) Репродукције ликовних дела великих формата	11.5%	10%	38%
е) Реплике скулптура	3.5%	4%	20%
ж) Различите уметничке монографије (извори из библиотеке)	29.5%	31.5%	60%
з) Нема ништа од наведеног	6.5%	6.1%	2%
а) Нешто друго	4.5%	3%	12%

На који начин се у свету користе онлајн музејски ресурси, илустроваће нам најбоље извештај Гети музеја у Лос Анђелесу⁹² (J. Paul Getty Museum) из 2012. године. Дакле, овај музеј је спровео истраживање које се бавило испитивањем да ли и на који начин наставници користе онлајн извори овог музеја у настави ликовне културе, као што су дела из збирке музеја, преко две стотине припремљених лекција у којима се користе та дела итд. У истраживању је учествовало 374 испитаника од којих се највећи проценту, чак 92.6%, изјаснио да често користи онлајн ресурсе Гети музеја и да су веома задовољни оним што им је понуђено. Највећи проценат користи у настави информације о делима и њиховим ауторима, репродукције за штампу и за PowerPoint презентације, предлоге за активности које се спроводе пре и после посете музеју, предлоге за дискусије о одабраним ликовним делима, и слично. Најчешће се употреба ликовних дела своди на пројектовање слика помоћу директне интернет конекције са музејом, затим путем PowerPoint презентације и на крају, коришћењем штампаних репродукција великих формата. Како су се ови наставници изјаснили, позитиван утицај који коришћење онлајн извора на њихове ученике је велики, с обзиром да се ученици лакше ангажују у том контексту, праве везе између уметности и других области, увећава се њихова способност разумевања историјског контекста и остварују боље личне везе са ликовним делима. Извори Гети музеја су такође утицали на побољшање знања наставника о уметности и на повећавање њихове креативности у раду.

Може се закључити да су музејски ресурси изузетно драгоцени за унапређење наставе ликовне културе, а поготово је од велике користи за

⁹² Извор: http://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_online_survey_report.pdf, приступљено 15.05.2014. и 23.03.2014.

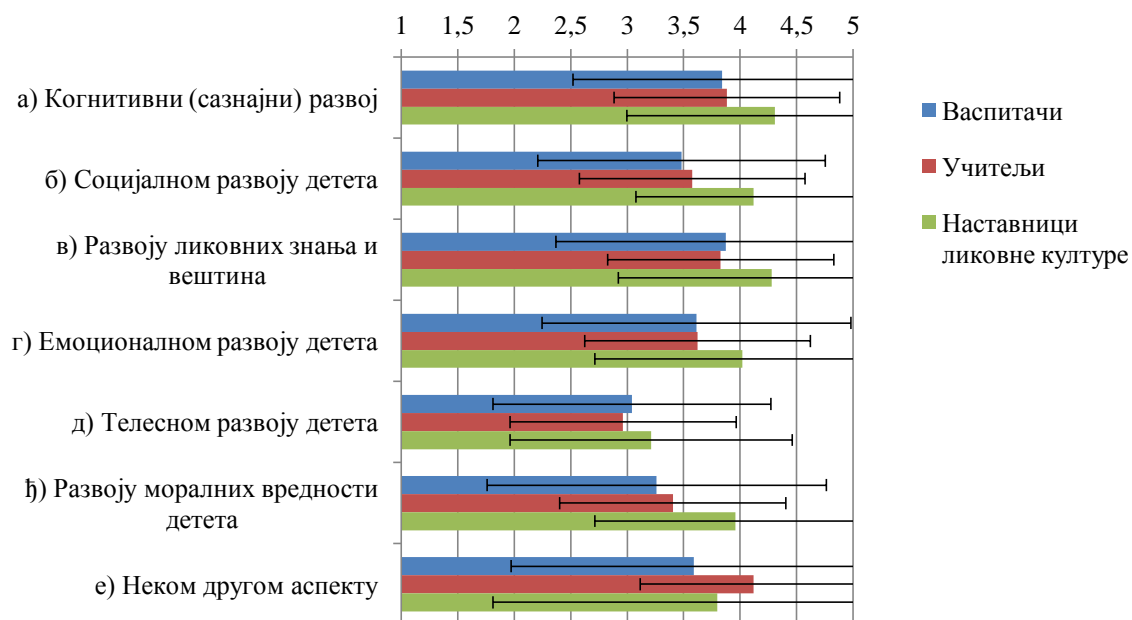
наставнике уколико репродукцијама уметничких дела, припремљеним наставним лекцијама и другом, могу приступити путем интернета.

Резултати нашег истраживања показују да је велики број вртића и основних школа опремљен компјутерима и да више од 50% узорка има у институцији у којој ради приступ интернету. Такође, види се из Табеле 2 да око 65% користи изворе са интернета, што је значајан проценат. На основу ових резултата можемо само да претпоставимо да велики број испитаника препознаје значај извора са интернета у едукативном процесу и да би, стога, било најсврсисходније да им се омогући што чешће коришћење онлајн ресурса уметничких музеја и галерија из свих делова света.

4. Допринос употребе ликовних дела различитим аспектима развоја детета

О различитим позитивним ефектима учења помоћу ликовног дела било је речи у првом поглављу овог рада, у коме смо обухватили: развој когнитивних вештина у процесу учења помоћу ликовног дела и трансфер између уметности и других области учења, развој естетског мишљења уз помоћ ликовног дела, учење помоћу уметности и социјални развој, као и однос менталних и чулних процеса у контексту учења помоћу ликовног дела. Поставља се питање да ли васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе у нашој средини сматрају да учење у овом контексту обезбеђује позитивне ефекте на развој деце, и ако је њихов одговор потврдан, којим аспектима личности детета доприноси и у коликој мери. Следећи резултати нам могу пружити одговор на ова питања.

На графикону 18. графички се може видети у којој мери васпитачи и наставници сматрају да употреба ликовних дела у вртићу/основној школи доприноси појединим аспектима развоја детета. Осим када је у питању телесни развој, поводом ког су све три групе неодлучне, за све остале аспекте дечијег развоја васпитачи и наставници су сагласни да употреба ликовних дела у активностима у вртићу и настави доприноси њиховом развоју. Ипак, међу групама постоје и значајне разлике. Наставници ликовне културе углавном у већој мери него друге групе испитаника процењују значај коришћења ликовних дела за позитивни развој детета.



Графикон 18. Процена васпитача и наставника о мери у којој употреба ликовних дела у вртићу/основној школи доприноси појединим аспектима развоја детета (1 = не доприноси, 5 = веома доприноси)

Међу неким другим аспектима које је навело 12.9% од укупног броја испитаника, издваја се естетски развој. Дакле, 5.1% испитаника сматра да употреба ликовних дела у вртићу/основној школи доприноси естетском развоју детета (или како неки од њих наводе, развија се код деце „осећај за лепо“). У мањем проценту се набрајају и следеће аспекти: развој говора и вештине комуникације, развој креативности, развијање самопоуздања, као и интересовања за овај вид уметности.

Како би испитали да ли међу трима групама постоје статистички значајне разлике у процени значаја коришћења ликовних дела за сваки појединачни аспект дечијег развоја, примењено је 7 једнофакторских анализа варијансе за непоновљена мерења. У свакој од анализа фактор је био група испитаника (3 нивоа - васпитачи, учитељи, наставници ликовне културе), док су зависне варијабле кроз седам анализа биле седам процена о доприносу коришћења ликовних дела за седам аспеката дечијег развоја. Статистички значајне разлике између ове три групе испитаника утврђене су када је у питању допринос коришћења ликовних дела социјалном развоју ($F(2,440)=5.79$, $p=.003$) и моралном

развоју ($F(2,440)=4.78$, $p=.009$). Пост хок тестови откривају да се у оба случаја процена наставника ликовне културе статистички значајно разликују од процена васпитача и учитеља, међу којима нема значајних разлика. Дакле, процена васпитача и учитеља је да овај начин подучавања не утиче на социјални и морални развој деце у оноликој мери у којој наставници ликовне културе сматрају да утиче на ове аспекте дечјег развоја.

Такође, испитано је да ли постоји повезаност између учесталости коришћења ликовних дела у активностима у вртићу/настави и процена доприноса употребе ликовних дела у подучавању за различите аспекте развоја детета (Табела 5). Када је реч о васпитачима, није утврђена статистички значајна повезаност између учесталости коришћења ликовног дела у активностима у вртићу и процена васпитача о доприносу који употреба ликовних дела у подучавању има за различите аспекте развоја детета. На узорку учитеља уочавају се статистички значајне, али изузетно ниске корелације између учесталости коришћења ликовних дела у настави и процена значаја употребе ликовних дела у подучавању, и то за когнитивни развој ($r=-.194^{**}$), социјални развој ($r=-.194^{**}$), развој ликовних знања и вештина ($r=-.220^{**}$), као и емоционални развој детета ($r=-.213^{**}$). Све четири корелације указују на благу тенденцију да учитељи који сматрају да употреба ликовних дела у настави доприноси развоју ова четири аспекта нешто чешће и користе ликовна дела у настави. На узорку наставника ликовне културе понавља се исти образац корелација као и међу учитељима, с тим што су ове везе нешто снажније. Наставници више увиђају значај употребе ликовних дела у настави за когнитивни развој ($r=-.409^{**}$), социјални развој ($r=-.350^*$), развој ликовних знања и вештина ($r=-.306^*$) и емоционални развој детета ($r=-.420^{**}$), и значајно учесталије од других испитаника користе ликовна дела у оквиру наставе.

Табела 5

Корелације учесталости коришћења ликовних дела у активностима у вртићу/настави и процена доприноса употребе ликовних дела у подучавању за различите аспекте развоја детета

	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
Когнитивни развој детета	.141	-.194**	-.409**
Социјални развој детета	.064	-.194**	-.350*
Развој ликовних знања и вештина	.125	-.220**	-.306*
Емоционални развој детета	.130	-.213**	-.420**
Телесни развој детета	-.122	.006	.010
Развој моралних вредности детета	-.048	-.138	-.244

** . Корелација значајна на нивоу 0.01

* . Корелација значајна на нивоу 0.05

Анализирано је, такође, да ли васпитачи и учитељи који раде са различитим узрастима у различитој мери процењују допринос употребе ликовног дела у подучавању за подстицање различитих аспеката дечијег развоја. Ни на узорку учитеља, ни на узорку васпитача такве разлике нису установљене.

5. Учесталост примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовних дела

Ликовно дело се може користити у ликовним активностима у вртићима и настави ликовне културе у основној школи на више различитих начина, као на пример: у организованој игри, кроз ангажовање свих чула, као средство за подстицање комуникације и размену мишљења, за стицање различитих знања о формално ликовним елементима, из историје уметности итд. Многи од ових приступа се у значајној мери спроводе у васпитно-образовним институцијама у свету, те нас занима каква је ситуација у том контексту у нашој средини.

Испитано је, дакле, колико често три групе испитаника примењују различите приступе у подучавању помоћу ликовног дела у вртићу/школи са узрастом са којим тренутно раде. Ови налази приказани су на графикону 19. Са изузетком организоване и вођене игре, и овде наставници ликовне културе чешће користе све наведене приступе.



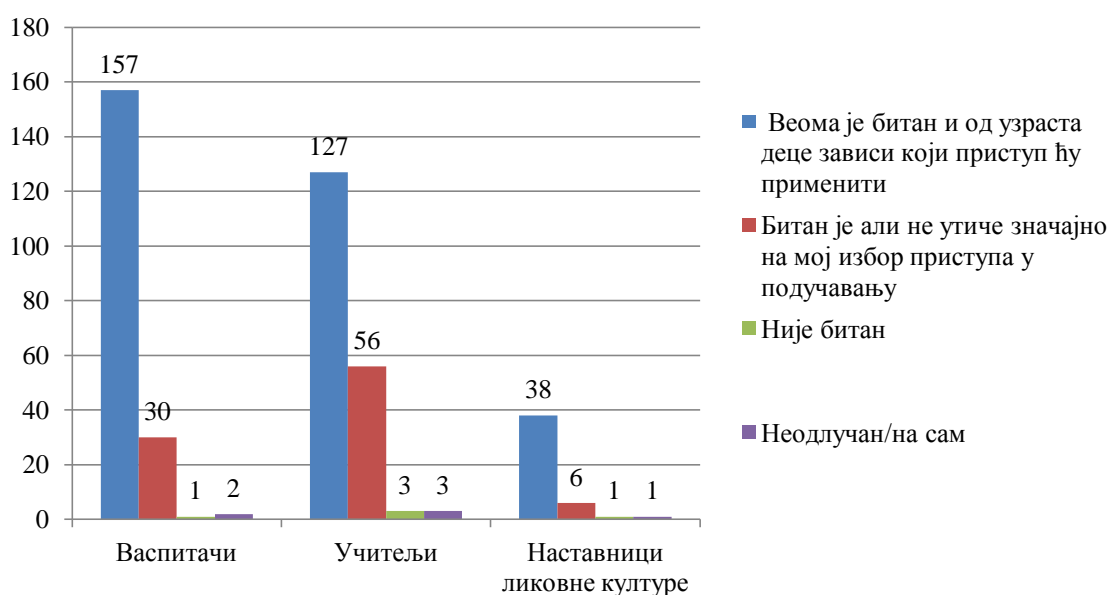
Графикон 19. Учесталост примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовних дела у вртићу/школи (1 = уопште не примењујем, 5 = често примењујем)

Анализиране су и разлике између три групе испитаника у учесталости примене сваког засебног приступа. Опет је примењена једнофакторска анализа варијансе за сваки од приступа. Пронађене су разлике у примени свих приступа осим када је реч о посетама ликовних уметника и примене неких других приступа подучавању помоћу ликовних дела. Када је у питању организована и вођена игра, васпитачи нешто чешће користе овај приступ од наставника који се међусобно не разликују у погледу учесталости примене игре у подучавању помоћу ликовних дела ($F(2,439)=5.00$, $p=.007$). Када су у питању приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе ($F(2,440)=65.41$, $p<.001$), приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности ($F(2,439)=91.35$, $p<.001$), ликовно дело као подстицај и предложак за практични рад у ликовним активностима и настави ликовне културе ($F(2,447)=63.55$, $p<.001$) и интегративни приступ у коме се дела из уметничких збирки и галерија ($F(2,447)=13.90$, $p<.001$), васпитачи дају најниже процене, односно најређе користе поменуте приступе, следе учитељи, а поменуте приступе најчешће користе наставници ликовне културе. Образац разлика за приступ у коме је ликовно дело средство за подстицање комуникације односно размену мишљења је такав да наставници ликовне културе извештавају да га чешће користе од васпитача и учитеља међу којима нема разлика ($F(2,446)=10.38$, $p<.001$). И коначно, када је у питању приступ у коме је ликовно дело извор сазнања из других области, процене васпитача су ниже од наставничких процена које се не разликују међусобно ($F(2,437)=13.52$, $p<.001$).

Иако смо укратко објаснили приступе у упитнику, ми не можемо са сигурношћу да тврдимо да ли под приступима које су оцењивали испитаници подразумевају исто што и ми, односно не можемо знати да ли ови одговори кореспондирају приступима које смо описали у петом поглављу (испитаници могу да тумаче ове приступе у великој мери другачије од нас). У сваком случају, можемо на основу резултата видети да наше три групе испитаника користе ликовно дело у раду са децом на различите начине у различитој мери, од којих се најмање међу свим групама организују посете уметника вртићима и школама, приликом којих би деца имала прилику да се упознају са делима уметника и процесима стваралаштва.

Већ смо раније у раду показали да је узраст са којим се ради веома значајан за одабир приступа и стратегија у којима се ликовно дело може користити као средство подучавања — погоднијим за млађи узраст, и као предмет подучавања — адекватним за старији узраст. Приступе и стратегије примерене различитим узрастима смо детаљно изложили у петом поглављу. Даљи ток истраживања треба да нам покаже да ли наши испитаници сматрају да је у контексту подучавања помоћу ликовног дела битан узраст са којим раде.

Све три групе испитаника сматрају да је узраст детета битан за одабир одређеног приступа у подучавању помоћу ликовног дела (Графикон 20). Међу васпитачима, чак 82.6% сматра да је узраст веома битан док 15.8% сматра да је битан. Незнатан део васпитача сматра да је узраст небитан (1.1%) или су неодлучни (0.5%) ($\chi^2(3)=347.98$, $p<.001$). У групи учитеља, 67.2% сматра да је узраст детета веома битан, а 29.6% сматра да је узраст битан, али да не утиче значајно на њихов избор приступа у подучавању. Тек по три испитаника сматрају да је узраст небитан (1.6%) или су неодлучни (1.6%) ($\chi^2(3)=219.11$, $p<.001$). Налази су слични и на групи наставника ликовне културе ($\chi^2(3)=82.87$, $p<.001$). Дакле, највећи број испитаника сматра да је узраст веома битан (82.6%) или битан (13%), док веома мали проценат испитаника не придаје важност узрасту (2.2%) или је неодлучан (2.2%).



Графикон 20. У којој мери је испитаницима узраст детета битан за одабир одређеног приступа у подучавању помоћу ликовног дела

Иако већина испитаника сматра да је узраст деце/ученика веома битан у контексту подучавања помоћу ликовног дела, даљи резултати показују да они у активностима/настави, ипак, не спроводе приступе који су примерени узрасту са којим тренутно раде.

Анализирано је да ли у зависности од узраста с којим раде, васпитачи и учитељи у различитој мери примењују различите приступе у подучавању помоћу ликовног дела. Док на подзорку васпитача нису утврђене разлике овог типа у погледу ниједног понуђеног приступа, на подзорку учитеља утврђено је да се приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе ($F(3,182)=2.90$, $p=.036$) и приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности ($F(3,184)=4.97$, $p=.002$) нешто чешће користе на млађим узрастима (Табела 6). Ипак, ови приступи, када се учи о ликовном делу, то јест о формалним елементима дела, о аутору, о уметничком правцу коме дело припада, о културном контексту у коме је дело креирано итд., су адекватнији за старије разреде основне школе.

Табела 6

Учесталост коришћења различитих приступа у подучавању помоћу ликовног дела у зависности од узрастне групе (1 = често примењујем, 5 = никад не примењујем)

	Приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе		Приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности	
	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Први разред	3.80	1.28	2.85	1.27
Други разред	4.26	.94	3.09	1.26
Трећи разред	4.05	1.04	3.55	1.08
Четврти разред	4.41	.59	3.69	1.02

Можемо претпоставити да васпитачи и учитељи нису у потпуности сигурни у то који приступ одговара одређеном приступу, с обзиром да о овом

проблему нема довољно домаће стручне литературе, а у светској литератури има доста различитих ставова. Прецизније податке шта мисле васпитачи и наставници код нас о њиховој стручној оспособљености, доступној литератури, као и о додатној едукацији у овој области добићемо у следећој целини истраживања.

6. Оспособљеност васпитача, учитеља и наставника ликовне културе за подучавање помоћу ликовних дела

Резултати даљег истраживања показују да ли наши васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе сматрају да им је потребна нека врста додатне едукације.

Табела 7

Самопроцене стручне оспособљености за подучавање помоћу ликовних дела

	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
Одлично сам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања и примењујем га	16,7%	21,8%	65,3%
Довољно сам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања али нисам сигуран/на да ли га добро спроводим у активностима/настави	28,6%	39,9%	30,6%
Неодлучан/на сам	4,7%	8,3%	0%
Нисам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања али бих волео/ла да јесам	3,6%	1,0%	0%
Нисам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања и сматрам да ми то није ни потребно	45,8%	29,0%	4,1%

Самопроцене стручне оспособљености за подучавање помоћу ликовних дела знатно се разликују између група (Табела 7). Васпитачи су подељени – половина испитаника сматра да је довољно или чак одлично стручно оспособљена, док друга половина не само да сматра да није стручно оспособљена, већ и да јој таква врста обуке није ни потребна. Међу учитељима чак 60% сматра да је довољно или одлично стручно оспособљено, али и у овој групи, не мали број испитаника, чак трећина, извештава да није довољно оспособљена и да им таква врста обуке није потребна. Ови резултати нису у складу са онима из прве целине, када се највећи део узорка изјаснио да има склоност према ликовној уметности и

да воли да предаје ликовно васпитање/ликовну културу деци. Можемо само претпоставити да се едукативни рад испитаника који тврде да „нису довољно оспособљени и да им таква врста обуке није потребна“ заснива претежно на подучавању ликовних вештина и техника без употребе дела значајних уметника, или на неговању слободног ликовног израза детета без било каквог ангажовања васпитача/учитеља у том процесу. Међутим, морамо истаћи да образовање у уметности од најмлађег узраста подразумева да дете ствара, али и да прима и упознаје уметност као део културног наслеђа и традиције претходних генерација. Међу наставницима ликовне културе велики проценат се осећа одлично или довољно стручно оспособљено за подучавање помоћу ликовних дела.

Испитано је да ли су самопроцене испитаника о стручној оспособљености за подучавање помоћу ликовног дела повезане са учесталости коришћења ликовног дела у настави, учесталости вођења деце у уметничке музеје и галерије, као и применом различитих приступа у подучавању помоћу ликовног дела (Табела 8).

Утврђено је да самопроцена стручности корелира са учесталошћу примене ликовног дела у настави, али само на узорцима васпитача ($r=.351^{**}$) и учитеља ($r=.369^{**}$). Ове корелације су умереног интензитета, па можемо тврдити да што испитаници повољније процењују своју стручност за подучавање помоћу ликовних дела, они и знатно чешће користе ликовна дела у активностима у вртићу и настави.

Када је реч о учесталости посета уметничким музејима и галеријама, није утврђена статистички значајна повезаност са самопроцењеном стручношћу ни на једном подзорку, те можемо поново истаћи да учесталост одласка у музеје/галерије у значајној мери зависи од других фактора, као што су: захтевна организација, недовољна финансијска средства, (не)одобравање родитеља, подршка колектива итд.

Када су у питању корелације са учесталошћу примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовног дела, релативно ниске, али значајне корелације утврђене су готово за све приступе на узорцима васпитача и учитеља. Дакле, што

васпитачи и учитељи сматрају да су стручнији, они и нешто чешће примењују готово све приступе у подучавању помоћу ликовног дела.

Изостанак корелација самопроцењене стручности са осталим варијаблама на подзоруку наставника ликовне културе може се објаснити тиме да међу наставницима има мало варијабилитета, односно они оцењују високо своју стручност и међу тим проценама постоји мало разлика. Дакле, на већем узорку наставника ликовне културе где би постојале финије разлике у самопроцењеној стручности, могуће је да би биле забележене корелације са варијаблама које су биле укључене у ову анализу.

Табела 8

Корелације процене стручне оспособљености за подучавање помоћу ликовних дела и 1) учесталости коришћења ликовног дела, 2) вођења деце у музеје и галерије и 3) примене различитих приступа у подучавању помоћу ликовног дела

	Васпитачи	Учитељи	Наставници ликовне културе
Учесталост коришћења ликовног дела у настави	.351**	.369**	.022
Учесталост посета музејима и галеријама	.089	.042	.052
Организована и вођена игра која се базира на употреби дела визуелних уметности	-.216**	-.198**	-.150
Приступ у коме је ликовно дело средство за подстицање комуникације односно размену мишљења	-.223**	-.279**	-.102
Приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе	-.313**	-.273**	.088
Приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности	-.229**	-.220**	.137
Приступ у коме је ликовно дело извор сазнања из других области	-.336**	-.286**	-.216
Ликовно дело као подстицај и предложак за практични рад у ликовним активностима и настави ликовне културе	-.174*	-.130	-.049
Интегративни приступ у коме се дела из уметничких збирки и галерија	-.260**	-.221**	-.179
Посета ликовних уметника школским и предшколским установама	-.192**	-.030	.032

** . Корелација значајна на нивоу 0.01

* . Корелација значајна на нивоу 0.05

Такође, испитано је и да ли међу наставницима који користе или не користе различиту литературу и изворе који се односе на подучавање помоћу ликовног дела постоје разлике у стручности (Табела 9). У те сврхе, за сваки појединачни избор, примењена је једнофакторска анализа варијансе (фактор: користе/не користе, зависна варијабла: самопроцена стручности). Утврђено је да они васпитачи, учитељи и ликовне културе који користе оригинална ликовна дела приликом посета уметничким музејима и галеријама повољније оцењују сопствену стручност, него испитаници који то не чине. Када су у питању репродукције, васпитачи и учитељи који их користе, такође се сматрају стручнијим од колега који извештавају да не користе репродукције. Таква разлика није уочена на подзорку наставника ликовне културе. Нема статистички значајних разлика у самопроцењеној стручности између испитаника који користе и не користе приручнике за наставнике. Образац резултата за извор који укључује књиге из области визуелних уметности и монографије уметника исти је као и за репродукције. Када су у питању уџбеници за предмет Ликовна култура, само међу васпитачима који их користе и не користе постоје значајне разлике у самопроцењеној стручности - васпитачи који користе уџбенике извештавају да се сматрају стручнијим него њихове колеге које не користе уџбенике. Коришћење извора са интернета, баш као и коришћење приручника, не диференцира по стручности испитанике различитих група.

Табела 9

Разлике у самопроцењеној стручности између испитаника који користе или не користе поједине изворе у подучавању помоћу ликовног дела

Извори	Васпитачи		Учитељи		Наставници ликовне културе	
	Не користе	Користе	Не користе	Користе	Не користе	Користе
Оригинална ликовна дела приликом посета уметничким музејима/галеријама	3.46	2.34	2.87	2.20	1.88	1.25
	F(1,191)=10.72, p=.001		F(1,192)=5.67, p=.018		F(1,48)=6.57, p=.014	
Штампане репродукције већег формата и реплике скулптура	3.52	2.84	2.96	2.36	1.50	1.45
	F(1,191)=6.98, p=.00		F(1,192)=6.66, p=.011		F(1,48)=0.19, p=.890	

Приручници за наставнике	3.45 F(1,191)=1.62, p=.20	3.14	2.81 F(1,192)=0.17, p=.68	2.72	1.50 F(1,48)=0.03, p=.86	1.45
Различите књиге из области визуелних уметности и монографије уметника	3.57 F(1,191)=15.62, p<.001	2.48	3.05 F(1,192)=13.35, p<.00	2.23	1.33 F(1,48)=0.27, p=.60	1.50
Уџбеници за предмет Ликовна култура	3.56 F(1,191)=6.06, p=.01	2.97	2.55 F(1,192)=0.90, p=.34	2.81	1.12 F(1,48)=1.52, p=.22	1.53
Извори са интернета	3.37 F(1,191)=0.11, p=.73	3.29	2.86 F(1,192)=0.57, p=.45	2.69	1.20 F(1,48)=2.13, p=.15	1.58

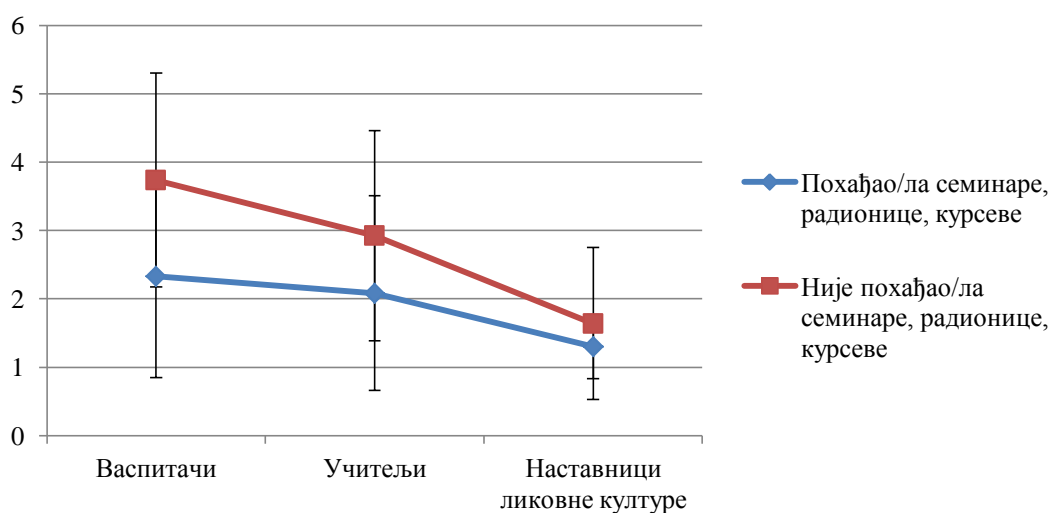
*Приказане су аритметичке средине на скали самопроцењене стручности и тестови значајности разлика ових аритметичких средина. Нижа аритметичка средина указују не вишу стручност (1 = одлично сам стручно оспособљен, 5 = уопште нисам стручно оспособљен)

Резултати показују, такође, да већи број васпитача и учитеља није похађао неки од семинара/радионица/курсева који се баве проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања. Међу васпитачима семинаре или сличне едукације је похађало њих 30.5% ($\chi^2(1)=29.79$, $p<.001$), међу учитељима тек 18% ($\chi^2(1)=75.86$, $p<.001$), док је међу наставницима ликовне културе једнак број оних коју су похађали неку врсту едукације (42%) и оних који то нису чинили (50%) ($\chi^2(1)=0.35$, $p=.555$) (Графикон 21).

Тестирали смо и да ли похађање различитих програма (семинара, радионица или курсева) који се баве проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања утиче на самоперцепцију стручности за примену ликовног дела у подучавању (Графикон 22). Међу васпитачима ($F(1,190)=33.80$, $p<.001$) и учитељима ($F(1,188)=8.91$, $p=.003$) су утврђене овакве разлике. Наиме, они васпитачи и учитељи који су похађали неки од наведених програма заиста и доживљавају себе као стручније, него што је то случај са њиховим колегама који нису похађали ниједан семинар, курс или радионицу. Међу наставницима ликовне културе нису утврђене разлике овог типа.



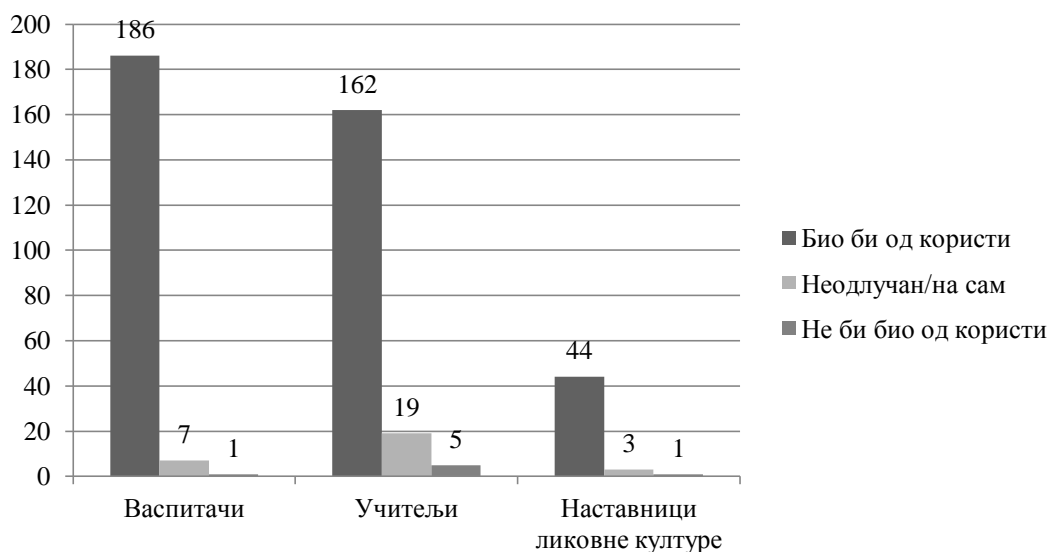
Графикон 21. Удео испитаника који су похађали неки од семинара/радионица/курсева који се баве проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања



Графикон 22. Разлике у самопроцењеној стручности у зависности од похађања семинара, радионица или курсева који се баве проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања (1 = одлично сам стручно оспособљен, 5 = уопште нисам стручно оспособљен)

Но, иако је мали број испитаника похађао семинаре, већина процењује да би им семинар/курс за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе који би се бавио различитим приступима у подучавању помоћу ликовног дела био од користи (Графикон 23). То сматра чак 93% васпитача ($\chi^2(2)=341.76, p<.001$), 81%

учитеља ($\chi^2(2)=243.52$, $p<.001$) и 88% наставника ликовне културе ($\chi^2(2)=73.62$, $p<.001$).



Графикон 23. Процена испитаника о томе да ли би им био од користи семинар/курс за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе који би се бавио различитим приступима у подучавању помоћу ликовног дела

Сматрамо да би значајном побољшању стручне оспособљености васпитача, учитеља и наставника ликовне културе допринела додатна едукација, односно семинари/курсеви који би се бавили различитим приступима и стратегијама подучавања помоћу ликовног дела, адекватним избором дела за рад са децом, компетенцијама деце у разумевању ликовног дела итд. Резултати су показали да васпитачи и учитељи који су похађали семинаре који се баве проучавањем и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања доживљавају себе као стручнијим, али и да су жељни додатне едукације.

Исто тако, испитивања других аутора су показала да додатна едукација побољшава стручност наставника. Једно од таквих истраживања спровела је Армстронг (Armstrong) која је известила о њеном успеху у обуци шест учитеља и наставника ликовне културе да инкорпорирају метод истраживања ликовног дела у часове ликовне културе. Она је закључила да многи наставници могу да промене начин подучавања и да ученици могу да реагују на нов едукативни приступ на часовима веома брзо. Такође, како учитељи стичу искуство за различите

инструктивне стратегије, њихово интересовање за примену тих инструкција и жеља да их уврсте у свој програм се значајно повећава (Armstrong, 1993). Може се закључити да се уз одговарајуће едукативне програме, семинаре и слично, наставници могу ефикасно брзо додатно обучити за подучавање помоћу ликовног дела, и на тај начин би се осећали боље оспособљеним и спремнијим за да подучавају своје ученике на тај начин. Дакле, наша будућа залагања и деловања треба да се заснивају на резултатима нашег и сличних истраживања, који су нам указали на потребу за организовањем додатне едукације наставника.

Аспекти или проблеми на које су испитаници посебно указали

Следе још неки аспекти и проблеми на које су испитаници указали (14.6% од укупног броја испитаника), а који се односе на подучавање помоћу ликовног дела у вртићима и основним школама. Извршили смо категоризацију њихових ставова на основу неколико критеријума који су се посебно издвојили, међутим, потребно је нагласити да изјаве које ћемо навести припадају веома малом броја испитаника:

1) Иако се велики број испитаника већ изјаснило да би им био од користи семинар/курс који се бави подучавањем помоћу ликовног дела (93% васпитача, 81% учитеља и 88% наставника ликовне културе), 5% од укупног броја васпитача и учитеља истиче поново да постоји велика потреба за додатном едукацијом, која подразумева семинаре који би се бавили приступима у подучавању помоћу ликовног дела. Такође, они верују да постоји потреба за сарадницима и додатном литературом из ове области. Навешћемо само неке од изјава испитаника које се односе на ове аспекте/проблеме:

- *(Потребно је) чешиће, спровођење радионица и семинара који указују на коришћење ликовног дела у раду са децом, као начин буђења свести код васпитача.*
- *Неопходност курса или семинара за већи број људи, то јест запослених.*
- *Недовољно средстава и квалитетних семинара из ове области.*
- *Од велике користи би био семинар организован у нашем округу на тему приступа у подучавању помоћу ликовних дела.*
- *Због недостатка финансијских средстава, а и незаинтересованости локалне самоуправе немамо сарадника за ликовну културу, а сматрам да би сарадник користио у друштву.*

2) Још више васпитача, учитеља и наставника ликовне културе (6.9% од укупног узорка) се, иако је о овоме било речи раније, поново изјашњава да вртићима и школама недостају бољи услови, извори и средства за рад, као што су, на

пример, репродукције ликовних дела већег формата. Неки од испитаника су написали следеће:

- *Недостатак (ликовних) дела и средстава.*
- *ПУ (предшколска установа) не поседује репродукције ликовних дела великих формата, ни реплике скулптура. Посете музејима и галеријама је тешко организовати, проблем је превоз великог броја деце.*
- *Недостатак материјала којим би се деци приближила уметност. У школама тога има јако мало (готово уопште), зато користим своје материјале.*
- *Свака школа мора бити опремљена репродукцијама одговарајућих величина и издавачке куће треба школама да их понуде.*
- *Потреба за бољим условима – кабинети са одговарајућом опремом.*

3) Одређени број васпитача (2%), поред 6% испитаних васпитача који су већ раније изнели овакав став⁹³, је истакао да сматра да су деца у предшколском узрасту превише мала да би се бавила ликовним делима и да је ликовна уметност довољно заступљена у том узрасту, стога наводе:

- *Деца узраста 3-7 година су много мала за развијање појма о уметницима, делима, стиловима. Знају шта је цртање, сликање, вајање, гравура, цртеж, декупаж, каширање. Сусрећу се са разним техникама са којима раде и тиме шире своје знање и задовољавају своје потребе за креативним изражавањем.*
- *Сматрам да је узраст са којим радим још увек мали да схвати значење ликовног дела.*

Слажемо се са претходном изјавом да су деца у предшколском узрасту мала да разумеју значење ликовног дела, али морамо истаћи да постоје приступи и стратегије у којима се ликовно дело користи као средство подучавања, односно за стицање првих сазнања о уметности које ће помоћи каснијем усвајању знања и разумевања уметности. О тим приступима и стратегијама које се могу спроводити у раду са најмлађом децом је било речи раније у овом раду.

⁹³ Погледати резултате истраживања на стр. 131.

Што се тиче става испитаника да је потребно обезбедити семинаре и сараднике из области ликовних уметности који би помогли васпитачима и учитељима, па и наставницима ликовне културе, да успешније спроводе приступе учења помоћу ликовног дела, можемо рећи да се овим питањем/проблемом баве доста и стручњаци из области образовања у уметности у целом свету. Постоји став да улога ликовних сарадника (супервизора) може да буде изузетно значајна и у процесу развоја курикулума, с обзиром да „супервизори у многим случајевима учествују у односу између наставника и администрације и, као такви, испуњавају јединствену посредничку улогу унутар школског система” (Irwin, 1992: 118). Такође, иако постоје значајне разлике у приступима који се спроводе у нижим и вишим разредима основне школе, планирање наставног програма предмета Ликовна култура за све разреде основне школе требало би да се обавља у сарадњи између учитеља и наставника ликовне културе.

И на крају, мишљење о недостатку услова, извора и средстава делимо са испитаницима. Тај проблем је присутан у многим земљама, али верујемо да је у нашој средини посебно изражен и да у великој мери кочи адекватно спровођење приступа и стратегија у подучавању помоћу ликовног дела.

V Закључна разматрања

Савремене стратегије образовања указују на значај уметности у образовању која, сем постизања циљева у уметности, доприноси и постизању општих циљева, утичући уједно на избалансиран развој деце. Уметност поспешује развој дечје перцепције и експресије, доприноси овладавању многих способности и вештина – развоју језика, критичког мишљења, вештина решавања проблема итд., помаже деци да упознају себе и свет око себе, и доприноси упознавању уметности као дела сопственог идентитета, културног наслеђа и традиције претходних генерација. Због значаја уметности у образовању у овом раду смо се бавили истраживањем различитих едукативних приступа и стратегија, превасходно у оквиру домена учења о уметности који обухвата низ активности пажљивог посматрања, разумевања, истраживања, уважавања и процењивања дела визуелних уметности.

Рад се састоји из четири целине које се надовезују једна на другу, а њихов заједнички циљ је да се утврде значај и улога ликовног дела у васпитно-образовном раду са децом предшколског и основношколског узраста. У контексту овог рада, под ликовним делом се подразумева уметнички производ традиционалних медија ликовних и примењених уметности, савремених медија, архитектуре, фолклорне уметности, уметничких заната итд.

Прва целина рада је обухватила анализу релевантне домаће и стране литературе из домена визуелних уметности, психологије, филозофије, педагогије итд., да би се утврдили позитивни ефекти које учење о ликовном делу и помоћу ликовног дела може да има на развој деце. Установљено је да се увођењем и применом ликовног дела у процесу васпитања и образовања постижу позитивни ефекти на развој когнитивних вештина, социјалног и естетског мишљења, као и на ангажовање свих чула код деце. Такође, дошло се до закључка да је у васпитно-образовном процесу у коме се користе ликовна дела веома значајна улога васпитача, учитеља и наставника ликовне културе и средине у којој се подучавање одвија. Према Виготском, когнитивни развој деце је условљен

асиметричном социјалном интеракцијом са одраслима која се одвија у зони наредног развоја (Vigotski, 1983), те се адекватним ангажовањем одраслих у процесу учења помоћу ликовног дела, чак и код деце најмлађег узраста, постижу бољи резултати у разумевању дела и стичу се знања из различитих области учења. Дакле, целокупно естетско реаговање на дела визуелних уметности које подразумева посматрање, разумевање и уважавање дела је један интерактиван процес који се одвија између детета као посматрача, наставника, ликовног дела и средине.

Са циљем да се утврди који едукативни приступи су адекватни за разумевање и уважавање дела визуелних уметности у односу на узраст деце са којом се ради, анализирани су карактеристике и специфичности одређених фаза у дечјем развоју из угла Пијажеове теорије интелектуалног развоја. Испитивањем одлика стадијума когнитивног развоја у контексту учења помоћу ликовног дела, дошло се до сазнања: када је дете у стању да подели мишљење са другима о објекту који посматра и да саслуша шта други мисле о томе, како се развијају дечје опажајне активности, у ком периоду се могу усвајати информације из историје уметности, и када дете може да препозна и класификује уметничке стилове. Такође, дат је осврт и на разумевање ликовних дела према Мајклу Парсонсу, који је установио да у естетском одговору деце на ликовно дело постоје следеће фазе: фаворизам, лепота и реализам, и експресивност. Изложене су и идеје Дејвида Перкинса на који начин је потребно посматрати ликовно дело, како би се дошло до нових открића и сазнања, који истиче да је грешка што ученици најчешће дела веома кратко гледају, не траже креативна решења, посматрају их несистематично, не издвајају приоритете, те стога, визуелна уметност њима остаје недовољно јасна, незанимљива и „далека“ (Perkins, 1994).

У првој целини је, такође, у складу са претходно утврђеним одликама развојних фаза, дата анализа различитих едукативних приступа и стратегија у којима се ликовно дело користи као предмет или као средство подучавања. Дакле, представљени су различити приступи и стратегије у васпитно-образовним и другим активностима (музејска и галеријска пракса итд.) у којима се користи

ликовно дело у складу са узрастом деце, кроз следеће компоненте учења у уметности:

- стваралачке и извођачке способности, и
- основна знања и критичко мишљење

Закључак је да подучавање у млађем узрасту које се заснива на стицању искуства кроз стваралачки рад и друге приступе и стратегије за тај узраст (као што су мултисензорне игре, приповедање итд.) помаже у савладавању садржаја из области уметности, али истовремено и садржаја из других области учења. Док је у старијем узрасту акценат на стицању знања о уметности, мада то не искључује стваралаштво, као ни интеграцију уметничких садржаја и садржаја других наставних области. Када се ликовно дело користи као *предложак и подстицај за децје стваралаштво*, дете се упућује да у интеракцији са делом уметника истражи различите начине и системе његовог рада, да би дошло до сопственог начина рада. Ликовно дело се на овај начин може користити у свим узрастима. Када је ликовно дело у функцији ангажовања свих чула – *Мултисензорни приступ*, подразумева се да дете учествује у активностима у којима оно помоћу ликовног дела учи кроз покрет, драму, мимику, ослушкивање, додир ликовног дела, играње улога на основу дела итд. Овај приступ је наједакватнији за децу предшколског и млађег основношколског узраста, која још увек не могу речима довољно добро да изразе оно што мисле и осећају. *Визуелне игре* класификовања и меморисања су едукативни приступ који је предвиђен за млађи основношколски узраст, у коме помоћу ликовног дела истраживањем сличности и разлика у форми и садржају, деца ангажују перцепцију и мисаоне процесе. *Стратегије визуелног мишљења* (Visual thinking strategies – VTS) подразумевају коришћење пажљиво одабраних ликовних дела и спровођење сета тачно одређених техника у подучавању, као што су: постављање три питања која треба да подстакну децу да посматрају и причају о делу, указивање на запажања деце, парафразирање свих дечјих коментара о делу итд. Могу се спроводити у свим узрастима. Приступи *Усвајање формално-ликовних знања*, *Естетско и критичко истраживање ликовног дела*, *Стратегије усвајања знања из области историје уметности* и *Дијалог без постављања питања*, представљају едукативне приступе и стратегије у којима се стичу знања

о уметности. Дакле, деца сазнају и усвајају чињенице о формално-ликовним елементима дела, о аутору дела, културном и историјском контексту у коме је дело настало, итд. Ови приступи су адекватни за старији основношколски узраст, иако се неки могу прилагодити и млађем узрасту уз другачија очекивања и исходе. То значи, да млађа деца могу да се баве препознавањем основних ликовних елемената, могу да слушају занимљиве анегдоте о уметнику и слично, али да још увек нису у стању да та знања у потпуности усвоје, односно да ставе ликовно дело у одређени контекст, донесу суд о делу итд. Будући да ликовно дело може да има значајну улогу у интегрисаном курикулуму, представљен је приступ *Музеја Гугенхајм* у коме се истражују уметничка дела према осмишљеном протоколу од стране едукатора овог музеја. На крају ове целине представљен је значај *непосредне интеракције са уметником*, када се деца упознају са процесима настанка уметничког дела, од уметникових почетних идеја и скица, до рада у изабраном ликовном материјалу.

Друга целина рада је обухватила анализу едукативних програма у уметничким музејима и галеријама у свету и у нашој средини. Избор програма из музеја/галерија се свео углавном на оне који се ослањају на едукативне приступе и стратегије које су описане у првој целини рада. Такође, представљена су различита едукативна средства за наставнике (штампане и дигиталне репродукције, наставне лекције, приручнике за наставнике итд.) која нуде ови уметнички музеји и галерије, како би инкорпорирали ликовна дела из сопствених збирки у васпитно-образовни процес и остварили што бољу сарадњу са вртићима и школама. Данас се у духу савремених тенденција у образовању у уметности, посвећује значајна пажња и развоју едукативних програма у уметничким музејима и галеријама. Многи музеји и галерије у свету уводе промене у едукативне приступе који укључују проучавање ликовних дела како би подстакли децу да буду активни учесници у овом процесу и да износе сопствена запажања и мишљења о посматраном делу. Уметнички музеји и галерије чији су програми за децу и наставнике описани у овом раду су: Музеј модерне уметности у Њујорку, Музеј Соломон Р. Гугенхајм у Њујорку, Музеј Изабела Стјуарт Гарднер у Бостону, Музеј Ц. Пол Гети у Лос Анђелесу, Тејт галерија у Ливерпулу, Национална галерија уметности у Вашингтону, Народни музеј у Београду итд.

У трећој и четвртој целини рада представљено је истраживање које је имало циљ да се утврде ставови васпитача, учитеља и наставника ликовне културе о значају подучавања уз помоћ дела визуелних уметности. Испитано је да ли и у којој мери васпитачи/учитељи/наставници ликовне културе користе ликовна дела у раду са децом, да ли спроводе различите приступе у подучавању помоћу ликовног дела, да ли сматрају да су битне узрасне карактеристике деце/ученика за посматрање и разумевање дела визуелних уметности, и да ли верују да су довољно стручно оспособљени за овакав начин подучавања. Дошло се до следећих резултата:

а) *Васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају склоност према ликовној уметности и у већем броју воле да предају ликовно васпитање/културу.* Највећи број испитаника изјаснио се да има склоност ка уметности. Резултати показују да велики број испитаника често или повремено проучава дела визуелних уметности, као и да воли да држи ликовне активности и часове ликовне културе. Међутим, ови резултати нису пропорционални резултатима који су добијени у наредним областима ове истраживачке студије, а који се односе на: слабу употребу ликовних дела у раду са децом и недовољно спровођење различитих приступа у подучавању помоћу ликовног дела, ретке организоване посете деце/ученика уметничким музејима/галеријама, и веома слабу сарадњу васпитача, учитеља и наставника ликовне културе са уметничким музејима/галеријама.

б) *Мањи број испитаника је остварио сарадњу са уметничким музејима и галеријама и у довољној мери водио децу/ученике у посете овим институцијама.* На основу резултата може се закључити да, са изузетком наставника ликовне културе, остали испитаници нису водили често децу/ученике у посете уметничким музејима и галеријама (међу васпитачима скоро половина, а међу учитељима скоро трећина никада није водила децу у посете). Такође, утврђено је да већи број васпитача и учитеља није био у прилици да сарађује са уметничким музејима и галеријама. Само наставници ликовне културе су у значајном броју остварили ову врсту сарадње. Такође, резултати показују да *постоји подршка колектива у подучавању помоћу ликовних дела ван предшколских установа и*

основних школа, међутим, реализацију оваквог начина подучавања кочи недостатак финансијских средстава. О пуној подршци, односно обезбеђивању финансијских средстава и организација посета музеја/галерија, обилазака споменика у јавном простору итд., извештава мање од трећине васпитача и учитеља и око половине наставника ликовне културе. Ти резултати су обесхрабрујући, с обзиром да подршка колектива (директора, колега...) утиче на одлуку учитеља да воде ученике у посете уметничким музејима и галеријама. Утврђено је да што је подршка јача, да су посете учесталије. На учесталост посета музејима и галеријама које организују васпитачи и наставници ликовне културе, подршка колектива не врши утицај. Такође, учесталост посета не зависи од близине уметничког музеја/галерија вртићу или школи. Често су узроци слабог вођења деце у уметничке музеје/галерије сложена процедура организовања посете, неопходне дозволе родитеља итд.

в) Утврђено је да се *дела визуелних уметности не користе у довољној мери у васпитно-образовном раду у предшколским и основношколским установама* и тиме је потврђена општа хипотеза истраживања. Више од половине испитаних васпитача за годину дана није користило ликовна дела у активностима у вртићу, док трећина тврди да је то учинила неколико пута. Скоро трећина испитаних учитеља уопште није користила ликовна дела у настави у истом временском периоду, док их је највећи број учитеља применио у настави неколико пута. Када је реч о наставницима ликовне културе, иако је највећи проценат често користило ликовна дела у настави у току године, изненађује податак да значајан проценат у назначеном периоду није користило ликовна дела у настави, док је трећина наставника ликовне културе учинила то само неколико пута. Разлози због којих све три групе испитаника нису организовале активности у вртићу/наставу у школи уз помоћ ликовних дела, су најчешће недостатак финансијских средстава за набавку репродукција и реплика. Када се испитивала *употреба различитих извора у подучавању помоћу ликовних дела*, дошло се до закључка да васпитачи често користе уџбенике из предмета Ликовна култура (који нису примерени узрасту са којим раде), али да најчешће користе изворе са интернета, исто као и учитељи. Наставници ликовне културе најчешће користе уџбенике, затим књиге из области уметности и репродукције. Сви испитаници најређе у раду са децом

користе оригинална ликовна дела, без обзира што деци свих узраста највише значи контакт са оригиналним делима.

г) Резултати показују да вртићи и основне школе имају довољно *техничке опреме и осталих средстава за подучавање помоћу ликовог дела*. Стога, није потврђена изведена хипотеза да је слаба доступност ове опреме и средстава један од узрока недовољног коришћења ликовних дела у раду са децом/ученицима. Показало се да је велики број вртића и основних школа опремљен компјутерима и да више од половине узорка има у институцији у којој ради приступ интернету. Више од половине васпитача, учитеља и наставника ликовне културе користи изворе са интернета, те би стога, било најсврсиходније да им се укаже на могућност коришћења онлајн ресурса великих уметничких музеја и галерија.

д) Што се тиче *доприноса употребе ликовних дела различитим аспектима развоја детета*, васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе верују да употреба ликовних дела у активностима у вртићу и настави у школи доприноси развоју свих аспеката личности деце, осим када је у питању телесни развој поводом којег су све три групе испитаника неодлучне. Ипак, наставници ликовне културе углавном у већој мери него друге групе испитаника процењују значај коришћења ликовних дела на позитиван развој ученика. Када је реч о васпитачима, није утврђена статистички значајна повезаност између учесталости коришћења ликовног дела у активностима у вртићу и процена васпитача о доприносу који употреба ликовних дела у подучавању има за различите аспекте развоја детета. Резултати, такође, показују да они учитељи који сматрају да употреба ликовних дела у настави доприноси развоју ова четири аспекта, чешће и користе ликовна дела у настави. Наставници ликовне културе, више од осталих испитаника, увиђају значај употребе ликовних дела у настави за когнитивни развој, социјални развој, развој ликовних знања и вештина и емоционални развој детета, и они значајно чешће користе ликовна дела у оквиру наставе.

ђ) Резултати истраживања потврђују општу хипотезу да се *различити приступи у подучавању помоћу ликовних дела не примењују у довољној мери* у вртићима и основним школама у нашој средини. Иако су ови приступи укратко објашњени у упитнику, не може се са сигурношћу тврдити да под приступима које су

оцењивали, испитаници подразумевали исте оне приступе који су описани у првој целини рада. Ипак, испитано је колико често све три групе испитаника примењују различите приступе у подучавању помоћу ликовног дела у вртићу/школи са узрастом са којим тренутно раде. Са изузетком организоване и вођене игре, и овде наставници ликовне културе чешће користе све наведене приступе. На основу резултата се може закључити да све три групе испитаника користе ликовно дело у раду са децом на различите начине, од којих се најређе у свим групама организује приступ који подразумева посете уметника вртићима и школама. Резултати из овог дела истраживања су у директној вези са резултатима који се односе на учесталост коришћења ликовних дела у раду са децом. С обзиром да се ликовна дела недовољно користе у активностима/настави у вртићима и школама (поготово у млађим разредима основне школе), значи да се ни приступи који зависе од њихове употребе нису спроводили у значајној мери.

е) Такође, утврђено је да све три групе испитаника сматрају да је *узраст детета битан за одабир одређеног приступа у подучавању помоћу ликовног дела*. Иако већина испитаника сматра да је узраст деце/ученика веома битан у овом контексту, даљи резултати показују да они у активностима/настави, ипак, не спроводе приступе који су примерени узрасту са којим раде. Анализирано је да ли у зависности од узраста с којим раде, васпитачи и учитељи у различитој мери примењују различите приступе у подучавању помоћу ликовног дела. Док на подзорку васпитача нису утврђене разлике овог типа у погледу ниједног понуђеног приступа, на подзорку учитеља утврђено је да се приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе и приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности нешто чешће користе на млађим узрастима. Међутим, приступи који подразумевају учење о ликовном делу, односно о формално-ликовним елементима дела, о аутору, о уметничком правцу коме дело припада, о културном и историјском контексту у коме је дело настало итд., су адекватнији за старије разреде основне школе. Можемо само претпоставити да је узрок несигурности у вези одабира приступа адекватном узрасту са којим се ради у корелацији са недостатком домаће стручне литературе која се бави овом темом.

ж) *Самопроцене стручне оспособљености за подучавање помоћу ликовних дела* знатно се разликују између група. Васпитачи су подељени - половина сматра да је довољно или чак одлично стручно оспособљена, али друга половина не само да сматра да није стручно оспособљена, већ и да јој таква врста обуке није ни потребна. Међу учитељима више од половине сматра да је довољно или одлично стручно оспособљено, али и у овој групи, не мали број испитаника (чак трећина), извештава да није довољно оспособљено и да им таква врста обуке није потребна. Управо онај проценат васпитача и учитеља који се није изјаснио у првој области истраживања да воли да предаје ликовно васпитање/ликовну културу, сада је изнео став да „није довољно оспособљен и да му таква врста обуке није ни потребна“. Међу наставницима ликовне културе очекивано велики проценат се осећа одлично или довољно стручно оспособљено за подучавање помоћу ликовних дела. Такође, резултати су показали да што испитаници повољније процењују своју стручност за подучавање помоћу ликовних дела, они и знатно чешће користе ликовна дела у активностима у вртићу и настави. Због задовољавајућих резултата самопроцене наставника ликовне културе о сопственој стручној оспособљености, може се закључити да је само потврђен онај део изведене хипотезе који се односи на недовољну стручну оспособљеност васпитача и учитеља за подучавање помоћу ликовног дела.

з) Резултати показују да *није потврђена изведена хипотеза да су васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе слабо мотивисани да примене различите приступе подучавања помоћу ликовног дела*. Иако је мали број испитаника похађао семинаре који се баве проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања, већина процењује да би им семинар/курс/радионица за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе који би се бавио различитим приступима у подучавању помоћу ликовног дела био од користи. С обзиром да је став већине испитаника да би похађали семинар/курс који се бави овим садржајима показује да мотивисаност свакако постоји, па чак и код оних већег дела оних испитаника који су раније изнели став да им оваква врста обуке није потребна. Дакле, будућа деловања треба да се заснивају на резултатима овог истраживања, које је указало на потребе за организовањем додатне едукације наставника.

Намеће се закључак да се ликовна дела не користе довољно у васпитно-образовном процесу у вртићима и основним школама, и да се самим тим не користе у довољној мери ни различити приступи у подучавању помоћу ликовних дела. Разлог је углавном недостатак финансијских средстава за набавку репродукција и реплика, али у великој мери и недовољна стручна оспособљеност испитаника, поготово васпитача и учитеља. Такође, утврђено је да нема довољне сарадње између васпитача и учитеља са уметничким музејима и галеријама (само су наставници ликовне културе остварили значајан ниво сарадње), што се може оправдати недостатком потпуне подршке колектива. У сваком случају, жеља за похађањем семинара/курсева који би се бавили овим садржајима постоји код свих група испитаника, те се може закључити да васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе у нашој средини јесу мотивисани да учесталије користе ликовна дела у васпитно-образовним раду са децом и да примењују различите приступе у подучавања помоћу ликовног дела.

Практичне импликације

Да би до промене дошло мора се схватити значај не само употребе ликовних дела у раду са децом предшколског и основношколског узраста, већ и адекватне применљивости различитих едукативних приступа у том контексту. Верујемо да васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе у предшколским установама и основним школама имају велику одговорност у спровођењу програма ликовног васпитања и ликовне културе, а посебно када је у питању одабир приступа и стратегија које ће примењивати у подучавању помоћу ликовних дела. Стога, сматрамо да је важно да се васпитачима, учитељима и наставницима ликовне културе:

- 1) омогући адекватно стручно оспособљавање за подучавање у овом контексту, путем семинара и других едукативних програма који се баве овом темом, односно да се укаже на постојање различитих приступа и стратегија учења помоћу уметности и о уметности, примерених узрасту са којим раде;

- 2) помогне у обезбеђивању развојно подстицајне средине за подучавање у овом контексту, као и омогуће учесталије посете деце/ученика уметничких музеја и галерија, атељеа уметника, посете споменика у јавном простору, обиласке важних архитектонских здања у нашој средини итд.

У том процесу значајну улогу имају и уметнички музеји са којима је потребно остварити сарадњу у већој размери. У свету, као што смо показали, многи уметнички музеји су уложили велики труд и финансијска средства да постану део васпитно-образовног рада са децом предшколског и основношколског узраста. Код нас постоје програми у неким музејима који имају ову врсту иницијативе, али како показује наше истраживање, не у довољној мери. Сматрамо да би се уз развијање нових програма и уз стручно усавршавање наставника у овој области, путем семинара, курсева и радионица, доста допринело чешћем коришћењу ликовних дела у раду са децом, распрострањенијој сарадњи са уметничким музејима и, можда, већој потражњи, од стране наставника, адекватних извора и средстава за рад у овом контексту – репродукција великог формата, реплика скулптура доступним вртићима и школама, припремљених онлајн извора и наставних лекција са делима који су део музејских збирки, стручне литературе из ове области, приручника за наставнике који се баве овим садржајем, различитих радних материјала за децу које би могли да користе у току посете музеја и галерија и, уједно, у вртићима и школама итд.

Уколико се деца од малих ногу не почну сусретати са великим уметничким достигнућима, она ће њима највероватније остати заувек нејасна, удаљена и самим тим и неинтересантна за посматрање и проучавање. Такође, заувек ће њихови коментари о ликовним делима бити само одраз личних преференција, односно неће ићи даље од „свиђа ми се/не свиђа“ фазе. А где деца могу да се сусрећу са ликовним делима, осим у васпитно-образовним установама, уметничким музејима и галеријама, атељеима и студијима? Само нека од њих имају прилику да се тиме баве у својим домовима. Зато је велика одговорност на наставницима да охрабре и подрже учење помоћу ликовних дела и, уопште, активно истраживање уметности, као и да пруже деци адекватно знање из ове области. Уметност је важна за одређивање идентитета сваке особе, кроз сазнање о

сопственом културном наслеђу, као и за учење о другим културама и њиховим уметничким достигнућима. С тим у вези, чини нам се да је важно да још једном цитирамо Алберта Ђакометија, уметника којег изузетно ценимо, који је на питање да ли сматра да је уметност оно што једну епоху поуздано репрезентује, одговорио следеће:

Наравно. А шта од преисторије и остаје до уметничка дела? Шта је остало од Египта ако то нису уметничка дела? Ако народи имају писмо, и то писмо такође остаје... Када се говори о Грчкој, ту су филозофија, поезија и ликовне уметности... Уметност је увек израз своје епохе (Ђакомети, Ликовна свеска 6, 1996: 46).

Ипак, циљ нашег рада није био да се докаже да је подучавање помоћу ликовног дела значајнији едукативни приступ од других приступа у области уметности и другим областима учења, већ да се укаже на значај и могућности које пружа у раду са децом предшколског и основношколског узраста. Само сусретањем са ликовним делима и уметничким наслеђем и учествовањем у стваралачким процесима од најранијег узраста кроз различите едукативне приступе примерене узрасту, може се омогућити да, као део културног наслеђа, значајна уметничка дела и идеје великих уметника буду део нас.

VI Литература

- Вечански, В. (2014). Улога симболичког и експресивног језика у педагошкој концепцији Ређо Емилија, *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 27 (4), 44-45.
- Врањешевећ, Ј. (2012). *Развојне компетенције и партиципације деце: од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет.
- Лок, Ц. (1950). *Мисли о васпитању*, Београд: Знање – Предузеће за уџбенике Народне републике Србије.
- Миочиновић, Љ. (2002). *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, М. (2013). Ликовно дело као дидактички медиј у настави ликовне културе. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 26 (3), 94-103.
- Павловић, М. (2014). Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 27 (4), 55-62.
- Петровић, Ј. и Гавриловић, Е. (2014). *Надежда Петровић: од пролећа до зиме*. Београд: Народни музеј.
- Пискел, Ђ. (1969). *Опита историја уметности, свеска прва*. Београд: Вук Карацић.
- Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет и Клетт.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2009). *Визуелне уметности за младе – од идеје до дела*. Београд: Klett.

- Addiss, S. and Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. Champaign-Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

- Alvarez, A. (2005). Please Touch: The Use of Tactile Learning in Art Exhibits. Presented at the J. Paul Getty Museum Symposium, *From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums*. LA: California.
- Anderson T. (1993). Defining and Structuring Art Criticism for Education. *Studies in Art Education*, 34 (4), 199-208.
- Armstrong, C. L. (1993). Effects of Training in an Art Production Questioning Method on Teacher Questioning and Student Responses. *Studies in Art Education*, 34 (4), 209–221.
- Armstrong, J. (2000). The way of information. In *Move closer. An intimate philosophy of art*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Arnhajm, R. (1971). *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Umetnička akademija.
- Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje: jedinstvo slike i pojma*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8-13*. London and New York: Routledge.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36 (4), 517-542.
- Benson, M. (1989). *Englesko-srpskohrvatski rečnik*. Beograd: Prosveta.
- Bohm-Duchen, M. & Cook, J. (1991). *An Usborne Introduction: Understanding Modern Art*. London: Usborne Publishing Ltd.
- Broudy, H. S. (1987). *The Role of Imaginery in Learning*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Burchenal, M. and Grohe, M. (2007). Thinking Through Art: Transforming Museum Curriculum. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 111-122.
- Burnham, R. (1994). If you don't stop, you don't see anything. *Teachers College Record*, 95 (4), 520-525.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. Los Angeles: The J.Paul Getty Museum.

- Burton, J. (1977). *Developing Minds, Meaning and Value in Responding to Works of Art*, Unpublished manuscript. New York: Teachers College Columbia University.
- Burton, J. (2000). Association The Configuration of Meaning: Learner-Centered Art Education. *Studies in Art Education*, 41 (4), 330-345.
- Burton, J. (2000). The Configuration of Meaning: Learner-Centered Art Education Revisited. *Studies in Art Education*, 41 (4), 330-345.
- Clement, R. (1993). *The Art Teacher's Handbook*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Colbert, C. (1995). Developmentally Appropriate Practice in Early Art Education. In Thompson, C. (Ed.): *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (35-39). Reston, VA: The National Art Ed. Assn.
- Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. London: Penguin Books.
- Davis, J. H. (2008). *Why Our Schools Need the Arts*. New York: Theachers College Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: A Perigee Book.
- Dobbs, S.M. (1998). *Learning in and through Art: A Guide to Discipline-Based Art Education*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Donaldson, M. (1978). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dorn, C. M. (1999). *Mind in Art: Cognitive Foundations in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dyson, A. (1984). Originality and Originals, Copies and Reproductions: Reflections on a Primary School Project. *Journal of Art & Design Education*, 3(2), 181-190.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Erickson, M. (2004). Interaction of Teachers and Curriculum. In Eisner, E.W. & Day, M. (eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (467-486). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Erickson, M. (1998). Effects of Art History Instruction on Fourth and Eighth Grade Students' Abilities to Interpret Artworks Contextually. *Studies in Art Education*, 39 (4), 309-320.
- Erickson, M. (1995). Second and Sixth Grade Students' Art Historical Interpretation Abilities: A One-Year Study. *Studies in Art Education*, 37 (1), 19-28.
- Fidler, K. (1980). *O prosuđivanju dela likovne umetnosti; Moderni naturalizam i umetnička istina*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Eyestone-Finnegan, J. E. (2001). Looking at Art with Toddlers. *Art Education*, 54 (3), 40-45.
- Esser, V. (2002). *Henri Matisse, 1869-1954, Master of Colour*. Köln: Taschen.
- Gardner, H. (1970). Children's Sensitivity to Painting Styles. *Child Development*, 41 (3), 813-821.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books, INC., Publishers.
- Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gavrilović, E. (2012). Pedagoška delatnost Narodnog muzeja u Beogradu, 1844-2011. *Muzeološke sveske*, 14. Beograd: Narodni muzej.
- Geahigan, G. (1997). The Discipline of Art Criticism: Implications for Practice. *Visual Arts Research*, 23 (2), 145-157.
- Geahigan, G. (1998). From Procedures, to Principles, and Beyond: Implementing Critical Inquiry in the Classroom. *Studies in Art Education*, 39 (4), 293-308.
- Gibson, M. and Larson, M. (2007). Visual Arts and Academic Achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1). Retrieved August 04, 2014. from <http://www.escholarship.org/uc/item/0n8128hm>.
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education and Culture*, 22 (1), 17-34.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. *Studies in Art Education*, 39 (4), 350-370.
- Hein, G. (1999). Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making? *The Exhibitionist*, 18 (2), 15-18.

- Helm, H. J. and Katz, L. (2001). *Young investigators: the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Herz, R. S. (2010). *Looking at Art in the Classroom: Art Investigations from the Guggenheim Museum*. New York: Teachers College Press.
- Housen, A. & Duke, L. (1998). Responding to Alper: Representing the MoMA studies on visual literacy and aesthetic development. *Visual Arts Research*, 24 (1), 93–102.
- Housen, A. (2001). Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. *Visual Understanding in Education*. Retrieved August 14, 2014. from http://vtshome.org/system/resources/0000/0006/Eye_of_the_Beholder.pdf.
- Housen, A. (2001-2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18 (1), 99-132.
- Housen, A. (2007). Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. *Visual Understanding in Education*. Retrieved December 12, 2014. from <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Hubard, O. (2007a). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*. 60 (6), 46-53.
- Hubard, O. (2007b). Originals and Reproductions: The Influence of Presentation Format in Adolescents' Responses to a Renaissance Painting. *Studies in Art Education*, 48 (3), 247-264.
- Hurwitz, A. and Day, M. (2007). *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*. Eighth Edition. Wadsworth: Thomson.
- Hurwitz, A. and Madeja, S. S. (1977). *The Joyous Vision (A source Book for Elementary Art Appreciation)*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice –Hall.
- Irwin, R. L. (1992). A profile of an arts supervisor: A political image. *Studies in Art Education*, 33 (2), 110–121.
- Johnston, M., Christine R. and Parsons, M. (1988). Teaching the Concept of Style to Elementary School Age Students: A Developmental Investigation. *Visual Arts Research*, 14 (2), 57-67.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Second edition. Stamford – Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

- Kindler, A. (1995). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development. In Thompson, C. (Ed.): *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (10-14). Reston, VA: The National Art Ed. Assn.
- Koroscik, J. S. (1996). Who Ever Said Studying Art Would Be Easy? The Growing Cognitive Demands of Understanding Works of Art in the Information Age. *Studies in Art Education*, 38 (1), 4-20.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., Gregory, K. (2002). *Guiding Children's Social Development: Theory to Practice, Fourth Edition*. Albany, NY: Delmar.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66 (4), 541-551.
- *Likovne sveske 1-9* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Univerzitet umetnosti.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic Criteria in Childhood: Justifications of Preference. *Child Development*, 37 (4), 877-885.
- Madeja, S. (1978). *The Arts, Cognition, and Basic Skills*. St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc.
- Matthews, J. (2004). The Art of Infancy. In Eisner, E. W. & Day, M. (eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (253-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merlo-Ponti, M. (1968). *Oko i duh*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. and Winner, E. (2000). Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, 91-104.
- Moore, R. (2000). Art Criticism and Education by Theodore F. Wolff; George Geahigan. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (2), 107-113.
- Morrison, A., Orbach, C. & Dyson, A. (1995). *Primary looking: five projects for primary school children working with twentieth-century art*. (eds.) Thistlewood, D. Published Liverpool: Tate Gallery Liverpool.

- *Next Practices in Art Museum Education*, Association of Art Museum Directors. <https://aamd.org/sites/default/files/document/AAMD%20Next%20Practices%20in%20Art%20Museum%20Education.pdf>. Retrieved February 03, 2015.
- Oreck, B. (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes toward and Use of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 55-69.
- Parsons, M. (1986a). Developmental Approach to Aesthetic Response. *Journal of Aesthetic education*, 86 (4), 107-111.
- Parsons, M. (1986b). The Place of a Cognitive Developmental Approach to Aesthetic Response. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 20th Anniversary Issue, 107-111.
- Parsons, M. (1976). A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34 (3), 305-314.
- Parsons, M. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. New York: Cambridge University Press.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye- Learn to think by looking Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarica Zorana Stojanovića; Novi Sad: Dobar vest.
- Pots, A. (2013). Moris Merlo-Ponti (1908-1961). U Kostelo, D. i Vikeri, Dž. (ur.). *Umetnost – Ključni savremeni mislioci* (177-181). Beograd: Službeni glasnik.
- Rice, D. and Yenawine, P. (2002). *A Conversation on Object-Centered Learning in Art Museums*. Retrieved February 05, 2013. from http://vtshome.org/system/resources/0000/0021/conversation_object_ctrld.pdf.
- Richhart, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking in Museums. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 137-154.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. New York and Oxford: Oxford University Press.

- Saccardi, C. M. (2007). *Art in Story*. Connecticut/London: Teacher Ideas Press, an imprint of Libraries Unlimited Westport.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Smith, R. A. (2004). Aesthetic Education: Questions and Issues. In Eisner, E. W. & Day, M. (eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (163-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sousa, J. (1997). *Telling Images: Stories in Art*. Chicago: The Art Institute of Chicago.
- Sternberg, R. (1996). *Cognitive Psychology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Summary Report of Survey Findings, Teacher Programs (2012): *Assessing the Getty Museum's Online Resources for K-12 Teachers*. http://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_online_survey_report.pdf. The J. Paul Getty Museum. Retrieved May 15, 2014.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji: psihologija stvaralaštva*. Zemun: Mostart.
- Šuvaković, M. (1999). *Pojmovnik moderne i postmoderne likovne umetnosti i teorije posle 1950. godine*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti; Novi Sad: Prometej.
- Taunton, M. (1980). The Influence of Age on Preferences for Subject Matter, Realism, and Spatial Depth in Painting Reproductions. *Studies in Art Education*, 21 (3), 40-53.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia : Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S (1990). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. Mirić, J. (Ed.): *Kognitivni razvoj deteta: zbornik radova iz razvojne psihologije* (47-55). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Vitgenštajn, L. (2008). *Predavanja i razgovori o estetici, psihologiji i religioznom verovanju*. Beograd: Clio.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Williams, R. (2009): Formalism. In: *Grove Art Online*. Oxford University Press. Retrieved October 22, 2014. from http://www.moma.org/collection/details.php?theme_id=10083.
- Wilson, B. and Wilson, M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*, 30 (1), 4-12.
- Yenawine, P. (1991). *How to Look at Modern Art*. London: Chatto & Windus.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deeper Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Young, J. (2001). *Art and Knowledge*. London and New York: Routledge.
- Žilber, K. (2005). *Muzej i publika*. Beograd, Clio.

Интернет странице:

- <http://guggenheim.org/>
- <http://denverartmuseum.org/>
- <http://lincolnnurseryschool.org/>
- <http://metmuseum.org/>
- <http://moca.org/>
- <http://moma.org/>
- <http://sfmoma.org/>
- <http://www.artic.edu/>
- <http://www.asianart.org/>
- <https://www.coursera.org/moma>
- <http://www.decordova.org/>
- <http://www.gardnermuseum.org/home>
- <https://www.getty.edu/museum/>
- <http://www.narodnimuzej.rs/>
- <http://www.nationalgallery.org.uk/>
- <http://www.nga.gov/content/ngaweb.html>
- <http://www.sdmart.org/>
- <http://www.tate.org.uk/visit/tate-liverpool>

VII Прилози

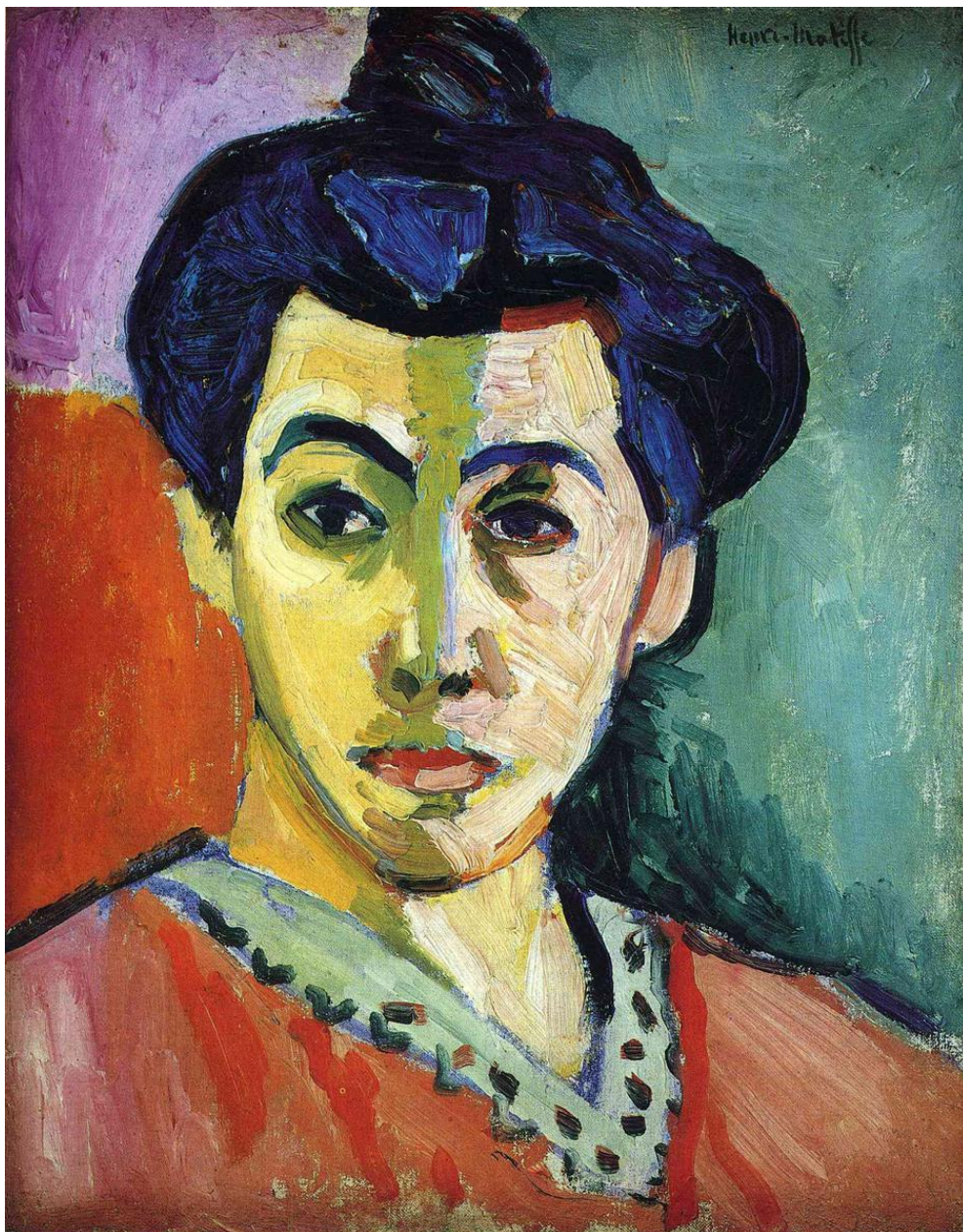
- Прилог 1: Анри Матис, *Портрет госпође Матис*, 1905, уље на платну
- Прилог 2: Винсент ван Гог, *Звездана ноћ*, 1889, уље на платну
- Прилог 3 и 4: Радови ученика према слици Ван Гога *Звездана ноћ*
- Прилог 5: *Замрзнуте слике* – 3Д композиције од тела испред скулптура Константина Бранкусија у Музеју модерне уметности у Њујорку
- Прилог 6: Марино Марини, *Коњаник*, 1947, бронза
- Прилог 7: Дејвид Турнли, *Отац и ћерка свирају гитару*, 1986, фотографија у боји
- Прилог 8: Казимир Маљевић, *Супрематистичка композиција: лет авиона*, 1915, уље на платну
- Прилог 9: Надежда Петровић, *Жетва*, 1904, темпера на картону
- Прилог 10: Рене Магрит, *Хегел на одмору*, 1958, уље на платну
- Прилог 11: Парк скулптура и музеја у Декордову
- Прилог 12: *Студио за текстил* у Музеју уметности у Денверу
- Прилог 13: Роберт Раушенберг, *Први скок на Месецу*, 1961, тканина, метал, кожа, електрични кабл, аутомобилска гума, даска...
- Прилог 14: Ернст Лудвиг Кирхнер, *Улица у Дрездену*, 1908, уље на платну
- Прилог 15: Активност *Прати линију* уз слику Цексона Полока, *Број 31*, 1950, 1950, емајл и уље на платну
- Прилог 16: Пит Мондријан, *Бродвеј буги-вуги*, 1942-43, уље на платну
- Прилог 17: Активност заснована на игри – *Бинго са материјалима*
- Прилог 18: *Стаклена башта* Музеја Изабела Стјуарт Гарднер
- Прилог 19: Јан ван Кесел Фламански, *Лептир, гусеница, мољац, инсекти и рибизле*, 1650–1655, гваш и браон мастило

Прилог 20: Музеј Соломон Гугенхајм у Њујорку – унутрашњост здања

Прилог 21: Едуард Мане, *Железница*, 1873, уље на платну

Прилог 22: Ман Реј, *Енигма Исидоре Дукас*, 1920, машина за шивење, вунено
ћебе, канап

Прилог 23: Анкетни упитник за васпитаче, учитеље и наставнике ликовне културе

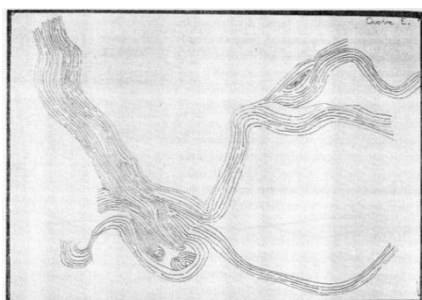


Прилог 1: Анри Матис, *Портрет госпође Матис*, 1905, уље на платну⁹⁴

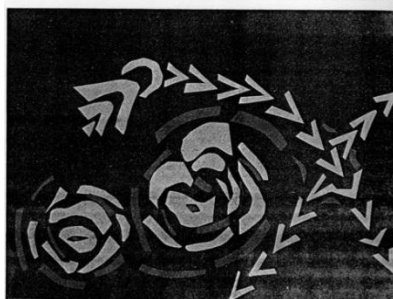
⁹⁴ Извор: <http://uploads8.wikiart.org/images/henri-matisse/portrait-of-madame-matisse-green-stripe-1905.jpg!HD.jpg>, приступљено 05.04.2015.



Прилог 2: Винсет ван Гог, *Звездана ноћ*, 1889, уље на платну⁹⁵



Figures 55, 56 Drawings based on Van Gogh's brushwork. Age 10.



Figures 58, 59 Collages based on 'directional' lines in a Van Gogh. Age 9/10.

Прилози 3 и 4: Радови ученика према слици Ван Гога *Звездана ноћ*⁹⁶

⁹⁵ Извор: http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=79802, приступљено 15.01.2015.

⁹⁶ Извор: Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8-13*. London and New York: Routledge, стр. 170, 172.



Прилог 5: *Замрзнуте слике* – 3Д композиције од тела испред скулптура
Константина Бранкусија у Музеју модерне уметности у Њујорку⁹⁷



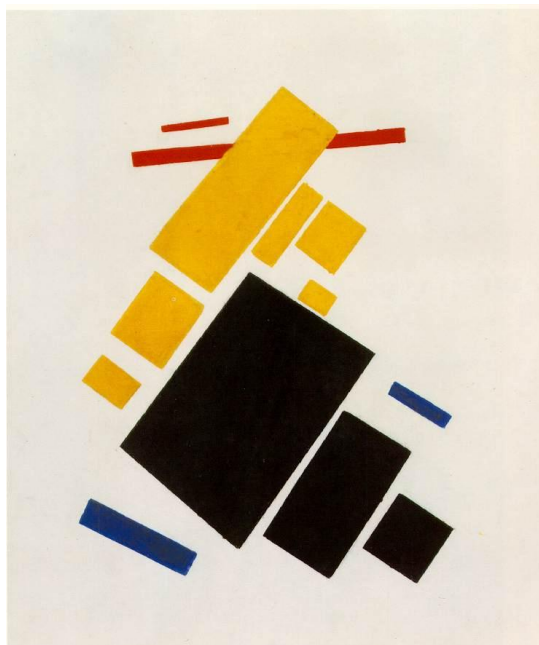
Прилог 6: Марино Марини, *Коњаник*, 1947, бронза⁹⁸

⁹⁷ Извор: кадар из видео снимка под називом *Уметност и трагање: Музејске стратегије за наставу у Вашој учионици*, на интернет страници: <https://www.coursera.org/learn/artinquiry/lecture/yJxog/activities-an-inquiry>, приступљено, 12.04.2015.

⁹⁸ Извор: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/marini-horseman-n06009>, приступљено 18.02.2015.



Прилог 7: Дејвид Турнли, *Отац и ћерка свирају гитару*, 1986, фотографија у боји⁹⁹



Прилог 8: Казимир Маљевић, *Супрематистичка композиција: лет авиона*, 1915, уље на платну¹⁰⁰

⁹⁹ Извор: <http://vtsweb.org/?q=node/23>, приступљено 20.12.2014.

¹⁰⁰ Извор: <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/malevich/sup/malevich.aeroplane-flying.jpg>, приступљено 23.03.2015.



45. ЖЕТВА. 1902.
LA MOISSON. 1902.

Прилог 9: Надежда Петровић, *Жетва*, 1904, темпера на картону¹⁰¹



Прилог 10: Рене Магрит, *Хегел на одмору*, 1958, уље на платну¹⁰²

¹⁰¹ Извор: <http://secanja.com/wp-content/uploads/2013/03/zetva-1902.jpg>, приступљено 15.01.2015.

¹⁰² Извор: <http://www.christies.com/lotfinder/paintings/rene-magritte-les-vacances-de-hegel-5493649-details.aspx>, приступљено 18.01.2015.



Прилог 11: Парк скулптура и музеја у Декордову¹⁰³



Прилог 12: Студио за текстил у Музеју уметности у Денверу¹⁰⁴

¹⁰³ Извор: <http://lincolnnurseryschool.org/facility/>, приступљено 05.04.2015.

¹⁰⁴ Извор: <http://denverartmuseum.org/article/staff-blogs/spinning-some-yarns-fancy-tiger-crafts>, приступљено 05.04.2015.



Прилог 13: Роберт Раушенберг, *Први скок на Месец*, 1961, тканина, метал, кожа, електрични кабл, аутомобилска гума, даска...¹⁰⁵



Прилог 14: Ернст Лудвиг Кирхнер, *Улица у Дрездену*, 1908, уље на платну¹⁰⁶

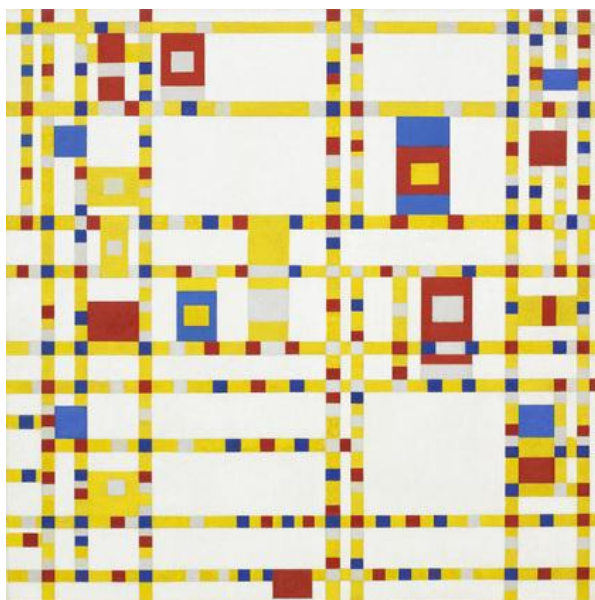
¹⁰⁵ Извор:

http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A4823&page_number=46&template_id=1&sort_order=1, приступљено 18. 03. 2015.

¹⁰⁶ Извор: http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78426, приступљено 19.03. 2015.



Прилог 15: Активност *Прати линију* уз слику Џексона Полока, *Број 31*, 1950, 1950, емајл и уље на платну¹⁰⁷



Прилог 16: Пит Мондријан, *Бродвеј буги-вуги*, 1942-43, уље на платну¹⁰⁸

¹⁰⁷ Извор: кадар из видео снимка на интернет страници: <https://www.coursera.org/learn/art-activity/lecture/1Y6qJ/2-2-sound-movement-activities-for-analyzing-and-reflecting>, приступљено 10.04.2015.

¹⁰⁸ Извор: http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78682, приступљено 15. 03. 2015.



Прилог 17: Активност заснована на игри – Бинго са материјалима¹⁰⁹



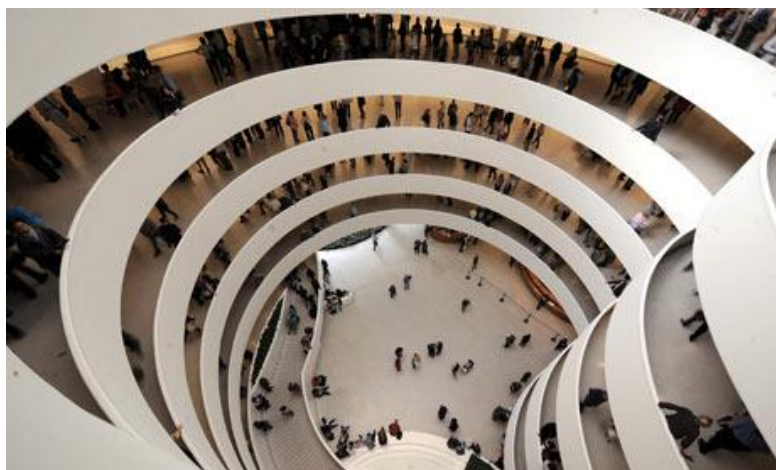
Прилог 18: *Стаклена башта* Музеја Изабела Стјуарт Гарднер¹¹⁰

¹⁰⁹ Извор: http://www.moma.org/explore/inside_out/inside_out/wp-content/uploads/2012/03/Teens_2011_100_MSeck_300res_CC.jpg, приступљено 10.04.2015.

¹¹⁰ Извор: <http://www.gardnermuseum.org/home>, приступљено 15.03.2015.



Прилог 19: Јан ван Кесел Фламандски, *Лептир, гусеница, мољац, инсекти и рибизле*, 1650–1655, гваш и браон мастило преко скице урађене металним врхом на фином пергаменту¹¹¹



Прилог 20: Музеј Соломон Гугенхајм у Њујорку – унутрашњост здања¹¹²

¹¹¹ Извор: <http://www.getty.edu/art/collection/objects/384/jan-van-kessel-ii-butterfly-caterpillar-moth-insects-and-currants-flemish-about-1650-1655/>, 20.05.2014. и 03.03.2015.

¹¹² Извор: <http://www.1000thingsnyc.com/guggenheim/>, приступљено 23.03. 2015.



Прилог 21: Едуард Мане, *Железница*, 1873, уље на платну¹¹³



Прилог 22: Ман Реј, *Енигма Исидоре Дукас*, 1920, машина за шивење,
вунено ћебе, канап¹¹⁴

¹¹³ Извор: <http://www.nga.gov/content/dam/ngaweb/Education/learning-resources/posters/manetposter.pdf>, приступљено 23.05.2014. и 25.03.2015.

¹¹⁴ Извор: <http://www.tate.org.uk/download/file/fid/42289>, приступљено 27.03.2015.

Прилог 23

Анкетни упитник за васпитаче, учитеље и наставнике ликовне културе

Поштовани,

Пред Вама се налази анкетни упитник који се бави употребом ликовних дела у реализацији активности у предшколским установама, у реализацији наставе до четвртог разреда и наставе ликовне културе у основним школама. Намера нам је да сазнамо да ли користите неке методичке приступе у подучавању помоћу ликовних дела у раду са децом. Молимо Вас да приликом одговарања на питања у упитнику посебно имате у виду **узраст деце са којим тренутно радите** (на пример, уколико тренутно радите у III разреду, онда ће се одговори односити на децу тог узраста). Скрећемо Вам пажњу да је упитник анониман и да нема тачних и погрешних одговора. Жеља нам је да упитник попуњавате самостално, не консултујући се са другим колегама.

Напомена: под појмом **ликовна дела** у овом упитнику подразумевамо оригинална дела из области визуелних уметности (сликарства, вајарства, графике, фотографије, видео уметности, уметничких заната, архитектуре итд.), репродукције ових дела, реплике скулптура...

Унапред захваљујемо на сарадњи!

1. Пол: М Ж 2. Колико имате година? _____
3. Године радног стажа:
- а) До 5 година
 - б) Од 6 до 15 година
 - в) Од 16 до 25 година
 - г) Више од 25 година
4. Стручна спрема: а) средња б) виша в) висока
-

5. Назив и место школе/факултета где сте стекли звање васпитача/учитеља/наставника ликовне културе:

6. Назив и место предшколске установе/основне школе у којој тренутно радите:

7. Предшколска установа/основна школа у којој тренутно радите припада:

- а) Градској средини
- б) Приградској средини
- в) Сеоској средини

8. Узрасна група у предшколској установи/разред са којим тренутно радите:

I Предшколска установа

- а) Млађа група
- б) Средња група
- в) Старија група
- г) Предшколска (припремна група)
- д) Нешто друго – _____

II Основна школа

- а) Први разред
- б) Други разред
- в) Трећи разред
- г) Четврти разред
- д) Боравак (упишите разред _____)
- ђ) Старији разреди основне школе

9. Процените своју склоност према ликовној уметности?

- а) Волим ликовну уметност
- б) Не занима ме ликовна уметност
- в) Неодлучан/на сам

10. Да ли се у слободно време бавите проучавањем ликовних дела?

- а) Да, често
- б) Да, повремено
- в) Не
- г) Неодлучан/на сам

11. Да ли волите да предајете ликовно васпитање/ликовну културу у предшколској установи/основној школи?

- а) Да
- б) Углавном
- в) Не
- г) Неодлучан/на сам

12. Да ли у месту у коме радите постоји неки уметнички музеј/галерија?

- а) Да. Наведите назив барем једног уметничког музеја/галерије.
- б) Не.
- в) Не знам

13. Да ли сте имали прилику да Ви, као васпитач/учитељ/наставник ликовне културе, сарађујете са неким уметничким музејом или галеријом?

- а) Да. Наведите називе музеја/галерија. _____
-

- б) Не
- в) Нешто друго.

14. Да ли водите Вашу групу из вртића/ученике из разреда у посету уметничким музејима и галеријама?

- а) Да, више пута месечно
 - б) Да, једном месечно
 - в) Да, од 5-10 пута у току године
 - г) Да, једном годишње
 - д) Не
 - ђ) Нешто
- друго _____

15. Да ли сте имали прилике да користите литературу и различите изворе који се односе на подучавање помоћу ликовног дела (можете заокружити више одговора)?

- а) Да, оригинална ликовна дела (приликом посета уметничким музејима/галеријама)
- б) Да, штампане репродукције већег формата и реплике скулптура
- в) Да, приручнике за наставнике који се баве том темом
- г) Да, различите књиге из области визуелних уметности и монографије уметника
- д) Да, уџбенике за предмет Ликовна култура
- ђ) Да, изворе са интернета
- е) Нешто друго.
- ж) Имао/ла сам жељу да их користим, али нисам. Наведите разлог. _____

з) Нисам, јер сматрам да ми то није потребно

16. Да ли сте користили ликовна дела у активностима у вртићу/настави од септембра 2013. до датума попуњавања овог упитника?

- а) Да, често.
- б) Да, неколико пута.
- в) Да, једном
- г) Не
- д) Не сећам се.

Уколико сте користили ликовна дела, наведите називе неких дела и имена аутора:

17. Уколико нисте организовали активности у вртићу/наставу у школи уз помоћ ликовних дела, заокружите разлог који Вам се чини да је најадекватнији (можете заокружити више одговора):

- а) Нисам упознат/а са оваквим начином подучавања
- б) Не знам који приступ одговора узрасту деце са којим тренутно радим
- в) Не сматрам потребним овакав вид рада са децом
- г) Недостатак финансијских средстава за набавку репродукција, реплика и сл.
- д) Нешто друго. Наведите шта.

18. Оцените у којој мери сматрате да употреба ликовних дела у вртићу/основној школи доприноси појединим аспектима развоја детета, тако што ћете у поље након сваке тврдње заокружити оцену од 1-5.	ОЦЕНА: 1 = Не доприноси 2 = Мало доприноси 3 = Неодлучан/на сам 4 = Доприноси 5 = Веома доприноси				
а) Когнитивном (сазнајном) развоју детета	1	2	3	4	5
б) Социјалном развоју детета	1	2	3	4	5
в) Развоју ликовних знања и вештина	1	2	3	4	5
г) Емоционалном развоју детета	1	2	3	4	5
д) Телесном развоју детета	1	2	3	4	5
ђ) Развоју моралних вредности детета	1	2	3	4	5
е) Неком другом аспекту. Наведите ком.	1	2	3	4	5

19. Оцените колико често примењујете неки од следећих приступа у подучавању помоћу ликовног дела у вртићу/школи са узрастом са којим тренутно радите. У поље које је у складу са Вашом проценом унесите знак +.	Често примењујем	Понекад примењујем	Неодлучан/на сам	Ретко примењујем	Уопште не примењујем
а) Организована и вођена игра која се базира на употреби дела визуелних уметности (на пример: игра меморије, слагалице и друге које садрже репродукције значајних ликовних дела; груписање картица са сликама различитих аутора који припадају истом уметничком правцу итд.)					
б) Приступ у коме је ликовно дело средство за подстицање комуникације односно размену мишљења (дете као посматрач почетник треба да створи сопствено мишљење о делу, односно да буде активан учесник у процесу учења, способан да своје мишљење размени са другима).					
в) Приступ у коме се ликовно дело користи као извор сазнања из области ликовне културе (на пример: о композицији дела које се посматра, волумену, текстури, боји, линији итд.)					
г) Приступ у коме је ликовно дело извор за стицање знања из историје уметности (на пример: о аутору дела, уметничком правцу, стилу и сличном).					
д) Приступ у коме је ликовно дело извор сазнања из других области (историје, географије, музике, народне традиције, српског језика итд.)					
ђ) Ликовно дело као подстицај и предложак за практични рад у ликовним активностима и настави ликовне културе (на пример: као подстицај за стварање према опису ликовног дела, за постављање поставки сличним раду великих уметника, или као предложак за израду студија када се посебна пажња обраћа на то како су уметници користили материјале, боје и визуелне елементе).					

е) Интегративни приступ у коме се дела из уметничких збирки и галерија (као и репродукције из књига, са вебсајтова музеја и сл.) користе у различитим ликовним и другим активностима у вртићу, у настави ликовне културе и другим наставним областима у циљу продубљивања различитих проблема.					
ж) Посета ликовних уметника школским и предшколским установама, приликом којих се деца упознају са њиховим делима и процесима стваралаштва (на пример: уметници сами или уз Вашу помоћ организују и реализују ликовне активности/часове ликовне културе).					
з) Уколико спроводите неки други приступ у подучавању уз помоћ ликовног дела, који није наведен у табели, опишите га укратко и упишите колико често га примењујете.					

20. У којој мери сматрате да је узраст детета битан за одабир одређеног приступа у подучавању помоћу ликовног дела?

- а) Веома је битан и од узраста деце зависи који приступ ћу применити
- б) Битан је али не утиче значајно на мој избор приступа у подучавању
- в) Није битан
- г) Неодлучан/на сам

21. Сматрате ли да сте довољно стручно оспособљени да подучавате помоћу ликовног дела?

- а) Да, одлично сам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања и примењујем га
- б) Да, довољно сам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања али нисам сигуран/на да ли га добро спроводим у активностима/настави
- в) Не, нисам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања али бих волео/ла да јесам
- г) Не, нисам стручно оспособљен/на за овакав начин подучавања подучавања и сматрам да ми то није ни потребно.
- д) Неодлучан/на сам

22. Да ли сте похађали неки семинар/радионицу/курс који се бави проучавањем ликовног дела и коришћењем ликовног дела у функцији стицања знања?

- а) Да
- б) Не

23. Да ли сматрате да би Вам био од користи семинар/курс за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе који би се бавио различитим приступима у подучавању помоћу ликовног дела?

- а) Да
- б) Неодлучан/на сам
- в) Не

24. Да ли сматрате да директор и остале колеге у предшколској установи/основној школи у којој радите подржавају и оне видове подучавања који подразумевају **ликовне активности/наставу ликовне културе** ван предшколске установе/основне школе, на пример: у музејима и галеријама, у парковима, на излетима, приликом обилазака споменика у јавном простору...?

- а) Да, у потпуности подржавају и често их реализујемо
- б) Да, подржавају али због недостатка финансијских средстава их не реализујемо

в) Не, зато што сматрају да овакви видови подучавања нису потребни

г) Нешто

друго _____

25. Предшколска установа/основна школа у којој радите, од техничке опреме и осталих средстава која можете да користите за подучавање помоћу ликовног дела, има (можете заокружити више одговора):

а) Компјутер

б) Видео пројектор

в) Телевизор

г) Интерактивну таблу

д) Интернет

ђ) Репродукције ликовних дела великих формата

е) Реплике скулптура

ж) Различите уметничке монографије (извори из библиотеке)

з) Нема ништа од наведеног

и) Нешто

друго _____

26. Уколико желите да укажете на још неки аспект или проблем везан за подучавање помоћу ликовног дела у вртићима/основним школама, а није обухваћено овим упитником, можете то написати у празном пољу испод.

Још једном захваљујемо на сарадњи.

Биографија аутора

Марија Павловић рођена је у Београду 1976. године. Дипломирала је на Факултету ликовних уметности у Београду, на вајарском одсеку, 2001. године. Магистрирала је 2004. године вајарство на Факултету ликовних уметности у Београду (у класи професора Мрђана Бајића и код професора Вељка Лалића) и исте године похађала *École Nationale Supérieure des Beaux Arts* у Паризу.

Марија Павловић у домену уметничких активности делује од 1999. године, од када је одржала четири самосталне изложбе (Београд, Париз) и преко двадесет групних изложби у земљи и иностранству. Учествовала је у раду више уметничких радионица и колонија. Члан је Удружења ликовних уметника Србије – УЛУС од 2002. године. Носилац је следећих награда и признања: Стипендиста амбасаде Краљевине Норвешке (2000), GRAND PRIX награда на 9. Бијеналу *У светлости Милене*, Пожаревац (2003), Награда Факултета ликовних уметности *Сретен Стојановић, вајар*, Београд (2003), Стипендиста Француске владе (2004).

На Учитељском факултету у Београду је током школске 2008. године радила хонорарно као сарадник на предмету Визуелне уметности, а 2009. године изабрана је за наставника уметности у уже уметничкој области ликовне уметности, на предмету Визуелне уметности на Учитељском факултету у Београду. Године 2010. изабрана је за асистента за уже научну област Методика наставе ликовне културе на Учитељском факултету у Београду. Ради као асистент на предметима: *Методика наставе ликовне културе 1 и 2* на смеру за учитеље.

У оквиру програма стручног усавршавања запослених у образовању Завода за унапређење образовања и васпитања из Београда, 2010. године, била је један од водитеља акредитованог семинара *Библиотека – извор истраживања и сазнања – примена у настави ликовне културе*.

Марија Павловић учествовала је на научним скуповима Учитељског факултета у Београду, 2003. и 2004. године и објавила више радова у часопису *Иновације у настави*.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Марија Павловић
број индекса 9/2008 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Улога ликовног дела у васпитању и образовању
деце предшколског и основношколског узраста

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 17. 04. 2015.

Марија Павловић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Марија Павловић
Број индекса 9/2008д
Студијски програм ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ НАУКЕ
Наслов рада УЛОГА ЛИКОВНОГ ДЕЛА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА
Ментор проф. др НЕВЕНА ХАЏИ-ЈОВАНЧИЋ

Потписани/а Марија Павловић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 17. 04. 2015.

Марија Павловић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

УЛОГА ЛИКОВНОГ ДЕЛА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 17. 04. 2015.

Marija Radovic