

Рад примљен: 17. 1. 2016.
Рад прихваћен: 4. 3. 2016.

Оригинални
научни рад

Марија М. Павловић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет



doi: 10.5937/inovacije1601016P

Улога ликовној дела у васпитању и образовању деце предшколској и основношколској узраста²

Резиме: Циљ рада је да се покаже колики образовни потенцијал има поучавање по-моћу ликовној дела у ошћем образовању и васпитању уколико се примењују адекватни ирисћуи и сћраћеије у раду са децом, а школе и врћићи повежу са инсћиуијама кулћуре. Даћа је анализа различитих васћино-образовних ирисћуи и сћраћеија које су базиране на уићреди ликовних дела и сћроводе се у иедаиошкој и музејско-ћалеријској ћракси. Када кажемо ликовна дела, мислимо на целокуино уећничко наслеће из обласћи визуелних уећности, ииуи дела ликовних, иримењених уећности, уећничких занатћа, савремених медија, архићекћуре, индустријској дизајна ићд. Посћављен је још један циљ рада, а ио је да се исћијају сћавови васћинача, учићеља и насћавника ликовне кулћуре у нашој средини о сојсћвеној мећодичкој ћракси у којој се користе ликовна дела. Резулћати исћраживања уићују на закључак да се ликовна дела код нас недовољно користе у раду са децом иредшколској и основношколској узраста. Ићак, охрадрје иодаћак да васћиначи, учићељи и насћавници ликовне кулћуре имају иићреду и жељу да се додато сћручно осћособљавају у овој обласћи и да иосћоји моћивација да се дела визуелних уећности учесћалије користе у раду са децом. Закључци ирозишли из ићеоријске анализе и сћроведеној емпиријској исћраживања иружају основе за осмићљавање образовних ироћрама за насћавнике у нашој средини који би се бавили оисаним садржајима.

Кључне речи: ликовно дело, насћавник, развојне комћетенције деце, васћино-образовни ирисћуи и сћраћеије, уећнички музеји и ћалерије.

¹ marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs

² Рад представља прераћен експозе докторске дисертације *Улога ликовној дела у васпитању и образовању деце иредшколској и основношколској узраста*, одбраћене 30. 10. 2015. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду, пред Комисијом у саставу: проф. др Н. Хаћи Јованчић (ментор), проф. др В. Банћур и проф. др М. Шуваковић.

Увод

Савремени приступи образовању све више указују на значај уметности у образовању, са идејом да уметничко образовање које подразумева учење у *уметности* и *помоћу уметности*, када дете ствара уметност, и *учење о уметности*, када дете прима и упознаје уметност, доприносе постизању општих циљева. Уметност има историјску улогу у афирмацији културне баштине и историје, омогућава препознавање вредности других култура, а разумевање различитих култура је, уједно, од изузетног значаја за промоцију сопственог и националних идентитета. Уметност у образовању ојачава развој перцепције и експресије, доприноси самоспознаји и општем сазнању – развоју језика, критичког мишљења и вештинама решавања проблема. Због значаја уметности у образовању у овом раду смо се бавили истраживањем различитих васпитно-образовних приступа и стратегија, превасходно у *оквиру домена учења о уметности*, који обухвата низ активности пажљивог посматрања, разумевања, истраживања, уважавања и процењивања ликовних дела. Под ликовним делима подразумевамо дела из свих области визуелних уметности, односно дела традиционалних ликовних уметности (цртања, сликања, вајања, графике), примењених уметности, архитектуре, савремених медија, уметничких заната итд.

Међутим, ликовно дело као интегрални извор сазнања који поседује значајан васпитни и образовни потенцијал недовољно је искоришћен у нашој предшколској и основношколској пракси. Они аспекти образовања у уметности који подразумевају посматрање, проучавање, разумевање и уважавање дела визуелних уметности код нас су у знатној мери занемарени. Са друге стране, када се ликовно дело користи у раду са децом, често се примењују васпитно-образовни приступи који нису примерени узрасту, као, на пример, када се деци млађег узраста нуди

низ информација о делу и уметнику из домена историје уметности. Стога, циљ овог рада је да се испитају и установе наставни приступи и стратегије у раду са ликовним делима који јесу примерени развојним компетенцијама деце. Такође, циљ је и да се покаже да поучавање детета помоћу ликовних дела, односно методичко излагање детета различитим видовима ликовних уметности на различите начине доприноси развоју многих аспеката дечје личности, као и развоју способности и вештина које не морају нужно бити у директној вези са уметношћу.

У складу са претходно изнетим, предмет овог истраживања је:

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

Теоријски приступ истраживању

У теоријском приступу у раду, бавећи се анализом релевантне литературе из домена визуелних уметности, психологије, филозофије, педагогије и тако даље, дошло се до сазнања да употреба ликовних дела у васпитно-образовном процесу може имати позитивне импликације на

дечји когнитивни, естетски, социјални, емотивни, па чак и телесни развој (Perkins, 1994; Housen, 2001–2002; Hurwitz & Madeja, 1977; Hubard, 2007; Gibson & Larson, 2007 итд.). Међутим, наметнуло се питање на који начин се може помоћи детету да од најранијег узраста стиче различита сазнања из области визуелних уметности и других научних области проучавајући ликовна дела. Било је важно испитати у којој мери је у том процесу значајна улога одраслог, односно наставника, као и подстицајног окружења: уметничких музеја, галерија, уметничких атељеа и студија... Приликом истраживања смо се ослонили на теорије великих психолога, првенствено на социокултурну теорију психичког развоја Лава Виготског и на теорију когнитивног развоја Жана Пијажеа. Многи други аутори, чије смо резултате истраживања навели у раду, такође су полазили од ових теорија у постављању својих хипотеза (Kindler, 1995; Rogoff, 1990; Machotka, 1966; Parsons, 1987).

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. Уједно, у складу са ставом да постоји оптимални период учења (Vigotski, 1990), сматрамо да је значајно да деца још у вртићима буду у контакту са уметничким делима, како би временом 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.

Испитивањем одлика стадијума Пијажеове теорије интелектуалног развоја у контексту учења

помоћу ликовног дела дошло се до следећег 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 опаживе активности, у ком периоду се могу усвајати информације из историје уметности, и када дете може да препозна и класификује уметничке стилове. Навешћемо само неке од закључака до којих смо дошли бавећи се развојним компетенцијама деце у процесу уважавања и разумевања ликовног дела. Према Пијажеу (Pijaže, Inhelder, 1990, 1996), у периоду од друге до седме године живота (преоперациони стадијум) код деце се, осим особина као што су конкретност, зависност од перцепције и других, испољава и егоцентризам. У процесу учења помоћу ликовног дела, због егоцентризма, дете може саопштити шта запажа, али још увек не може да објасни своје утиске и не може да прихвати да, осим његовог, постоји и другачије мишљење о истој ствари. У стадијуму конкретних операција, од седме до једанаесте, дванаесте године, дете схвата да је његово мишљење само једно од многих и дискусије о ликовном делу постају могуће. После седме године, уједно, 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 опаживања боље испитује фигуре, више предвиђа, води рачуна о односима и тако даље. После једанаесте, дванаесте године (у стадијуму формалних операција), дете/адолесцент почиње логички да размишља, износи хипотезе, доноси судове и његово се мишљење приближава мишљењу одраслог (Pijaže, Inhelder, 1996). У контексту учења помоћу ликовног дела, то значи да у овом узрасту може доћи до потпуног усвајања чињеница о аутору дела, историјском контексту када је дело настало, о уметничким стиловима, правцима и тако даље.

Такође, дат је осврт и на разумевање ликовних дела према Мајклу Парсонсу (Parsons, 1987), који је установио да у естетском одговору на ликовно дело постоји пет фаза, од којих се прве три (*фаворизам, лејоџа и реализам и експресивност*) односе на предшколски и основношколски узраст. Према Парсонсу, предшколску децу карактерише велика привлачност ка бојама и набрајање елемената које уочавају док посматрају ликовно дело, без потребе да разумеју дело у целости. У другој фази, која се повезује са већином деце млађег основношколског узраста, дело је боље ако је тема „лепа“ и реалистично приказана, и, уједно, веома се цени вештина и стрпљење у изради. У трећој фази, којој припадају многи адолесценти, односно деца старијег основношколског узраста, слике се посматрају због квалитета искуства које оне могу да пруже и на медијум се гледа углавном као на средство експресије.

Изложене су, такође, идеје Дејвида Перкинса (Perkins, 1994) на који начин је потребно посматрати ликовно дело како би се дошло до нових открића и сазнања. Према Перкинсу, грешка је што ученици најчешће дела веома кратко гледају, не траже креативна решења, посматрају их несистематично, не издвајају приоритете, те им визуелна уметност остаје недовољно јасна и незанимљива. Препоручује се да деца проучавају дела из свих области визуелних уметности и из различитих уметничких епоха, а у односу на садржај и циљеве часа које је одредио наставник.

Ликовно дело у васпитно-образовном процесу – различити приступи и стратегије

Захваљујући резултатима теоријске анализе, дошли смо до одређеног избора у представљању приступа и стратегија које се односе на поучавање у овом контексту. Међутим, проблем на који смо наишли у току анализе различитих васпитно-образовних приступа и стратегија

јесте што поједини аутори нису наводили којем узрасту су ти приступи намењени. Стога смо настојали да, на основу дубљег истраживања литературе из домена педагогије и музејско-галеријске праксе, као и из претходних сазнања о развојним компетенцијама деце у процесу уважавања и разумевања ликовног дела, дођемо до закључака у ком узрасту се одређени приступи могу спроводити. Следи представљање различитих приступа и стратегија у васпитно-образовним и другим активностима (музејска и галеријска пракса итд.) у којима се користи ликовно дело у складу са узрастом деце, и у којима долази до усвајања и стицања знања кроз следеће компоненте учења у уметности: 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 (Hadži Jovančić, 2012).

Када се ликовно дело користи као *прегледник и подстицај за деце стваралаштво*, дете се упућује да у интеракцији са делом уметника истражи различите начине и системе његовог рада како би дошло до сопственог приступа у ликовном изражавању (Barnes, 1993; Clement, 1993; Dyson, 1984). Ликовно дело се на овај начин може користити у свим узрастима. Када је ликовно дело у функцији ангажовања свих чула, 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 ликовног дела... (Morrison, Orbach & Dyson, 1995). Овај *Мултисензорни приступ* је најадекватнији 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

васпитно-образовни 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 (Hurwitz & Madeja, 1977). *Стратегије визуелног мишљења* (Visual thinking strategies – VTS) могу се спроводити у свим узрастима и подразумевају коришћење пажљиво одабраних ликовних дела и спровођење сета тачно одређених техника у подучавању, као што су: постављање питања која треба да подстакну децу да посматрају и причају о делу, указивање на запажања деце, парафразирање свих дечјих коментара о делу и тако даље (Housen, 2007; Yenawine, 2013). Приступ *Усвајање формално-ликовних знања, Естетско и критичко истраживање ликовног дела, Стратегије усвајања знања из области историје уметности и Дијалог без постовања мишљења* представљају образовне 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. (Yenawine, 1991; Geahigan, 1998; Addiss & Erickson, 1993; Burnham & Kai-Kee, 2011). 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 треба очекивати 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.

Ликовно дело у интегрисаном курикулуму и интеракција са уметником

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 концеп-

та – носеће теме или идеје – истраживањем, кроз уметнички рад, али и кроз садржаје других наставних области“ (Hadži Jovančić, 2012: 103). Добро испланиране интегрисане теме или проблеми пружају разноврсност контекста за развој концепата и вештина, и нуде више могућности за креативност и инвентивност. Требало би да оне укључују уметничке активности које инкорпорирају велики број медија, као и крос-курукуларне активности. Најважније је да у току интегрисаног учења наставници осигурају да ће се учити специфично знање и вештине за сваки предмет. С обзиром на то да ликовно дело може да има значајну улогу у интегрисаном курикулуму, представљен је приступ Музеја Гутенхајм, у коме се истражују уметничка дела према протоколу који су осмислили едукатори овог музеја, наглашавајући да је суштина интеграције у томе да се свим областима приступи са подједнаком озбиљношћу и пажњом, што се може постићи уз одређивање више циљева и примену више адекватних приступа у подучавању истовремено (Herz, 2010).

На крају теоријског истраживања представљен је и значај *нейросредне интеракције са уметником*, када се деца упознају са процесима настанка уметничког дела, од уметникових почетних идеја и скица, до рада у изабраном ликовном материјалу (Gardner, 1982; Hurwitz & Madeja, 1977). Сусрети са живим уметницима могу деци пружити драгоцене увиде у природу процеса стварања уметничког дела, као и интересовања и мотивације које их покрећу. Према емпиријском истраживању спроведеном у оквиру овог рада у нашој средини, иако је за децу веома користан, од свих приступа у поучавању помоћу ликовног дела најређе се спроводи приступ који подразумева комуникацију између уметника и ученика.

Програми за децу и наставнике у уметничким музејима и галеријама

У складу са представљеним приступима и стратегијама дали смо и примере добре васпит-

но-образовне праксе у уметничким музејима и галеријама у свету и у нашој средини, у којима се постепено запоставља академски начин поучавања. Едукатори у музејима 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. У свету је постала уобичајена пракса да музеји и галерије сарађују са васпитно-образовним установама олакшавајући тиме примену приступа примерених децијем узрасту, њиховим тренутним потребама и интересовањима, и у складу са техничким могућностима вртића и школа.

Представљено је више уметничких музеја и галерија са разноврсним програмима и ресурсима за поучавање деце и наставника. Музеј модерне уметности (The Museum of Modern Art – МОМА) у Њујорку нуди изузетно осмишљене програме за децу свих узраста и курсеве за наставнике и остале који желе да се баве поучавањем помоћу ликовног дела. Ти програми укључују игре, драмске технике, активности цртања, посматрања, у којима деца активно учествују, као на пример: активности цртања усмерене на анализу, стварање, замишљање и повезивање; активности под називом: *слање разиледница и цртање затворених очију*; активности покрета и звука усмерене на анализу, стварање, замишљање и повезивање; активности засноване на игри итд. (више о томе на интернет страници: <https://www.coursera.org/learn/art-activity>). Музеј Изабела Стјуарт Гарднер (The Isabella Stewart Gardner Museum) у Бостону у сарадњи са многим основним школама у САД спроводи концепт Стратегије визуелног мишљења. У оквиру програма Партнерство са школама у Музеју Гарднер користи се низ слика које су одговарајуће за одређени степен развоја ученика сваког разреда. У примерима припрема за час, „час“ обухвата и посету учионици и посету музеју, као и дечји стваралачки рад у материјалу у стакленој башти Музеја (више о томе: [\[Plans.pdf\]\(#\)\). Музеј Џ. Пол Гетти \(The J. Paul Getty Museum\) у Лос Анђелесу, између осталог, нуди наставницима значајан број онлајн курикулама интегративног карактера који су, како показују истраживања, од велике помоћи наставницима \(J. Paul Getty Trust, 2012\). У раду је дат још преглед образовне праксе Музеја Соломон Р. Гугенхајм \(The Solomon R. Guggenheim Museum\) у Њујорку, Националне галерије уметности \(National Gallery of Art\) у Вашингтону, Тејт галерије у Ливерпулу \(Tate Liverpool\), Народног музеја у Београду, као и више иновативних програма локалних и мање познатих уметничких музеја у свету. Дакле, представљени су они музеји и галерије које спроводе приступе којима смо се бавили у претходном делу рада, како би постала очигледна њихова применљивост у васпитно-образовном раду са децом.](http://www.gardnermuseum.org/microsites/tta/links/SPP_Sample_Lesson_</p></div><div data-bbox=)

Методологија истраживања

Проблем нашег емпиријског истраживања проистиче из претходне теоријске анализе научне и стручне литературе, приликом које су утврђени позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела, улога одраслих и развојне компетенције деце у том контексту, као и различитих начина поучавања помоћу ликовног дела. Било је потребно спровести емпиријско истраживање праксе ликовних уметности у нашим предшколским установама и основним школама да би се утврдили ставови васпитача, учитеља и наставника ликовне културе о значају поучавања 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 поучавању 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 поучавања.

Основна хипотеза истраживања је била 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 приступима који често не одговарају узрасту деце са којом се ради. Из основне хипотезе изведене су и друге хипотезе: да је мотивисаност за овај вид поучавања слаба због недовољне стручне оспособљености васпитно-образовног кадра; да је сарадња између васпитача, учитеља и наставника ликовне културе и уметничких музеја и галерија слаба или је уопште нема; и да се овај вид поучавања тешко реализује због недостатка средстава и техничке опреме у предшколским и основношколским установама.

У истраживању је учествовало четири-сто педесет испитаника, односно двеста васпитача, двеста учитеља и педесет наставника ликовне културе из шездесет градова, приградских насеља и села на територији Републике Србије. За потребе овог истраживања конструисан је посебан инструмент истраживања: *анкејни ујитник за васпитаче, учитеље и наставнике ликовне културе о њиховој методичкој стратегији у раду са делима визуелних уметности*, који се састојао од двадесет шест питања. Истраживање је реализовано од маја до септембра 2014. године, док су се питања у упитнику односила на наставну праксу у току школске 2013/14. године. Иако је било сложено груписати велики број питања која су се односила на више различитих проблема којим смо се бавили у теоријском приступу, креирано је шест области (целина) и у складу са тим су интерпретирани резултати. У даљем тексту наведени су неки од значајнијих резултата истраживања.

Резултати истраживања са дискусијом

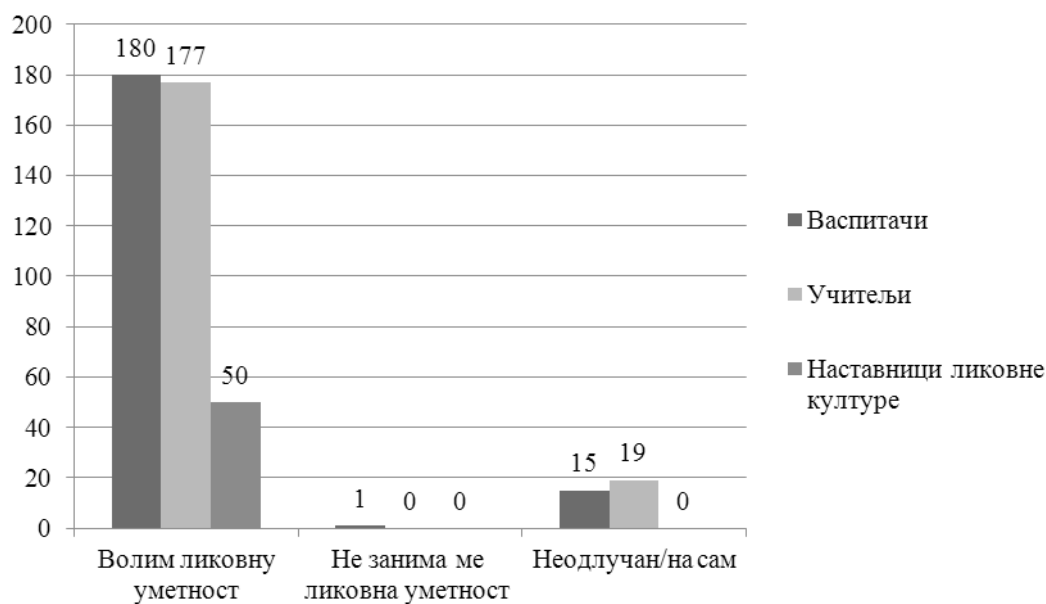
Склоност према уметности, као и ставови о образовању у уметности, посебно су важни

фактори који утичу на то како ће наставници да поучавају 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). Испитали смо, стога, да ли и у којој мери васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе у нашој средини имају склоност према ликовној уметности.

Резултати истраживања су показали 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 1).

Иако се на основу претходних резултата дошло до закључка да *васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају склоност према ликовној уметности*, то није пропорционално резултатима добијеним у наредној области ове истраживачке студије, где смо настојали да утврдимо колико често се ликовна дела користе у ликовним активностима/настави ликовне културе. У даљој интерпретацији резултата истраживања налазе се одговори и на ово питање.

Када је у питању учесталост коришћења ликовних дела – без обзира на то да ли је у питању оригинално дело, штампана или дигитална репродукција – у активностима у вртићима/настави у школама, од септембра 2013. године до датума када су испитаници узели учешће у овом

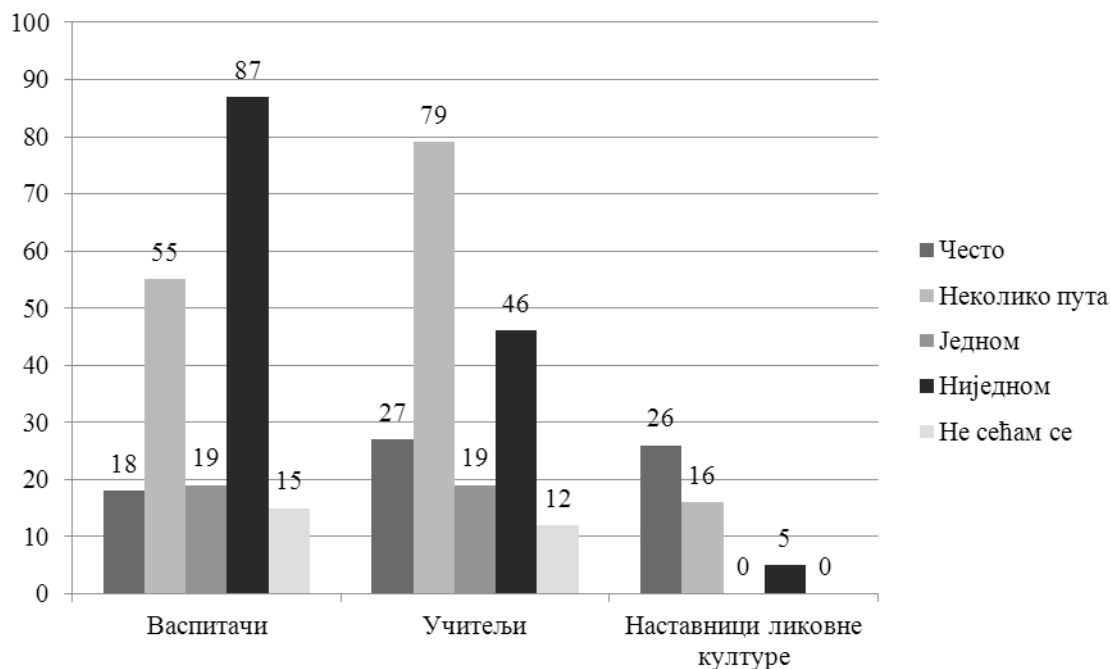


Графикон 1. Склоности ка ликовној уметности.

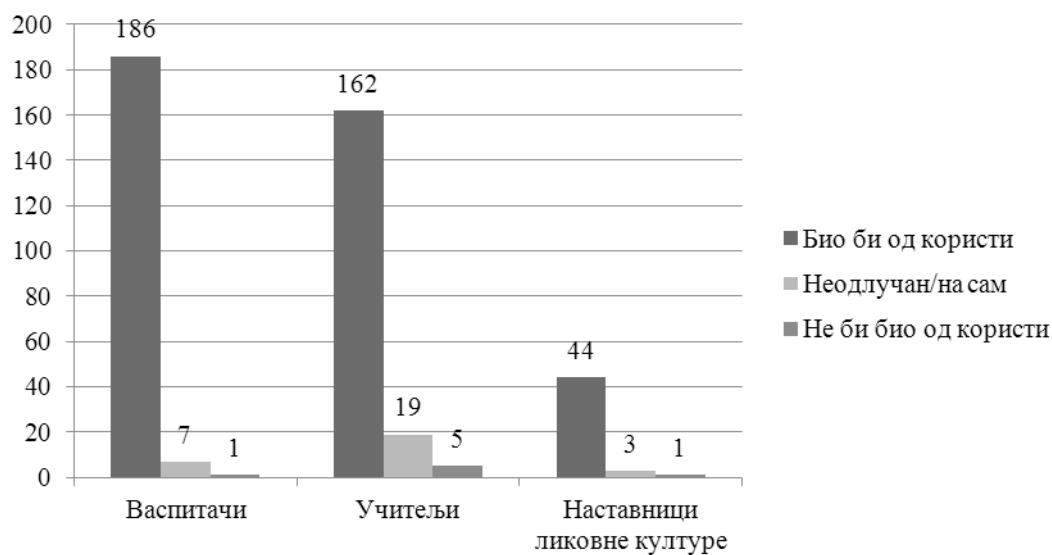
истраживању, опет и очекивано, предњаче наставници ликовне културе (Графикон 2). Васпитачи у највећој мери у датом периоду нису користили ликовна дела у активностима у вртићу (7,5% испитаника се не сећа да је то чинило, док 43,5% тврди да није). Трећина тврди да је то учинила неколико пута (27,5%), док 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, 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 ко-

ристио 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. Тиме је потврђена основна хипотеза истраживања да се *дела визуелних уметности не користе у довољној мери у васпитано-образовном раду у предшколским и основношколским установама.*

Резултати који се односе на ставове испитаника у вези са њиховим додатним стручним оспособљавањем показују да већина испитаника процењује да би им семинар/курс за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе, који би се бавио различитим приступима у поучавању помоћу ликовног дела, био од користи (Графикон 3). 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 ($\chi^2(2)=73.62$, $p<.001$). Дакле, резултати показују да *није потврђена изведена хипотеза да су васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе слабо*



Графикон 2. Учесћалосћ коришћења ликовних дела у активносћима у вршићу/настави



Графикон 3. Процена исписаника о томе да ли би им био од користи семинар/курс за васпитаче/учитеље/наставнике ликовне културе на којим би се бавили различитим процесима у истраживању помоћу ликовних дела.

мотивисани да примене различите прилике уочавања помоћу ликовног дела. Будући да већина испитаника процењује да би им семинари/курсеви који би се бавили овим садржајем били од користи и да би их радо похађали, мотивисаност свакако постоји.

Сматрамо да би значајном побољшању стручне оспособљености васпитача, учитеља и наставника ликовне културе допринело додатно образовање, односно семинари/курсеви на којима би се бавили различитим приступима и стратегијама поучавања помоћу ликовног дела, адекватним избором дела за рад са децом, компетенцијама деце у разумевању ликовног дела и тако даље. Једно од истраживања, показатеља да додатна едукација заиста побољшава стручност наставника, спровела је ауторка Армстронг (Armstrong, 1993), која нас је известила о свом 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 поучавања и да ученици могу да реагују на нов наставни 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. Може се закључити да се уз одговарајуће образовне програме, семинаре и слично, наставници могу ефикасно и брзо додатно обучити за поучавање помоћу ликовног дела, и да наша будућа залагања и деловања треба да се заснивају на резултатима овог и сличних истраживања.

Закључак

Закључили смо да поучавање 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, поведење итд.) помаже у савладавању садржаја

из области уметности, али истовремено и садржаја из других области учења, док се у старијем узрасту фокус помера ка стицању знања о уметности, мада то не искључује стваралаштво, као ни интеграцију уметничких садржаја и садржаја других наставних области, омогућавајући тако и постизање ширих образовних циљева. Стога, у овом раду бавили смо 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 програма за децу и наставнике у уметничким музејима и галеријама, који такође значајно могу допринети предшколској и школској пракси.

Такође, на основу резултата истраживања које смо спровели, закључили смо да се ликовна дела не користе довољно у васпитно-образовном процесу у нашим вртићима и основним школама, и да се, самим тим, не користе у довољној мери ни различити приступи у поучавању помоћу ликовних дела. Како су показали резултати целокупног истраживања, 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, што се може оправдати недостатком потпуне подршке колектива.

Да би дошло до промене у васпитно-образовној пракси у нашој средини, мора се схватити значај не само употребе ликовних дела у раду са децом предшколског и основношколског узраста већ и адекватне применљивости различитих наставних 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 ликов-

не културе, а посебно када је у питању одабир приступа и стратегија које ће примењивати у поучавању помоћу ликовних дела. Стога, сматрамо да је важно да се васпитачима, учитељима и наставницима ликовне културе:

1. омогући адекватно стручно оспособљавање за поучавање у овом контексту, путем семинара и других наставних програма на којим би се бавили 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 поучавање у овом контексту, као и да се омогуће учешће посете деце уметничким музејима и галеријама, атељеима уметника, посе-

те споменика у јавном простору, обиласци важних архитектонских здања у нашој средини и тако даље.

Само сусретањем са ликовним делима и уметничким наслеђем и учествовањем у стваралачким процесима од најранијег узраста, кроз различите наставне приступе примерене узрасту, може се омогућити да, као део културног наслеђа, значајна уметничка дела и идеје великих уметника буду део нас. Практичан циљ овог истраживања може се остварити само уколико се омогући, на темељу научно заснованих идеја о приступима поучавања помоћу ликовног дела, непосредан утицај на успостављање нове праксе у оквиру васпитно-образовног рада са децом предшколског и основношколског узраста у нашој средини.

Литература

- Addiss, S. & Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. Champaign-Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- 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.
- Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work*, 8–13. London – New York: Routledge.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Clement, R. (1993). *The Art Teacher's Handbook*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Dyson, A. (1984). Originality and Originals, Copies and Reproductions: Reflections on a Primary School Project. *Journal of Art & Design Education*, 3 (2), 181–190.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- 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. & Larson, M. (2007). Visual Arts and Academic Achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 3 (1). Retrieved August 4, 2014. from <http://www.escholarship.org/uc/item/0n8128hm>.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. *Studies in Art Education*, 39 (4), 350–370.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet i Klett.

- Herz, R. S. (2010). *Looking at Art in the Classroom: Art Investigations from the Guggenheim Museum*. New York: Teachers College Press.
- 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>.
- Hubbard, O. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, 60 (6), 46–53.
- Hurwitz, A. & Madeja, S. S. (1977). *The Joyous Vision (A source Book for Elementary Art Appreciation)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- J. Paul Getty Trust (2012). *Summary Report of Survey Findings Teacher Programs: Assessing the Getty Museum's Online Resources for K–12 Teachers*. Retrieved May 15, 2014. from http://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_online_survey_report.pdf.
- 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.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic Criteria in Childhood: Justifications of Preference. *Child Development*, 37 (4), 877–885.
- 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.
- 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., Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarica Zorana Stojanovića, Dobra vest.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1990). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. U: Mirić, J. (ur.). *Kognitivni razvoj deteta: zbornik radova iz razvojne psihologije* (47–55). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- 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.

Summary

The aim of this paper is to show an educational scope with the means of an art piece in general education if adequate approaches and strategies in work with children are applied, and school and pre-schools are connected to the institution of culture. The analysis of different pedagogical-educational strategies was given, and they were based on the use of the works of art and they are performed in pedagogical and museum-gallery praxis. When say pieces of art, we think about the whole art heritage in the field of visual art, such as works of paintings, applied arts, art and craft works, contemporary media, architecture, industrial design, etc. One more aim of the paper was determined, and that is, examining attitudes of pre-school teachers, primary school teachers and Art teachers in our environment and own methodological praxis in which works of art are used. Results of the research point at the conclusion that works of art are insufficiently used in work with children of pre-school and primary school children. Nevertheless, there is a stimulating effect showing that teachers, and Art teachers have the need for professional development in this field, and that there is motivation for the works of art to be used visually in work with children. Conclusions provided by the theoretical analysis and completed empirical research offer bases for creating educational programmes for teachers in our environment who would use the described contents.

Key words: Art work, teacher, developmental competencies of children, educational-pedagogical approaches and strategies, art museums and galleries.