





Art'n Edu

УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ / UMETNOST I OBRAZOVANJE / ART AND EDUCATION



ЗБОРНИК РАДОВА I
ZBORNİK RADOVA I
COLLECTED PAPERS I



ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ У ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ — АКТУЕЛНА ПИТАЊА, ДИЛЕМЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ
IZAZOVI SAVREMENE OBRAZOVNE PRAKSE U OBLASTI — UMETNOSTI AKTUELNA PITANJA, DILEME I PERSPEKTIVE
CHALLENGES OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE IN THE FIELD OF ART—CURRENT ISSUES, DILEMMAS AND PERSPECTIVES

АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ, 2021.
АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · UNIVERZITET U NOVOM SADU, 2021.
ACADEMY OF ARTS · UNIVERSITY OF NOVI SAD, 2021



Art'n Edu

УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ UMETNOST I OBRAZOVANJE ART AND EDUCATION

ЗБОРНИК РАДОВА · ПРВИ МЕЂУНАРОДНИ ОНЛАЈН НАУЧНО–СТРУЧНИ СКУП
ZBORNİK RADOVA · PRVI MEĐUNARODNI ONLAJN NAUČNO–STRUČNI SKUP
COLLECTED PAPERS · FIRST INTERNATIONAL ONLINE SCIENTIFIC–PROFESSIONAL MEETING



АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · UNIVERZITET U NOVOM SADU
ACADEMY OF ARTS · UNIVERSITY OF NOVI SAD

Нови Сад, 2021. / Novi Sad, 2021

УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ

Зборник радова са првог међународног онлајн научно-стручног скупа

10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

Издавач:

Академија уметности
Универзитата у Новом
Саду, Ликовни департман —
Катедра за теоријске предмете

За издавача:

Синиша Бокан, редовни
професор, декан

Уредник:

др Сања Филиповић

Чланови редакције:

др Миомира Ђурђановић
др Исидора Кораћ
др Даниела Кородија Црквењаков
др ум. Мирослав Шилић

Превод, лектура, коректура, редактура:

др Сања Филиповић и
др Даница Станковић

Стручна класификација (UDK)

чланака Зборника:

Весна Гагић, дипл. библиотекар
саветник

Графички дизајн:

др Сања Филиповић
др Војислав Илић

Припрема за штампу:

др Сања Филиповић

Штампа: Службени гласник

Тираж: 60 комада

ISBN-978-86-81666-25-8

UMETNOST I OBRAZOVANJE

Zbornik radova sa prvog međunarodnog onlajn naučno-stručnog skupa

10–11. jun 2021. Novi Sad, Srbija

Izdavač:

Akademija umetnosti Univerziteta u
Novom Sadu, Likovni departman —
Katedra za teorijske predmete

Za izdavača:

Siniša Bokan, redovni
profesor, dekan

Urednik:

dr Sanja Filipović

Članovi redakcije:

dr Miomira Đurđanović
dr Isidora Korać
dr Daniela Korolija Crkvenjakov
mr um. Miroslav Šilić

Prevod, lektura, korektura i redaktura:

dr Sanja Filipović i
mr Danica Stanković

Stručna klasifikacija (UDK)

članaka Zbornika:

Vesna Gagić, dipl. bibliotekar
savetnik

Grafički dizajn:

dr Sanja Filipović
dr Vojislav Ilić

Priprema za štampu:

dr Sanja Filipović

Štampa: Službeni glasnik

Tiraž: 60 komada

ISBN-978-86-81666-25-8

ART AND EDUCATION

Collected papers of the first International online scientific-professional Gathering

June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Publisher:

Academy of Arts University of Novi
Sad,
Department of Fine Arts—
Chair of Theoretical Subjects

For the publisher:

Siniša Bokan, full professor, dean

Editor:

Sanja Filipović, PhD

Editorial board members:

Miomira Đurđanović, PhD
Isidora Korać, PhD
Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD
Miroslav Šilić, MA

Language translation, proofreading and editing:

Sanja Filipović, PhD &
Danica Stanković, MA

Expert classification (UDC) of

Collected articles:

Vesna Gagić, BSc,
librarian advisor

Graphic design:

Vojislav Ilić, PhD
Sanja Filipović, PhD

Prepress:

Sanja Filipović, PhD

Print: Službeni glasnik

Circulation: 60 pieces

ISBN-978-86-81666-25-8

***ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ
ПРАКСЕ У ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ
— АКТУЕЛНА ПИТАЊА, ДИЛЕМЕ И
ПЕРСПЕКТИВЕ***

***IZAZOVI SAVREMENE OBRAZOVNE
PRAKSE U OBLASTI UMETNOSTI
— AKTUELNA PITANJA, DILEME I
PERSPEKTIVE***

Слика 0.0

Дечји ликовни рад (282) [лавириани туш]



Најомена. Преузето из каталога међународне манифестације *Радосић Европје 2012*. Лидија Сеничар (кустос), Дечји културни центар, Београд, 2012. Коришћење слике према одредбама правичног пословања.

УВОДНА РЕЧ

*Mare Ignotum**

„Идеални наставник не жели да њодучава, одушевљење једносјавно њрелази на ученике“

Колико је важно образовање? Колико је важно уметничко образовање? Да ли треба образовати децу о уметности? Да ли треба образовати уметнике? Ко треба да образује о уметности? Ко треба да образује уметнике? Када треба почети са уметничким образовањем? Ово су само нека од питања која постављамо себи и другима када разговарамо о образовању и уметности. На први поглед може се учинити као непотребно постављање оваквих питања. Верујем да, ма колико често постављано и ма колико на њега често и исцрпно било одговорено, нема раније постављеног питања које не тражи нови поглед на стварност примерено времену у којем живимо, док истовремено стојимо пред изазовима нових питања и потпитања. Време садашње, без обзира на постојеће изазове у актуелној ситуацији пандемије, увелико је пред нас поставило основни упит о разлозима и начинима образовања са и без помоћи савремених технолошких помагала. Рекао бих да нема области која се не користи благодетима информатике, али смо у протекле две године били сведоци о значају и незаменљивости живог контакта у процесу образовања. За многе уметничке области многи су сматрали да је сама помисао на учење на даљину неприхватљива, немогућа... Као што смо сведочили о многим заблудама немогућности уметничког образовања на даљину, у исто време смо спознали да је део процеса таквог образовања свакако могућ, али нас је практиковање таквог рада такође уверило и у неопходност живог наставног процеса. Знамо да су за наставу на даљину, деценијама раније, у многим земљама успостављени јасни протоколи о начину и процесима оваквог образовања, али смо били и сведоци да смо се преко ноћи морали прилагодити и пронаћи нове начине за бескотактно учење у свим областима образовања, а самим тим и у уметничком образовању свих области уметности. Одговарајући на изазове рада у ситуацији пандемије и потребе за научном и стручном расправом, разменом искустава и стечених знања, догодио се и први међународни научно–стручни скуп *Уметности и образовање*. Иницијатива и прегалаштво наставника са Катедре за теоријске предмете Департмана ликовних уметности Академије уметности у Новом Саду у потпуности је одговорило изазову тренутка. Пред нама су резултати овог изузетно значајног догађаја, сабрани на једно место, који ће као такви бити на располагању научној и стручној заједници за дуже време са могућношћу осврта и преиспитивања. Осим сведочења о времену и проблемима са којима се заједница сусрела, резултати који су представљени и аутори текстова — значајни научници, наставници, уметници и докторанди — утрли су пут да се настави са започетом праксом, уз жељу да у једном тренутку у будућности дође и до неопходног сусрета и рада у живом дијалогу међусобне размене мишљења, а све са циљем перманентног мењања и напредовања у образовању уметности у свим њеним видовима и сваком животном добу најшире образовне популације.

мр Зоран Тодовић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду

* (Lat. *A sea of secrets*)

Програмски одбор

др Владимир Кудрјавцев, редовни професор, Московски градски универзитет, Москва (Русија)
др Моника Милер, редовни професор, Институт за музику, уметност и спорт, Универзитет за образовање, Лудвигсбург (Немачка)
др Ана Марјановић Шејн, научник, Филаделфија (Сједињене Америчке Државе)
др Красимира Франгова, ванредни професор, Институт за конзервацију, Краљевска данска академија (Данска)
др Александар Протић, почасни председник и директор Академије Тесла, Клуб UNESCO Универзитета Сорбона, Париз (Француска)
др Матијаж Дух, редовни професор, Педагошки факултет, Универзитет у Марибору (Словенија)
др Сабина Видулин, ванредни професор, Музичка академија, Свеучилиште Јурја Добриле у Пули (Хрватска)
др Ива Симчић, ванредни професор, Академија умјетности, Универзитет у Сарајеву (БиХ)
др Јелена Мартиновић Богојевић, ванредни професор, Музичка академија, Универзитет Црне Горе (Црна Гора)
др Сандра Бјелан–Гуска, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Сарајеву (БиХ)
др Марија Брајчић, доцент, Филозофски факултет, Свеучилиште у Сплиту (Хрватска)
др Дубравка Кушчевић, доцент, Филозофски факултет, Свеучилиште у Сплиту (Хрватска)
др Младен Вилотијевић, академик, Универзитет у Београду (Србија)
др Бојана Шкорц, редовни професор, Факултет ликовних уметности, Универзитет уметности у Београду (Србија)
др Јована Милутиновић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Биљана Лунгулов, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Кристинка Селаковић, доцент, Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу (Србија)
др Исидора Кораћ, професор струковних студија, ВШОВ *Сирмијум*, Сремска Митровица (Србија)
др Мирјана Марковић, професор струковних студија, ВШОВ, Шабац (Србија)
др Миомира Ђурђановић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др / мр ум. Дубравка Лазић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Татјана Стародубцев, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Дијана Метлић, ванредни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
мр Жељка Деспотовић, стручни сарадник, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)

Организациони одбор

др ум. Горан Деспотовски, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др ум. Смиљана Влајић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
мр ум. Аница Радошевић Бабић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
мр ум. Босиљка Зиројевић Лечић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
мр ум. Мирослав Шилић, ванредни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)

Програмски и организациони одбор

др / мр ум. Сања Филиповић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Дубравка Ђукановић, ванредни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Даниела Королија Црквењаков, ванредни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Војислав Илић, ванредни професор, Филолошко–уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу (Србија)

О СКУПУ

Академија уметности Универзитета у Новом Саду (Србија) 10–11. јуна 2021. одржала је први међународни онлајн научно–стручни скуп *Умешности и образовање / Art'n`Edu 2021* са намером да окупи релевантне стручњаке који ће својим учешћем отворити различита питања из области савремене уметничке педагогије и методике рада. Покровитељ и организатор је Академија уметности Универзитета у Новом Саду. Предлог концепције скупа делегиран је са Катедре за теоријске предмете Ликовног департмана. Позвани стручњаци су узели учешће на онлајн научном скупу и дали свој допринос овој веома значајној научно–стручној области. Тема овогодишњег Скупа *Изазови савремене образовне праксе у области уметности — актуелна питања, дилеме и итерсекуиве*, пружила је могућност да са својим истраживањима партиципирају стручњаци који се директно или посредно баве питањима образовно–васпитног рада, те да се осветле оне теме које су у фокусу савремене образовне праксе у области уметности. Циљеви Скупа били су: 1) промовисање уметничке педагогије широј и стручној јавности у земљи и иностранству; 2) размена искустава, нових научних сазнања и достигнућа у области уметничке педагогије; 3) представљање специфичних садржаја, образовних модела, метода и приступа у датој области; као и 4) отварање различитих питања савремене образовне праксе на пољу уметности. Програмски и организациони одбор је чинило више од 30 истакнутих стручњака, доктора наука, доктора и магистара уметности из Србије, земаља региона (Босна и Херцеговина, Хрватска и Црна Гора) и осталих земаља света (Немачка, Данска, Русија, Сједињене Америчке Државе, Велика Британија...).

Излагања су била подељена у четири сесије са *Пленарном*, којом је отворен Скуп. Радови аутора су обухватили следеће тематске блокове:

1. Савремене методе и приступи у области уметничке педагогије
2. Интердисциплинарност у образовању на пољу уметности
3. Подстицајна средина за учење, истраживање и стваралаштво
4. Компетенције наставника уметности у светлу савремене образовне праксе
5. Уметничка педагогија и инклузивна образовна пракса
6. Социјализација и еманципаторске праксе у образовању на пољу уметности
7. Креативност и мотивација — образовни приступи и домети
8. Примена ИКТ у образовању на пољу уметности

Скуп је, због актуелних мера превенције пандемије Корона вируса, организован онлајн. Видео презентације аутора су пре самог Скупа постављене на званичном *YouTube* каналу *ARTnEDU2021* четири недеље пре почетка Скупа, што је омогућило додатно време за размену и дискусију учесника (приступ видео презентацијама као и могућност да се испод видеа напише коментар, питање ауторима за дискусију, преко линкова или QR кодова...).

За учешће укупно је пријављено 42 аутора са 34 рада (од тога је 12 радова са 14 аутора из иностранства и 28 аутора са 20 радова из Србије) у оквиру осам тема. Првог дана Скупа су одржане три сесије: *Пленарна сесија* на којој су излагали аутори по позиву, затим *Сесија 1* и *Сесија 2*. Модератори *Пленарне сесије* и *Сесије 1* биле су проф. др Бојана Шкорц и др Исидора Кораћ, проф. ст. ст., у оквиру које је излагало укупно 7 аутора (од чега је један рад био коауторски), док је у оквиру *Сесије 1* излагало 6 аутора (од којих је један био коауторски рад). Модератори *Сесије 2* биле су проф. др Сања Филиповић и проф. др Миомира Ђурђановић. У оквиру ове сесије је излагало 8 аутора од којих су два рада коауторска. Другог дана Конференције одржане су још две сесије. У *Сесији 3*, модератори су биле проф. др Сања Филиповић и др Исидора Кораћ, проф. ст. ст., где је излагало укупно 7 аутора (са једним коауторским радом), док су у последњој, *Сесији 4*, модератори били проф. др Војислав Илић и проф. др Миомира Ђурђановић, где је излагало укупно 9 аутора (од којих су два коауторска рада).

Уводним обраћањем, Скуп је отворила др/мр ум. Сања Филиповић, редовни професор са Катедре за теорију Ликовног департмана на Академији уметности Универзитета у Новом Саду.

Слика 0.1

Заштитни знак — логотип научног скупа ART`nEDU



Напомена. Аутор логотипа ART`nEDU др Војислав Илић.

Слика 0.2

Пленарна сесија



Напомена. Пленарна сесија [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 10. 6. 2021. https://youtu.be/KwJ-m_AZowI

У *Пленарној сесији* презентовано је 5 радова (седам аутора из Немачке, САД, Данске, Русије и Србије). Пленарни део модерирала је проф. др Бојана Шкорц. Аутори су отворили дискусију у вези са различитим приступима одабраним темама, као, на пример: о изазовима пред којима се налази иницијално образовање конзерватора–рестауратора (др Красимира Франгова, Данска); о односу маште и имитације из перспективе социокултурне теорије (др Владимир Кудрјавцев, Русија); о могућностима и изазовима дијалогског приступа уметничког образовања у конвенционалним школама (др Ана Марјановић Шејн, САД); о развоју капацитета уметнички надарене деце кроз призму релационо–антрополошког приступа талентима (др Моника Милер, Немачка), као и о хоризонталном учењу у контексту подстицања професионалног развоја наставника ликовне културе (др Исидора Кораћ, Србија). Сви излагачи у Пленарној сесији су били излагачи по позиву.

У *Сесији 1* дискутовано је о различитим питањима повезаности уметности и образовања, на пример: о уметности као инструкцији у контексту пројекта „Кућне вежбе“ (др Андреа Палашти); о развоју курикулума и наставних метода за музичко образовање у инклузивном контексту (маст. антроп./маст. муз. умет. Џулин Сидик, Велика Британија); о ефекту острацизма на величину фигуре мерено кроз дечје цртеже у српским урбаним и руралним заједницама (маст. психол./маст. прим. умет. Ана Голубовић, Немачка); о искуству уметничке праксе у настави теоретског типа у оквиру предмета Фотографија и Развој фотографског медија (др/мр ум. Дубравка Лазић, Србија); о налазима спроведеног истраживања чији је циљ био да утврди како студенти уметности доживљавају *Covid* кризу, како виде њене последице по себе и своје уметничко постигнуће (др Бојана Шкорц, Србија); као и о професионалном идентитету наставника и уметника кроз концепт „наставник као концептуални уметник“ (др Емил Хајнен и др Мелиса Бремер, Холандија).

У *Сесији 2*, од укупно 5 презентованих радова, четири рада су из области музичке педагогије, док је један из области ликовне педагогије. Др Сабина Видулин (Хрватска) описује потребе савремене музичке педагогије истовремено представљајући изазове, користи и могућности које собом носи уметничка музика у школи. Др Ведрана Марковић (Црна Гора) у сарадњи са МА Тамаром Сенић (Црна Гора) даје посебан допринос наглашавајући значај креативног развоја у инклузивној музичкој настави у основној школи. Др Јелена Мартиновић Богојевић (Црна Гора) је представила своја искуства у оквиру спроведених истраживања у којима се уметничко изражавање музичке перцепције сједињује, стварајући контекст који ауторка описује као „чујем боју, видим звук“. Разматране су и, у последње време веома актуелне, теме, као што је пројектно учење, сада у контексту високошколске наставе методике наставе ликовне културе (др Мирослав Дрљача, Босна и Херцеговина). Као последње излагање у оквиру *Сесије 2*, представљени су резултати спроведеног истраживања о могућностима употребе дигиталних садржаја у музичкој настави (др Миомира Ђурђановић и докторанткиња Маја Ћалић, Србија).

Слика 0.3

Сесија 1



Најомена. *Сесија 1* [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 10. 6. 2021. <https://youtu.be/XHQK77AfmOk>

Слика 0.4

Сесија 2



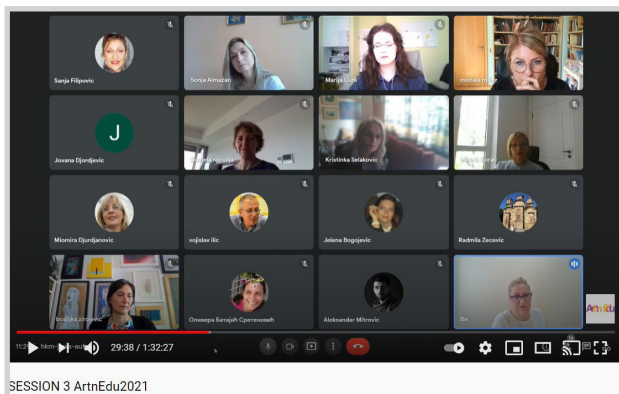
Најомена. *Сесија 2* [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 10. 6. 2021. <https://youtu.be/9msotZXOXFA>

У *Сесији 3* разматрала су се питања у вези са темама из области ликовне педагогије, музејске дидактике, наставе конзервације и рестаурације, као на пример: о употреби виртуелних музеја/галерија уметности у настави ликовне културе у циљу очувања културне баштине (др Кристинка Селаковић и др ум. Александар Митровић, Србија); о сарадњи студената уметничких студија и особа са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз креативно изражавање у области ликовне уметности (мр ум. Босиљка Зиројевић Лечић, Србија); о реализацији наставе на даљину за студенте Одсека за конзервацију и рестаурацију (др Даниела Королија Црквењаков, Србија); о приступима у развијању међупредметних компетенција у интердисциплинарној настави ликовне културе (мр ум. Соња Алмажан, Србија); о интердисциплинарном повезивању ликовних уметности и књижевности у настави ликовне културе (маст. лик. ум./маст. конз. и рестаур. Марија Цурк, Србија); као и о опредељености студената ликовних уметности, примењених уметности и дизајна за наставничку професију у односу на личне ставове према методици као наставној и научној дисциплини (др /мр ум. Сања Филиповић, Србија).

У последњој *Сесији 4* разматрала су се разноврсна питања из области методика наставе уметности. О значају дечјег цртежа као фазе у развоју и усвајању писаног говора деце говориле су др Мирјана Марковић и др Миланка Маљковић (Србија). МА психолог Весна Јањевић Поповић (Србија) указала је на значај дечјег визуелног израза и доприноса који се при том остварује у стварању креативне подршке у процесу континуираног решавања креативних задатака. Да је коришћење музејског простора у ликовном образовању и васпитању од великог значаја за учење и ликовно стваралаштво указала је докторанд Јована Ђорђевић (Србија). У намери да испита како ученици посматрају школске услове којима се наставник користи, али и да побољша наставни процес специфичним методама, МА Дејан Јанковић је спровео значајно акционо истраживање и представио резултате о значају примене ИКТ у настави француског језика и књижевности. Др Војислав Илић говорио је о примени ИКТ у настави ликовне културе и улози ИКТ у припремању ученика за процес визуелног описмењавања.

Слика 0.5

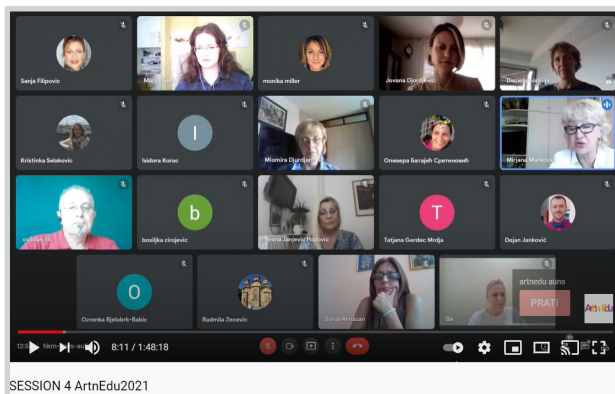
Сесија 3



Најомена. *Сесија 3* [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 10. 6. 2021 <https://youtu.be/KTKKSUxloE>

Слика 0.6

Сесија 4



Најомена. *Сесија 4* [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 10. 6. 2021. <https://youtu.be/66JYFiM4c00>

Последњи излагач у оквиру *Сесије 4* била је докторанд Татјана Гердец Мрђа (Србија), која је у свом излагању указала на савремене трендове који прате музичко описмењавање у настави солфеђа и њиховом значају за ученике средње музичке школе на одсеку за џез музику.

Након сваког излагања, учесници Скупа су активно учествовали у дискусији, отворили важна питања у вези са професијом наставника, њиховим иницијалним образовањем, савременим методама и приступима у области уметничке педагогије, као и подстицајном средином за учење, истраживањем стваралаштва и друго. Сваки одговор, питање, отварање проблема пружио је могућност да се успостави дијалог, сагледа и разуме пракса из различитих перспектива, интердисциплинарно, те да се у интеракцији граде заједничка значења, вредности и знања, као основа за развијање и унапређивање праксе. Посебан допринос Скупа јесте повезивање практичара, теоретичара, професора и других стручњака из различитих уметничких области, педагошких и психолошких наука, као и размена професионалних искустава, научних сазнања и достигнућа у области уметничке педагогије, те отварање различитих питања савремене образовне праксе на пољу уметности. Сва излагања су и документована видео записима који су постављени на званичном YouTube каналу Скупа, заједно са појединачним презентацијама аутора, чиме су уједно постали доступни широј и стручној јавности.

Од штампаних публикација, пре почетка Скупа приређен је *Зборник резимеа 1*, као онлајн и штампана публикација, а чини га 34 рада на енглеском и српском језику (ћирилица и латиница) (главни уредник: проф. др Сања Филиповић).

Као резултат свих претходно наведених активности, припремљена је и ова публикација *Зборник радова*, са интегралним верзијама научних и стручних радова појединих аутора, учесника Скупа. Сви радови су рецензирани двоструким анонимним рецензијама од стране домаћих и међународних рецензента, а обе публикације су објављене као онлајн издања на званичној интернет страници Скупа, као и у штампаној верзији. Треба напоменути и да је цео пројекат добио подршку Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачки рад Аутономне покрајине Војводине, чиме је Скуп добио и званичну потврду његовог квалитета, али и обавезу да се континуитет рада на пројекту, као и његов квалитет наставе развијати у будућности.

И на крају, као највећи допринос струци јесу радови аутора у којима су приказани оригинални резултати научних истраживања, потом прегледни чланци, као и стручни радови са резултатима акционих истраживања из образовне праксе. Сви настали продукти (*Зборник резимеа 1*, *Зборник радова*, видео презентације аутора и видео записи сесија са одржаног Скупа), остају трајан ресурс за учење и истраживање свих заинтересованих студената, наставника и других практичара, научних радника, као и за ширу јавност.



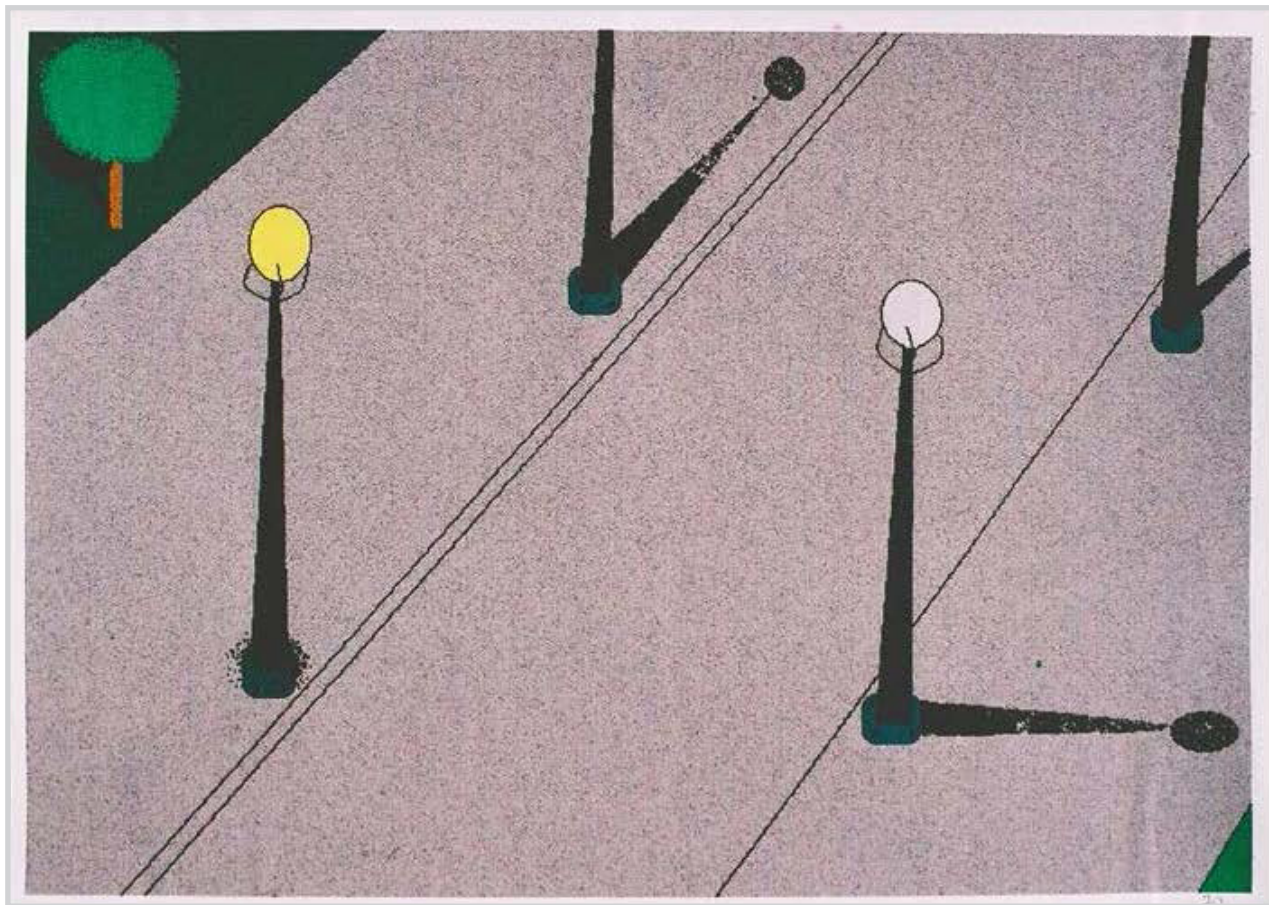
проф. др Сања Филиповић
проф. др Миомира Ђурђановић
проф. ст. ст. др Исидора Кораћ

<https://www.youtube.com/channel/UCbA-DNVnhcqBI17GsgbNLFQ/about>

<https://akademija.uns.ac.rs/artnedu/>

Slika 0.7

Dečji likovni rad [grafika]



Napomena. Preuzeto iz kataloga Centra za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, 2010. Milica Spasojević i Eva Fedi (kustosi) CLV, Novi Sad. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

■ UVODNA REČ

Mare Ignotum*

„Idealni nastavnik ne želi da podučava, oduševljenje jednostavno prelazi na učenike“

Koliko je važno obrazovanje? Koliko je važno umetničko obrazovanje? Da li treba obrazovati decu o umetnosti? Da li treba obrazovati umetnike? Ko treba da obrazuje o umetnosti? Ko treba da obrazuje umetnike? Kada treba početi sa umetničkim obrazovanjem? Ovo su samo neka od pitanja koja postavljamo sebi i drugima kada razgovaramo o obrazovanju i umetnosti. Na prvi pogled može se učiniti kao nepotrebno postavljanje ovakvih pitanja. Verujem da, ma koliko često postavljano i ma koliko na njega često i iscrpno bilo odgovoreno, nema ranije postavljenog pitanja koje ne traži novi pogled na stvarnost primereno vremenu u kojem živimo, dok istovremeno stojimo pred izazovima novih pitanja i potpitanja. Vreme sadašnje, bez obzira na postojeće izazove u aktuelnoj situaciji pandemije, uveliko je pred nas postavilo osnovni upit o razlozima i načinima obrazovanja sa i bez pomoći savremenih tehnoloških pomagala. Rekao bih da nema oblasti koja se ne koristi blagodetima informatike, ali smo u protekle dve godine bili svedoci o značaju i nezamenljivosti živog kontakta u procesu obrazovanja. Za mnoge umetničke oblasti mnogi su smatrali da je sama pomisao na učenje na daljinu neprihvatljiva, nemoguća... Kao što smo svedočili o mnogim zabludama nemogućnosti umetničkog obrazovanja na daljinu, u isto vreme smo spoznali da je deo procesa takvog obrazovanja svakako moguć, ali nas je praktikovanje takvog rada takođe uverilo i u neophodnost živog nastavnog procesa. Znamo da su za nastavu na daljinu, decenijama ranije, u mnogim zemljama uspostavljeni jasni protokoli o načinu i procesima ovakvog obrazovanja, ali smo bili i svedoci da smo se preko noći morali prilagoditi i pronaći nove načine za beskontaktno učenje u svim oblastima obrazovanja, a samim tim i u umetničkom obrazovanju svih oblasti umetnosti. Odgovarajući na izazove rada u situaciji pandemije i potrebe za naučnom i stručnom raspravom, razmenom iskustava i stečenih znanja, dogodio se i prvi međunarodni naučno–stručni skup *Umetnost i obrazovanje*. Inicijativa i pregalaštvo nastavnika sa Katedre za teorijske predmete Departmana likovnih umetnosti Akademije umetnosti u Novom Sadu u potpunosti je odgovorilo izazovu trenutka. Pred nama su rezultati ovog izuzetno značajnog događaja, sabrani na jedno mesto, koji će kao takvi biti na raspolaganju naučnoj i stručnoj zajednici za duže vreme sa mogućnošću osvrta i preispitivanja. Osim svedočenja o vremenu i problemima sa kojima se zajednica susrela, rezultati koji su predstavljeni i autori tekstova — značajni naučnici, nastavnici, umetnici i doktorandi — utrljali su put da se nastavi sa započetom praksom, uz želju da u jednom trenutku u budućnosti dođe i do neophodnog susreta i rada u živom dijalogu međusobne razmene mišljenja, a sve sa ciljem permanentnog menjanja i napredovanja u obrazovanju umetnosti u svim njenim vidovima i svakom životnom dobu najšire obrazovne populacije.

mr Zoran Todović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu

* (Lat. *More tajni*)

Programski odbor

dr Vladimir Kudrjavcev, redovni profesor, Moskovski gradski univerzitet, Moskva (Rusija)
dr Monika Miler, redovni profesor, Institut za muziku, umetnost i sport, Univerzitet za obrazovanje, Ludvigsburg (Nemačka)
dr Ana Marjanović Šejn, naučnik, Filadelfija (Sjedinjene Američke Države)
dr Krasimira Frangova, vanredni profesor, Institut za konzervaciju, Kraljevska danska akademija, Univerzitet u Kopenhagenu (Danska)
dr Aleksandar Protić, počasni predsednik i direktor Akademije Tesla, Klub UNESCO Univerziteta Sorbona, Pariz (Francuska)
dr Matijaž Duh, redovni profesor, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Mariboru (Slovenija)
dr Sabina Vidulin, vanredni profesor, Muzička akademija, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (Hrvatska)
dr Iva Simčić, vanredni profesor, Akademija umjetnosti, Univerzitet u Sarajevu (BiH)
dr Jelena Martinović Bogojević, vanredni profesor, Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore (Crna Gora)
dr Sandra Bjelan–Guska, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu (BiH)
dr Marija Brajčić, docent, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu (Hrvatska)
dr Dubravka Kuščević, docent, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu (Hrvatska)
dr Mladen Vilotijević, akademik, Univerzitet u Beogradu (Srbija)
dr Bojana Škorc, redovni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu (Srbija)
dr Jovana Milutinović, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Biljana Lungulov, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Kristinka Selaković, docent, Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu (Srbija)
dr Isidora Korać, profesor strukovnih studija, VŠOV, Sremska Mitrovica (Srbija)
dr Mirjana Marković, profesor strukovnih studija, VŠOV, Šabac (Srbija)
dr Miomira Đurđanović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr / mr um. Dubravka Lazić, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Tatjana Starodubcev, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Dijana Metlić, vanredni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr Željka Despotović, stručni saradnik, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)

Organizacioni odbor

dr um. Goran Despotovski, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr um. Smiljana Vlajić, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr um. Anica Radošević Babić, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr um. Bosiljka Zirojević Lečić, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr um. Miroslav Šilić, vanredni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)

Programski i organizacioni odbor

dr / mr um. Sanja Filipović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Dubravka Đukanović, vanredni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Daniela Korolija Crkvenjakov, vanredni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Vojislav Ilić, vanredni profesor, Filološko–umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu (Srbija)

O SKUPU

Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu (Srbija) 10–11. juna 2021. održala je prvi međunarodni onlajn naučno–stručni skup *Umetnost i obrazovanje / Art'n`Edu 2021* sa namerom da okupi relevantne stručnjake koji će svojim učešćem otvoriti različita pitanja iz oblasti savremene umetničke pedagogije i metodike rada. Pokrovitelj i organizator je Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu. Predlog koncepcije skupa delegiran je sa Katedre za teorijske predmete Likovnog departmana. Pozvani stručnjaci su uzeli učešće na onlajn naučnom skupu i dali svoj doprinos ovoj veoma značajnoj naučno–stručnoj oblasti. Tema ovogodišnjeg skupa *Izazovi savremene obrazovne prakse u oblasti umetnosti — aktuelna pitanja, dileme i perspektive*, pružila je mogućnost da sa svojim istraživanjima participiraju stručnjaci koji se direktno ili posredno bave pitanjima obrazovno–vaspitanog rada, te da se osvetle one teme koje su u fokusu savremene obrazovne prakse u oblasti umetnosti. Ciljevi Skupa bili su: 1) promovisanje umetničke pedagogije široj i stručnoj javnosti u zemlji i inostranstvu; 2) razmena iskustava, novih naučnih saznanja i dostignuća u oblasti umetničke pedagogije; 3) predstavljanje specifičnih sadržaja, obrazovnih modela, metoda i pristupa u datoj oblasti; kao i 4) otvaranje različitih pitanja savremene obrazovne prakse na polju umetnosti. Programski i organizacioni odbor je činilo više od 30 istaknutih stručnjaka, doktora nauka, doktora i magistara umetnosti iz Srbije, zemalja regiona (Bosna i Hercegovina, Hrvatska i Crna Gora) i ostalih zemalja sveta (Nemačka, Danska, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija...).

Izlaganja su bila podeljena u četiri sesije sa *Plenarnom*, kojom je otvoren Skup. Radovi autora su obuhvatili sledeće tematske blokove:

1. Savremene metode i pristupi u oblasti umetničke pedagogije
2. Interdisciplinarnost u obrazovanju na polju umetnosti
3. Podsticajna sredina za učenje, istraživanje i stvaralaštvo
4. Kompetencije nastavnika umetnosti u svetlu savremene obrazovne prakse
5. Umetnička pedagogija i inkluzivna obrazovna praksa
6. Socijalizacija i emancipatorske prakse u obrazovanju na polju umetnosti
7. Kreativnost i motivacija — obrazovni pristupi i dometi
8. Primena IKT u obrazovanju na polju umetnosti

Skup je, zbog aktuelnih mera prevencije pandemije Korona virusa, organizovan onlajn. Video prezentacije autora su pre samog Skupa postavljene na zvaničnom *YouTube* kanalu *ARTnEDU2021* četiri nedelje pre početka Skupa, što je omogućilo dodatno vreme za razmenu i diskusiju učesnika (pristup video prezentacijama kao i mogućnost da se ispod videa napiše komentar, pitanje autorima za diskusiju, preko linkova ili QR kodova...).

Za učešće ukupno je prijavljeno 42 autora sa 34 rada (od toga je 12 radova sa 14 autora iz inostranstva i 28 autora sa 20 radova iz Srbije) u okviru osam tema.

Prvog dana Skupa su održane tri sesije: *Plenarna sesija* na kojoj su izlagali autori po pozivu, zatim *Sesija 1* i *Sesija 2*. Moderator *Plenarne sesije* i *Sesije 1* bile su dr Bojana Škorc i dr Isidora Korać, u okviru koje je izlagalo ukupno 7 autora (od čega je jedan rad bio koautorski), dok je u okviru *Sesije 1* izlagalo je 6 autora (od kojih je jedan bio koautorski rad). Moderator *Sesije 2* bile su dr Sanja Filipović i dr Miomira Đurđanović. U okviru ove sesije je izlagalo 8 autora od kojih su dva rada koautorska. Drugog dana Konferencije održane su još dve sesije. U *Sesiji 3*, moderator *Sesije 3* bile su dr Sanja Filipović i dr Isidora Korać, gde je izlagalo ukupno 7 autora (sa jednim koautorskim radom), dok su u poslednjoj, *Sesiji 4*, moderator *Sesije 4* bili dr Vojislav Ilić i dr Miomira Đurđanović, gde je izlagalo ukupno 9 autora (od kojih su dva koautorska rada).

Uvodnim obraćanjem, Skup je otvorila dr/mr um. Sanja Filipović, redovni profesor sa Katedre za teoriju likovnog departmana na Akademiji umetnosti Univerziteta u Novom Sadu.

U *Plenarnoj sesiji* prezentovano je 5 radova (sedam autora iz Nemačke, SAD, Danske, Rusije i Srbije). Plenarni deo moderirala je prof. dr Bojana Škorc. Autori su otvorili diskusiju u vezi sa različitim pristupima odabranim temama, kao, na primer: o izazovima pred kojima se nalazi inicijalno obrazovanje konzervatora–restauratora (dr Krasimira Frangova, Danska); o odnosu mašte i imitacije iz perspektive sociokulturne teorije (dr Vladimir Kudrjavcev, Rusija); o mogućnostima i izazovima dijaloškog pristupa umetničkog obrazovanja u konvencionalnim školama (dr Ana Marjanović Šejn, SAD); o razvoju kapaciteta umetnički nadarene dece kroz prizmu relacionalno–antropološkog pristupa talentima (dr Monika Miler, Nemačka), kao i o horizontalnom učenju u kontekstu podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika likovne kulture (dr Isidora Korać, Srbija). Svi izlagači u *Plenarnoj sesiji* su bili izlagači po pozivu.

U *Sesiji 1* diskutovano je o različitim pitanjima povezanosti umetnosti i obrazovanja, na primer: o umetnosti kao instrukciji u kontekstu projekta „Kućne vežbe“ (dr Andrea Palašti); o razvoju kurikuluma i nastavnih metoda za muzičko obrazovanje u inkluzivnom kontekstu (mast. antrop./mast. muz. umet. Džulin Sidik, Velika Britanija); o efektu ostracizma na veličinu figure mereno kroz dečje crteže u srpskim urbanim i ruralnim zajednicama (mast. psihol./mast. prim. umet. Ana Golubović, Nemačka); o iskustvu umetničke prakse u nastavi teoretskog tipa u okviru predmeta Fotografija i Razvoj fotografskog medija (dr/mr um. Dubravka Lazić, Srbija); o nalazima sprovedenog istraživanja čiji je cilj bio da utvrdi kako studenti umetnosti doživljavaju Covid krizu, kako vide njene posledice po sebe i svoje umetničko postignuće (dr Bojana Škorc, Srbija); kao i o profesionalnom identitetu nastavnika i umetnika kroz koncept „nastavnik kao konceptualni umetnik“ (dr Emil Hajnen i dr Melisa Bremer, Holandija).

U *Sesiji 2*, od ukupno 5 prezentovanih radova, četiri rada su iz oblasti muzičke pedagogije, dok je jedan iz oblasti likovne pedagogije. Dr Sabina Vidulin (Hrvatska) opisuje potrebe savremene muzičke pedagogije istovremeno predstavljajući izazove, koristi i mogućnosti koje sobom nosi umetnička muzika u školi. Dr Vedrana Marković (Crna Gora) u saradnji sa doktorantkinjom Tamarom Senić (Crna Gora) daje poseban doprinos naglašavajući značaj kreativnog razvoja u inkluzivnoj muzičkoj nastavi u osnovnoj školi.

Dr Jelena Martinović Bogojević (Crna Gora) je predstavila svoja iskustva u okviru sprovedenih istraživanja u kojima se umetničko izražavanje muzičke percepcije sjedinjuje, stvarajući kontekst koji autorka opisuje kao „čujem boju, vidim zvuk“. Razmatrane su i, u poslednje vreme aktuelne teme, kao što je projektno učenje, sada u kontekstu visokoškolske nastave metodike nastave likovne kulture (dr Miroslav Drljača, Bosna i Hercegovina). Kao poslednje izlaganje u okviru *Sesije 2*, predstavljeni su rezultati sprovedenog istraživanja o mogućnostima upotrebe digitalnih sadržaja u muzičkoj nastavi (dr Miomira Đurđanović i doktorand Maja Čalić, Srbija).

U *Sesiji 3* razmatrala su se pitanja u vezi sa temama iz oblasti likovne pedagogije, muzejske didaktike, nastave konzervacije i restauracije, kao na primer: o upotrebi virtuelnih muzeja i galerija umetnosti u nastavi likovne kulture u cilju očuvanja kulturne baštine (dr Kristinka Selaković i dr um. Aleksandar Mitrović, Srbija); o saradnji studenata umetničkih studija i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom kroz kreativno izražavanje u oblasti likovne umetnosti (mr um. Bosiljka Zirojević Lečić, Srbija); o realizaciji nastave na daljinu za studente Odseka za konzervaciju i restauraciju (dr Daniela Korolija Crkvenjakov, Srbija); o pristupima u razvijanju međupredmetnih kompetencija u interdisciplinarnoj nastavi likovne kulture (mr um. Sonja Almažan, Srbija); o interdisciplinarnom povezivanju likovnih umetnosti i književnosti u nastavi likovne kulture (mast. lik. um./mast. konz. i restaur. Marija Curk, Srbija); kao i o opredeljenosti studenata likovnih umetnosti, primenjenih umetnosti i dizajna za nastavničku profesiju u odnosu na lične stavove prema metodici kao nastavnoj i naučnoj disciplini (dr /mr. um. Sanja Filipović, Srbija).

U poslednjoj *Sesiji 4* razmatrala su se raznovrsna pitanja iz oblasti metodika nastave umetnosti. O značaju dečjeg crteža kao faze u razvoju i usvajanju pisanog govora dece govorile su dr Mirjana Marković i dr Milanka Maljković (Srbija). MA psiholog Vesna Janjević Popović (Srbija) ukazala je na značaj dečjeg vizuelnog izraza i doprinosa koji se pri tom ostvaruje u stvaranju kreativne podrške u procesu kontinuiranog rešavanja kreativnih zadataka. Da je korišćenje muzejskog prostora u likovnom obrazovanju i vaspitanju od velikog značaja za učenje i likovno stvaralaštvo doktorand Jovana Đorđević (Srbija) je ukazala na važnost ove teme. U nameri da ispita kako učenici posmatraju školske uslove kojima se nastavnik koristi, ali i da poboljša nastavni proces specifičnim metodama, MA Dejan Janković je sproveo značajno akciono istraživanje i predstavio rezultate o značaju primene IKT u nastavi francuskog jezika i književnosti. Prof. dr Vojislav Ilić izveštava o primeni IKT u nastavi likovne kulture i o ulozi IKT u pripremanju učenika za proces vizuelnog opismenjavanja. Poslednji izlagač u okviru *Sesije 4* bila je doktorand Tatjana Gerdec Mrđa (Srbija), koja je u svom izlaganju ukazala na savremene trendove koji prate muzičko opismenjavanje u nastavi solfeđa i njihovom značaju za učenike srednje muzičke škole na odseku za džez muzike.

Nakon svakog izlaganja, učesnici Skupa su aktivno učestvovali u diskusiji, otvorili važna pitanja u vezi sa profesijom nastavnika, njihovim inicijalnim obrazovanjem, savremenim metodama i pristupima u oblasti umetničke pedagogije, kao i podsticajnom sredinom za učenje, istraživanja stvaralaštva i drugo. Svaki odgovor, pitanje, otvaranje problema pružio mogućnost da se uspostavi dijalog, sagleda i razume praksa iz različitih perspektiva, interdisciplinarno, te da se u interakciji grade zajednička značenja, vrednosti i

znanja, kao osnova za razvijanje i unapređivanje prakse. Poseban doprinos Skupa jeste povezivanje praktičara, teoretiara, profesora i drugih stručnjaka iz različitih umetničkih oblasti, pedagoških i psiholoških nauka, kao i razmena profesionalnih iskustava, naučnih saznanja i dostignuća u oblasti umetničke pedagogije, te otvaranje različitih pitanja savremene obrazovne prakse na polju umetnosti. Sva izlaganja su i dokumentovana video zapisima koji su postavljeni na zvaničnom YouTube kanalu Skupa, zajedno sa pojedinačnim prezentacijama autora, čime su ujedno postali dostupni široj i stručnoj javnosti.

Od štampanih publikacija, pre početka Skupa priređen je *Zbornik rezimea 1*, kao onlajn i štampana publikacija. *Zbornik rezimea 1* čini 34 rada na engleskom i srpskom jeziku (ćirilica i latinica) (glavni urednik: prof. dr Sanja Filipović).

Kao rezultat svih prethodno navedenih aktivnosti, pripremljena je u ova publikacija *Zbornik radova*, sa integralnim verzijama naučnih i stručnih radova pojedinih autora, učesnika Skupa. Svi radovi su recenzirani dvostrukim anonimnim recenzijama od strane domaćih i međunarodnih recenzenata, a obe publikacije su objavljene kao onlajn izdanja na zvaničnoj internet stranici Skupa, kao i u štampanoj verziji. Treba napomenuti i da je ceo projekat dobio podršku Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživački rad Autonomne pokrajine Vojvodine, čime je Skup dobio i zvaničnu potvrdu njegovog kvaliteta, ali i obavezu da se kontinuitet rada na projektu, kao i njegov kvalitet nastave razvijati u budućnosti.

I na kraju, kao najveći doprinos struci jesu radovi autora u kojima su prikazani originalni rezultati naučnih istraživanja, potom pregledni članci, kao i stručni radovi sa rezultatima akcionih istraživanja iz obrazovne prakse. Svi nastali produkti (*Zbornik rezimea 1*, *Zbornik radova*, video prezentacije autora i video zapisi sesija sa održanog Skupa), ostaju trajan resurs za učenje i istraživanje svih zainteresovanih studenata, nastavnika i drugih praktičara, naučnih radnika, kao i za širu javnost."

prof. dr Sanja Filipović

prof. dr Miomira Đurđanović

prof. st. st. dr Isidora Korać

Art'n Edu

<https://www.youtube.com/channel/UCbA-DNVnhcqBI17GsgbNLFQ/about>

<https://akademija.uns.ac.rs/artnedu/>

QR

Pelnarna sesija



QR

Sesija 1



QR

Sesija 2



QR

Sesija 3



QR

Sesija 4



1.

САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ У ОБЛАСТИ УМЕТНИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ / SAVREMENE METODE I PRISTUPI U OBLASTI UMETNIČKE PEDAGOGIJE



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
10–11. jun 2021. Novi Sad, Srbija

др Красимира Франгова, ванредни
професор, Институт за конзервацију
Данска краљевска Академија
(Копенхаген, Данска)
kfran@kglakademi.dk

ISBN-978-86-81666-25-8
УДК 7.025-3:378
Преилегдни раг
20–29

НЕОБИЧАН СЛУЧАЈ ОБРАЗОВАЊА КОНЗЕРВАТОРА

Резиме: Конзервација је интердисциплинарно поље у правом смислу те речи, а студијски програми за стицање потребног образовног нивоа потврђују ову тврдњу. Академско образовање у пољу конзервације је јединствена мешавина природних, друштвених и хуманистичких наука. Супротно мишљењу да је конзерватор само добро обучени занатлија, да би се добило звање конзерватора, потребно је савладати много више од мануелних вештина. Стручна квалификација, како је дефинисана Европском конфедерацијом конзерваторско–рестаураторских организација (Е.С.С.О.), такође захтева широко и разнолико знање — од разумевања науке о материјалима, преко друштвених аспеката наслеђа и његове законске заштите, до етичког и естетског оквира ове дисциплине. Конзерваторски програми се подучавају у различитим институцијама високог образовања. Ово, наравно, подразумева да је приступ настави различит и да фокус програма донекле варира на свакој од њих. Разумљиво, наставници различитих дисциплина ослањају се на методе подучавања које се примењују у њиховим областима, и које најбоље познају (у којима су најсигурнији). Временска ограничења и брзи напредак науке и технологије представљају још један слој изазова. Прихваћено је да се један добар студијски програм конзервације састоји од једнаког удела теорије и праксе. Ово значи да методе које се користе за преношење знања и вештина морају да задовоље растуће захтеве за ефикасношћу. Да додамо још један слој комплексности, студенти који похађају конзерваторске програме долазе из различитих сфера живота. Неки су више академски оријентисани, док други теже пракси; неки имају афинитет ка егзактним наукама, други — ка хуманистичким. То представља један други ниво изазова при преношењу знања и вештина, нарочито када је циљ да се постигне донекле уједначен исход учења. Још једну варијаблу представљају тренутни захтеви тржишта рада који се такође мењају, иако не тако брзо, и разликују се у различитим земљама. Овај рад има за циљ да представи вишестрану природу образовања конзерватора–рестауратора и изазове у настави. Замишљен је само као покретач дискусије и заснован је на личним искуствима аутора у настави у два различита академска контекста.

Кључне речи: конзерваторско образовање, комплексност, преношење знања и вештина.

Увод

Конзервација и реатаурација* као дисциплина ствара јединствену тачку сусрета између природних, друштвених наука и хуманистичких наука. Током деценија, такође је постала дисциплина да посредује у дијалогу између њих, јер користи концепте из сваке од ових области (Schießl, 2000). Конзерватори раде са објектима који се доживљавају као крајњи материјални израз креативног духа њихових стваралаца или идејних твораца. Неки од ових предмета сматрају се незаменљивим уметничким делима од огромног значаја за цело човечанство. Дакле, брига о њима подлеже бројним прописима, етичким питањима и пре свега — поштовању, како према објекту, тако и према његовом ствараоцу.

Конзерватори су заинтересовани за читав спектар аспеката који дефинишу објекат: коришћени материјали, значај објекта за његове креаторе/власнике, као и његову историју и наратив. Њихов професионални циљ је да сачувају нематеријалну димензију објекта кроз одржавање материјалне у добром стању. Да би се то постигло, материјали се проучавају ради разумевања механизма њихових природних промена и пропадања, често у комбинацији са унутрашњим и спољашњим факторима који утичу на процесе. Разумевање историјске, сентименталне, религиозне или документарне вредности, иако је често засновано на нематеријалним концептима, рефлектује се кроз материјал који је предмет конзервације, и који се проучи до најситнијих детаља пре него што дође до било какве интервенције. Вођени намерно чврстим оквиром који има за циљ заштиту оригиналности и аутентичности уметничког дела,** као и стваралачке намере његових аутора, конзерватори примењују своја знања и вештине на пажљиво одмерен и саморестриктивни начин. Један од најпознатијих постулата у овој области је да се рад конзерватора, тачније рестаурације, завршава тамо где почиње хипотеза (Међународни савет споменика и локалитета, 1964), али то није новоизмишљен концепт. Већ крајем 18. века изражена је и заговарана идеја о одвојености од креативних интервенција (Schießl, 2000).

Стога било поштено рећи да иако конзервација као дисциплина (и конзерватори као професионалци) ради са производима креативног генија човечанства, она сама по себи није уметничко креативно поље. Тачније, њена креативност је усмерена ка проналажењу нових, бољих, мање штетних или ефикаснијих начина решавања проблема које поставља третирани предмет, а дубоко је укорењена у поштовању оригинала и одговорности руковања незаменљивим уметничким делом.

* Даље у тексту користиће се скраћени термин „конзервација“ односно „конзерватори“.

** Према европском стандарду „Очување културног наслеђа. Главни општи појмови и дефиниције“, „оригиналност“ се односи на степен у којем се својства објекта поклапају са онима из времена формирања, док се „аутентичност“ односи на степен усклађености између објекта и идентитета који му се приписује (BDS EN 15898:2019).

Конзерваторско образовање — уједно „и риба и девојка“

Да бисмо поставили тај оквир за едукацију о конзервацији, од највеће је важности да се разуме шта је конзервација и ко може, а ко не може да обавља конзерваторски поступак.

Дефиниција очувања је састављена, допуњена и додата у протеклих неколико деценија како би одразила раст наше сопствене перцепције о њој. Док се у давној прошлости на конзерватора првенствено гледало као на веома специјализованог мајстора који је усавршавао своје вештине у поправљању оштећених предмета овладавајући вештинама и познавањем специфичног уметничког заната (Golfomitsou, 2016, Schießl, 2000), данас бити уметник више није претпоставка да се постане конзерватор. Како данас дефинишемо очување, то би биле „мере и радње које имају за циљ очување културног наслеђа уз поштовање његовог значаја, укључујући његову доступност садашњим и будућим генерацијама“ (BDS EN 15898, 2019, стр. 26).

Ова постепена промена у концепту шта је конзервација, како се она приступа третману предмета, односно ко је конзерватор, десила се због постепеног, али истрајног схватања одговорности професије. Како описује Европска конфедерација конзерваторско–рестаураторских организација (Е.С.С.О), ова одговорност није само према самом објекту, већ је одговорност према његовом власнику или законском старатељу, његовом творцу или идеатору, као и према друштву и потомству (Европска конфедерација конзерваторско–рестаураторских организација, 2002). Успешан поступак конзервације се стога не фокусира само на спољашњост, на изглед објекта. Он има за циљ дубинско разумевање објекта и процеса који се дешавају унутар његове структуре(а), и док сугерише и предузима радње (превентивне или корективне) за решавање проблема које стварају ови процеси, очување поштује нематеријалне аспекте објекта. Поред тога, сваки појединачни корак у конзерваторском третману се предузима након пажљивог разматрања како ће нови и стари материјали међусобно реаговати, такође и под утицајем окружења у којем се предмет налази, и до каквих могућих сценарија могу довести у смислу губитка материјала или приписане вредности. У том смислу, конзервација је нужно интердисциплинарна, јер треба да буде у стању да сакупи читав низ аспеката који дефинишу објекат, тако да третман једног објекта захтева сарадњу са различитим другим професијама и заинтересованим странама. Ослања се на чињенице и научне доказе (резултате анализа и тестова, архивских истраживања, научних експеримената итд.), па се по томе разликује од заната који се углавном ослањају на (традиционално) знање и ненаучно експериментисање. Не ствара нове уметничке производе и самим тим није уметност.

Конзерваторски третман спроводи особа која је обучена за конзервацију и која је стекла академску диплому (магистар или докторат) из конзервације (Европска конфедерација конзерваторско–рестаураторских организација, 2002, Европска конфедерација конзерваторско–рестаураторских организација, 2004). Захтев за образовањем гарантује да је конзерватор писмен у научним областима као што су наука о материјалима и хемија, и да стога добро разуме како материјали (и стари и

нови) међусобно делују, како старе, и како на њихово стање утичу други материјали из околине. Они такође имају знања у оквиру студија историје културе и схватају да предмети имају мноштво вредности које им приписују њихови креатори, власници и друштво; и да објекти могу да претрпе промене у свом изгледу током времена како би се уклопили у промењени културни контекст, али да су ти различити изгледи подједнако важни за идентитет објекта. Конзерватори схватају да је њихова одговорност да предају предмет наслеђа у стабилном стању, али да нису коаутори или кокреатори. Поред тога, конзерватор има добро знање о превентивној конзервацији и разуме да такав приступ увек треба да буде приоритет како би се објекти одржавали у добром стању и поштедели их од наметљивијих интервенција. Конзерватор такође разуме вредност исправне документације и ни у ком случају не би унео нетачне информације у документацију о објекту.

Пракса очувања је често регулисана кодексима професионалне етике, које обично формулишу и промовишу професионалне организације у одговарајућим земљама. Ако неко чита ове кодексе, они ће, генерално, упућивати у истом правцу — поштовање објеката наслеђа и одговорност према објекту, његовом творцу, власнику/законом старатељу, заједници и потомству. У међународној заједници постоји обострано разумевање да су такви кодекси неопходни као гаранција да се професионална пракса одржава на истом високом нивоу. За конзерватора ови кодови су по тежини и важности слични онима који воде медицинског професионалца, јер је одговорност коју преузимају често исте важности.

Већина европских земаља има своје академске програме у области конзервације. Док за неке од њих постоји само један програм (као што је то у Бугарској или Данској и другим нордијским земљама), постоје земље попут Пољске, Немачке, Хрватске итд. које имају више програма на различитим високошколским установама. Да би се обезбедио подједнако висок квалитет конзерваторског образовања, односно висок ниво професионалне праксе, Е.С.С.О. је у сарадњи са Европском мрежом за конзерваторско–рестаураторско образовање (ENCoRE) развио документ којим се дефинишу знања, вештине и компетенције. сваки образовни ниво треба да обезбеди особи која је уписана у програм конзервације (Европска конфедерација конзерваторско–рестаураторских организација, 2011). Према овом документу, особи је дозвољено да се самостално бави конзервацијом тек након достизања *EQF (European Qualifications Framework)* нивоа 7 (или магистарске дипломе). У многим земљама постоји додатни захтев за одређени број година надгледане праксе, пре него што особа може самостално да вежба или да води пројекат. У неким од ових земаља овај статус је потврђен додатним документом који издаје одређени орган (у случају Бугарске, то је Министарство културе). У другим земљама, као што је Уједињено Краљевство, конзерватори треба да прођу кроз процес акредитације, а затим да редовно седе на поновној евалуацији. У другим земљама, као што је Уједињено Краљевство, конзерватори треба да прођу кроз процес акредитације, а затим да се редовно подвргавају поновној евалуацији. Ово осигурава да практичар задржи своје знање и вештине у складу са савременим стандардима, или њиховим сопственим речима: „Акредитација Института за конзервацију је захтеван и ригорозан процес који одражава висок ниво стручности и професионализма који се захтева од конзерватора–рестауратора“ (Институт за конзервацију, 2021).

Савремено академско образовање у области конзервације развија се на основу разумевања специфичног и сложеног скупа знања, вештина и компетенција које студент мора да стекне да би постао конзерватор, и има за циљ да образује професионалце који ће са сигурношћу користити своје знање за решавање проблема у практичном раду. Прилично рано је договорено да је темељно познавање науке о материјалима, укључујући својства материјала и механизме распадања, од виталног значаја за конзерватора. Ово знање је само једна од главних подела између професионалног конзерватора и мајстора. Такође је договорено да студент конзервације не мора нужно да буде уметнички надарен, јер конзервација нема за циљ стварање нових предмета. Међутим, неопходна је мануелна спретност високог нивоа, fine моторичке вештине и правилно опажање боја. Флексибилно размишљање и способност преношења и примене знања између теоријских дисциплина, као и између теоријских и практичних је такође је веома важно.

Како се приступа курикулуму сваког програма образовања зависи од специфичних понуђених специјализација, од локалне културе и традиције, итд. Међутим, постоји нит која повезује програме у Европи — заправо узајамно разумевање да ово образовање припрема будуће чуваре нашег заједничког културног наслеђа. Поставља основни услов да образовање буде истраживачки засновано, да садржи (скоро) једнаке делове наставе засноване на теорији и пракси и да ученици раде са оригиналним (музејским) предметима. Образовање такође промовише професионалне етичке принципе, са којима се студенти уводе од самог почетка студија. Разлози за сложеност и ригидност ових принципа објашњавају се кроз едукацију и пружају будућим професионалцима оквир у којем ће применити стечена знања и вештине.

Конзервација као академски програм нуди се у различитим академским окружењима. У неким земљама, као што је на пример Немачка, вероватно ће се на техничким универзитетима као и на уметничким академијама наћи додипломски и постдипломски програми конзервације, док се у другим земљама нуди или у једном или у другом типу образовних институција. Разлика у институцији домаћину може у неким случајевима донекле утицати на приступ дисциплини, али језгро науке, теорије и праксе ће увек бити константа.

Током студија, студент конзервације се обучава за истраживање, али разлике у наставном плану и програму могу утицати на угао овог истраживања и методе његовог спровођења. Међутим, ниједно истраживање урађено у конзервацији не може се описати као уметничко истраживање, јер је строго дефинисано и следи протоколе. На пример, у Данској, програм конзервације са снажним фокусом на природне науке, обучава студенте да планирају, постављају и изводе експериментални рад заснован на принципима природних наука. За разлику од Данске, у Бугарској наставни план и програм студија конзервације обухвата неколико заједничких обавезних предмета, међу којима су историја уметности, филозофија, академско цртање итд. Између осталог, ова разлика у приступима утиче на диплому коју студент добија по завршетку студија. Док у Данској, по успешном завршетку студија, студент стиче диплому Бечелор или Мастер наука, у Бугарској је то диплома мастера уметности.

Због своје свестраности, образовање о конзервацији је понекад тешко правилно уклопити као концепт унутар одређене високошколске установе. Као што Бревил и Вербек (Breuil & Verbeek, 2014) наводе у свом раду: „За уметнике, он или она [конзерватор] су нека врста денатурисаног сликара, техничара чија је креативност обуздана; с друге стране, научници на конзерватора–рестауратора гледају сумњичаво, јер би студио и његове тајне по природи били отпорни на лабораторијску или научну истину” (стр. 2). Ова перцепција прилично оправдано показује како трансдисциплинарно образовање као што је конзервација може бити збуњујуће за постављање у крути традиционални оквир. Током година, у разговорима са колегама или пројектним партнерима, постало је јасно да би теоријски оријентисани програми могли имати потешкоћа да разумеју неопходност практичне праксе у очувању, односно неопходност времена за припрему макета или других релевантних наставног материјала за ову практичну наставу. Програми оријентисани на праксу, посебно када су уметнички креативни, можда ће тешко разумети ограничења креативности која се намећу студентима конзервације када је реч, на пример, о реконструкцији. Друге дисциплине можда неће видети научни аспект у конзервацији.

Свеобухватност конзервације често би могла бити збуњујућа и за студенте. Иако у неким земљама постоји „традиционална“ група људи који се пријављују за конзервацију, у другим то није тако. У Бугарској, уз неколико изузетака, кандидати долазе из уметничких школа. У Данској, кандидати за студије конзервације долазе из различитих средина, укључујући људе који већ имају другу диплому. Различита су и интересовања тако разнолике групе — неки су склонији природним наукама; други су више у искушењу да усаврше своје вештине у практичном раду. Ово доводи до почетне конфузије, пошто сви бруцоши долазе са својим концептом шта је конзервација. На срећу, струка је довољно разнолика да омогући различитим концептима да се уклопе, а затим да им се додају садржаји како би сви дошли до тачке на којој је позиција професионалних конзерватора. Без обзира на програме из којих долазе, од свих дипломираних конзерватора се очекује да стекну знања, вештине и компетенције, у складу са EQF 6 или 7 (Европска конфедерација конзерваторско-рестаураторских организација, 2011).

Као што је раније поменуто, студенти конзервације се подучавају у дисциплинама које се добро уклапају у ширу слику. На пример, хемија или наука о материјалима припремају студенте да схвате зашто су материјали са којима раде различити, како/зашто се понашају на начин на који се понашају, шта узрокује њихово пропадање и како се оно одвија. Поред тога, ови курсеви се такође фокусирају и на конзерваторске материјале који се користе у различитим процесима, проучавајући их по истим принципима. Знање добијено кроз њих је од виталног значаја, јер се од конзерватора очекује, између осталог, да буде у стању да предвиди било какво будуће погоршање стања предмета, ако су коришћени неодговарајући материјали, или услови складиштења и излагања нису били одговарајући. Иако није основно само по себи, оно се сматра базичним знањем на којем се заснива остатак студија. Исто запажање важи и за друге елементе конзерваторског образовања; стога је изузетно важно увек имати на уму ширу слику. Док је за искусног конзерватора природно да преплиће појединачне елементе свог знања, за неке студенте то може бити препрека.

Овај проблем је у протеклој години пријавио велики број едукатора током различитих састанака, које је организовао Сајт за дељење академског образовања о конзервацији *AcCESS* (Academic Conservation Education Sharing Site), што представља озбиљан разлог за забринутост.

Различити приступи су испробани и објављени последњих година (Seymour, 2014, Di Pietro et al, 2021, Henderson & Parkes, 2021). Надовезујући се на ова искуства и као помоћ у вођењу класе студената основних студија у програму Конзервације културне историје током њиховог курса о конзервацији керамике, аутор их је замолио да направе документ са својим рефлексима током учења. Од њих је затражено да размисле о белешкама које су водили током предавања и да сумирају информације заједно са искуствима која су стекли током праксе на исту тему. На пример, ако су радили са различитим методама чишћења керамичких фрагмената, од њих је затражено да запишу све методе које су користили и напишу у чему су разлике, да ли су били успешни у уклањању онога што се очекивало да буде уклоњено, и да ли су изазвали оштећења на површинама које су третирани. Очекивало се да ће ови досијеи постати живи документи који ће се додавати током трајања курса када би се студенти суочили са другим керамичким материјалима и изазовима. Нажалост, курс је прекинут због пандемије. Међутим, у усменој евалуацији која је обављена са студентима, они су рекли да сматрају да је идеја корисна. Даљи развој би био да се такав документ учини много сложенијим додавањем различитих материјала и критичким упоређивањем, контрастом и проценом сличних приступа истом процесу.

Чишћење као процес и као концепт је један од најкомпликованијих конзерваторских задатака, јер није у питању само механичко уклањање неког нежељеног материјала. Док је у неким случајевима то заиста деформишући слој прљавштине који треба уклонити, у неким другим случајевима ова иста прљавштина може бити једини разлог зашто објекат има вредност коју му додељујемо (Eas-
tor, 2005). У том смислу, уклањањем ће објекту бити одузета дефинитивна вредност. Сам овај аспект чини многе случајеве још компликованијим, због укључивања вредности очувања и (само) регулације конзерватора. Етичке концепте је тешко ставити у бројеве или их поједностављивати као црне или беле, јер су вођени субјективним питањима као што је естетика и могу бити подржани небројеним слојевима других разлога. Ауторка је недавно била укључен у дискусију о таквој ствари, наиме, зашто се — када је то могуће — не уклања лак са познате слике да би се откриле свеже дивне боје које је сликар користио пре неких 600 година, а које су тренутно скривене иза потамнелог лака. Са чисто практичне тачке гледишта, такав задатак може бити тежак, али је ретко неизводљив. Све док је такав лак само естетски проблематичан, ретко се дешава у савременој пракси да се скине (потпуно). Ово се заснива на концепту да су сви слојеви који чине слику једнако важни делови. У неким случајевима, чак и касније допуне или измене могу се сматрати делом објекта, јер носе историјске доказе и постале су саставни део историје објекта и његовог значаја. Иако је истина да је слика са свежим бојама пријатнија за око, постоје и други начини да се прикаже та верзија слике, а да се оригинална слика не омета. Срећа је што имамо помоћ модерне технологије која нам помаже

да откријемо оригиналну свежину боја међу или да нам помогне да читamo дуго избрисане текстове из рукописа. Оно у чему нам технологија не може помоћи јесте да физички поново успоставимо некада нарушени интегритет оригинала. У том смислу, пожутели оригинални лак се доживљава као део слике као и слој боје. Такође постоји разлика између остарелих материјала који могу штетно утицати на остале материјале и оних који су само естетски неповољни. У првом случају би се размотрило уклањање поменутог материјала како би се спречила већа штета. У овом другом, далеко је спорнија и субјективнија одлука о уклањању таквог слоја или не. Снажан разлог против уклањања је заснован на реверзибилности. Иако се многе интервенције конзервације могу преокренути, уклањање оригиналне материје није једна од њих. Такав корак, за разлику од многих других, може озбиљно нарушити историјске и друге вредности предмета и неповратно оштетити његов интегритет. Субјективност одлучивања у таквим случајевима, посебно када је у питању естетика, је очигледна. Стога се јавила неопходност општег оквира правила и постављања принципа и смерница.

Доношење одлука и планирање конзервације су комплексан испреплетени процес који узима у обзир све аспекте. Подједнако је изазовно подучавати га, јер никада није једносмерно, увек постоје детаљи који се додају, мењају или допуњују већ донете одлуке. Наравно, лако је замолити студента прве године да запамти да „рестаурација престаје тамо где хипотеза почиње“, али независни професионалац би требало да буде у стању да аргументује шта ова изјава представља и зашто је то један од наших најважнијих водећих принципа. Читав низ разлога који стоје иза тога захтева постепено изграђивање појмова и чврсто је везан за одговорност коју сnose конзерватори, не само према објекту као таквом, већ и према разноврсности вредности које поседује, друштву, власнику, потомству, итд.

Закључак

Конзерваторско образовање се развило од традиционалног приступа мајстора–шегрта у 19. веку до савременог интердисциплинарног програма заснованог на науци захваљујући спознаји да материјали који су укључени у стварање објекта и они у конзерваторском третману имају своја својства, тј. неминовно ће утицати на једно друго стање. То је довело до концептуалног помака да се напусти идеја да конзерватор прво мора бити уметник (мајстор). Уместо тога, они који су вољни да постану конзерватори морају да стекну академску диплому кроз наставни план и програм састављен од једнаких делова теорије (укључујући науку) и праксу. Други важан фактор била је спознаја да није само ликовна уметност вредна професионалне бриге, већ сви предмети створени људском руком.

Заједничке вредности и заједнички циљ очувања наше културне баштине кроз највиши могући стандард, неминовно доводе до стварања етичких кодекса професије конзерватора-рестауратора. Ови кодекси, иако су писани у различито време и у различитим традицијама, веома су слични, јер одражавају заједничко схватање и идеал професије — треба тежити очувању објекта уз пуно поштовање, и предати га у најбољем могућем стању очуваности будућим генерацијама.

Образовање будућих конзерватора прати ове циљеве и идеале и настоји да будућим професионалним конзерваторима пружи висококвалитетно образовање. То је јединствена мешавина природних и друштвених и хуманистичких наука и одражава како разноликост конзервације као области, тако и предмета са којима конзерватори раде. Било би погрешно, међутим, доживљавати изазове који долазе због оваквог постављања као ограничавајуће. Управо супротно — различите институционалне поставке и различита позадина ученика омогућавају богато образовно окружење у којем се основни принципи очувања могу пренети и даље развијати. Међутим, дидактички приступи треба да обезбеде да се знања и вештине које студенти стичу током студија правилно примене и да могу да се преносе између субјеката, објеката и материјала.

Литература

- BDS EN 15898:2019 (2919). *Conservation of Cultural Heritage. Main General Terms and Definitions*. Brussels: European Committee for Standardization.
- Di Pietro, G., Buder, A., & Künzel, M. (17–21 May 2021). Improving transfer in the education of conservator-restorers. In *Transcending Boundaries: Integrated Approaches to Conservation. ICOM–CC 19th Triennial Conference Preprints*. China: Beijing. Retrieved October 25, 2021, from: <https://www.icom-cc-publications-online.org/4252/Improving-transfer-in-the-education-of-conservator-restorers>
- Eastop, D. (2005) The biography of objects: a tool for analysing an object's significance. *International Workshop on the Conservation and Exhibition of Collections in S.E. Asia, Bangkok, Thailand* (pp. 100–113). Kuala Lumpur, Malaysia: Department of Museums and Antiquities.
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2002). *Professional Guidelines I: The Profession*. Retrieved September 20, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/03/ECCO_professional_guidelines_I.pdf
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2004). *Professional Guidelines III: Education*. Retrieved September 20, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_professional_guidelines_III.pdf
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2011) *Competences for the access to the conservation–restoration profession*. Retrieved on September 19, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_Competerences_EN.pdf
- Golfomitsou, S. (2016). Educating future professionals in conservation science: The challenges of an interdisciplinary field. *Studies in Conservation*, vol. 60(2), pp 39–47.

-
- Henderson, J., and P. Parkes, (17–21 May 2021). Using complexity to deliver standardised educational levels in conservation. In *Transcending Boundaries: Integrated Approaches to Conservation. ICOM-CC 19th Triennial Conference Preprints*. China: Beijing. Retrieved October 25, 2021, from: <https://www.icom-cc-publications-online.org/4480/Using-complexity--to-deliver-standardised-educational-levels-in-conservation>
- Institute of Conservation (2021). What is Icon Accreditation. [text on web page]. *ICON—The Institute of Conservation — web page*. Retrieved October 1, 2021, from: <https://www.icon.org.uk/accreditation/what-is-icon-accreditation.html>
- International Council of Monuments and Sites (1964). *International Charter for the Conservation and Restoration of Monuments and Sites* (The Venice Charter). Retrieved September 20, 2021, from: https://www.icomos.org/charters/venice_e.pdf
- Schießl, U. (1988). The Conservator–Restorer: A short history of his profession and the development of professional education. In *CON.BE.FOR. Conservators-restorers of Cultural Heritage in Europe: Education Centers and Institutes*, pp 37–61.
- Seymour, K. (March 26, 2014). Balancing Knowledge and Practice Through Repetition and Reflection. In W. Baatz (Ed.), *European Network for Conservation-Restoration Education—Symposium CeROArt* [Online]. Retrieved September 21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/ceroart.4238>

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Sabina Vidulin, vanredni profesor
Музичка педагогика, Оdsjek studija
Глазбене педагогике, Музичка академија
Sveučilište Jurja Dobrile у Puli (Hrvatska)
sabina.vidulin@unipu.hr



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 371.3:78
Originalni naučni rad
30–47

UMJETNIČKA GLAZBA U ŠKOLI: IZAZOVI, PREDNOSTI I MOGUĆNOSTI

Rezime: Predmet je rada propitivanje uloge umjetničke glazbe u osnovnoj i srednjoj školi te ukazivanje na prednosti koje omogućava spoznajno–emocionalno slušanje kao suvremeni metodički pristup. Polazišnu točku predstavlja činjenica da su kultura, umjetnost i umjetnička glazba rijetko predmet zanimanja i refleksije učenika, sporadično se pojavljuju u medijskome prostoru i teško pronalaze put do gledatelja/slušatelja. Cilj je rada ukazati na način implementacije umjetničke glazbe u glazbenu nastavu s namjerom njezina približavanja učenicima, a time i razumijevanja i prihvatanja. Glazbena nastava pruža mogućnost kvalitetnoga upoznavanja umjetničke glazbe jer proces provodi stručnjak, postoji literatura koja se može konzultirati, a učenicima su na raspolaganju udžbenici i multimedijaska pomagala. Međutim, da bi učenici doživjeli glazbena djela, razumjeli ih, vrednovali i kritički promišljali o glazbenoj umjetnosti te prihvatili umjetničku glazbu, potrebno je premjestiti fokus slušanja sa spoznajnoga na spoznajno–emocionalni. Rezultati spoznajno–emocionalnoga slušanja djela umjetničke glazbe koje tematizira ovaj rad posljedica su praktične primjene suvremenoga, metodički razrađenoga modela slušanja glazbe u osnovnoj i srednjoj školi, kao i nalaza dosadašnjih istraživanja toga modela. Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe usmjereno je prema učeniku: na njegov prvotni doživljaj glazbe te na opažanje i razumijevanje djela, u skladu s dosadašnjim iskustvima i informacijama o njemu. Pomno odabrana i metodički vješto realizirana obrada glazbenih djela za učenike treba predstavljati ugodan doživljaj i zadovoljstvo te utjecati na razvoj njihovih znanja i umijeća, emocionalno uživljavanje i doživljavanje glazbe. S obzirom na to da je škola mjesto koje uz pažljivo osmišljenu građu i sadržaj te kompetentnoga učitelja treba omogućiti doživljaj glazbe te doprinijeti razvoju sposobnosti analize, razumijevanja, ali i kritičkoga vrednovanja djela iz nacionalne, europske i svjetske kulturne baštine, kreiranje i implementacija suvremenih strategija učenja i poučavanja važan su dio njezina identiteta kojim se neposredno utječe i na svjetonazor učenika.

Ključne riječi: umjetnička glazba, spoznajno–emocionalno slušanje glazbe, osnovna škola, srednja škola.

Uvod

Upoznavanje učenika s kulturno–umjetničkim nacionalnim i svjetskim dostignućima predstavlja važnu sastavnicu odgoja i obrazovanja. Njime se učenici osposobljavaju za razumijevanje umjetnosti i potiču na umjetničko izražavanje. Senzibiliziranjem za umjetnost i umjetnički izraz upoznavanjem kulture svojega kraja i kultura drugih naroda uči se poštivanju kulturne baštine i njezinu boljem razumijevanju. Na taj se način održavaju i prenose civilizacijska dobra, a istovremeno i stvaraju nova. U *Nacionalnome okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010, str. 152) navodi se sljedeće: „Umjetnička djela i stvaralačke aktivnosti doprinose oblikovanju identiteta učenika, jačanju njihova integriteta i samopoštovanja te stvaranju kulturne i ekološke svijesti.” Upravo se zbog toga u školi teži doživljavanju i proživljavanju umjetnosti putem umjetničkoga odgoja, s ciljem razvoja sposobnosti analiziranja, razumijevanja, ali i kritičkoga vrednovanja umjetnosti kako bi se oblikovao kulturno–umjetnički identitet učenika.

Iako je umjetnost važan dio civilizacijske tekovine, kultura i umjetnost rijetko su predmet interesa djece i mladih. Činjenica je da glazba ipak ima važnu ulogu u njihovim životima te da provode mnogo slobodnoga vremena slušajući glazbu koju vole (Lipsman, 2012; Miranda, 2013; North & Hargreaves, 2008; Zillmann & Gan, 1997). Postavlja se pitanje kako se kroz obrazovanje mogu postaviti temelji slušanju umjetničke glazbe za koju je, kako ističe Sloboda (2019), interes smanjen i nije primaran pri odabiru učenika. Mogućnost posredovanja umjetničke glazbe, kao i estetskoga razvoja učenika, njihova identiteta, ali i regulacije emocija pomoću glazbe postoji jer je umjetnički odgoj dio školskoga kurikula, no važno je pronaći primjeren metodički okvir za prihvaćanje umjetnosti, osobito stoga što izvanškolsko okruženje gotovo ničime ne potiče susretanje s njome.

S obzirom na stalno propitivanje, mijenjanje i osuvremenjivanje škole, postaje jasno da prioritet u odgoju i obrazovanju trebaju postati iskustvena i istraživačka nastava, a u skladu s time valja pronaći i uvesti različite metode poučavanja kao preduvjet za uspješnu realizaciju nastave te unapređenje kvalitete poučavanja usmjerenoga prema glazbenoj umjetnosti. Poboljšanje kvalitete škole ogleda se kao „sustavna i trajna djelatnost kojoj je cilj promjena uvjeta u školama, a krajnji joj je cilj djelotvornije postizanje odgojno–obrazovnih ciljeva” (Stoll i Fink, 2000, str. 69). Upravo stoga treba poticati aktivne metode i strategije poučavanja usmjerene na učenike, navoditi ih na kritičko razmišljanje, logično zaključivanje i jačanje timskoga rada, što se može postići uz istraživačku, iskustvenu, projektnu, multimedijску nastavu te interdisciplinarni pristup, odnosno međupredmetnu korelaciju, problemsko učenje, učenje u parovima i sl. (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

Budući da se u suvremenome poimanju kulture ističe važnost obrazovanja i samoobrazovanja pri oblikovanju kulturnoga pojedinca pridavanjem pažnje djelima i praksi intelektualne i umjetničke aktivnosti, u ovome radu orijentirat ćemo se na glazbu kao važan čimbenik umjetničkoga odgoja i obrazovanja. Pritom će fokus biti na pitanju kako potaknuti učenike na prijam glazbe koja nije njihov primaran izraz i odraz njihovih glazbenih preferencija. Učenik kao nositelj kulture/umjetnosti treba imati aktivnu ulogu u društvu:

„(...) kao korisnik služi se zajedničkim stavovima, vrijednostima i modelima ponašanja (...); u ulozi stvaratelja služi kao nositelj kulturne promjene” (Pejić Papak i Vidulin, 2016, str. 39).

S obzirom na to da je jedan od suvremenih ishoda odgoj i obrazovanje aktivnih i odgovornih pojedinaca osposobljenih za cjeloživotno učenje u kreativno–inovativnome ambijentu škole, spoznajno–emocionalno slušanje glazbe koje će biti prikazano u ovome radu predstavlja mogućnost da glazbenu nastavu zaista učinimo iskustvenom, istraživačkom, umjetničkom i humanistički orijentiranom.

Istraživanja povezanosti umjetničke glazbe i nastave glazbe

Glazbena nastava ni danas nije u potpunosti oslobođena krutoga okvira bez obzira na reforme kojoj je nakon 2000. godine podvrgnuta i težnji za njezinim osuvremenjivanjem (više v. u Vidulin, 2016). Ona treba biti prostor stvarnoga života, mjesto sazrijevanja i osobne aktivnosti te mjesto učenja odgovornosti, u kojemu se potiče i razvija cjelovita osobnost djeteta, socijalna kompetencija, komunikacija i humanistička orijentacija. Uz navedena obilježja, glazbena nastava neposredno je povezana i s cjelovitim razvojem učenika (više v. u Vidulin, 2020b) pa u tome smislu govorimo o unapređivanju njihovih kognitivnih sposobnosti (Thompson, Schellenberg & Husain, 2003), dok Chan, Ho i Cheung (1998) te Ho, Cheung i Chan (2003) ukazuju na poboljšanje verbalnoga pamćenja. Istraživanja koja su proveli Bilhartz, Bruhn i Olson (1999), Chan, Ho i Cheung (1998), Courey i suradnici (2012), Fauvel, Flood i Wilson (2006), Hetland (2000), Rauscher (2002), Rauscher i suradnici (1995), Rauscher i Zupan (2000), Schellenberg (2004), Schellenberg i Mankarious (2012), Vaughn (2000) te Zafran (2004) ukazuju na poboljšanja verbalnih, specijalnih i matematičkih sposobnosti.

Glazbenim odgojem i obrazovanjem utječe se na izgrađivanje i oblikovanje osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnoga i voljnog života te na usvajanje znanja, umijeća i navika, razvijanje intelektualnih sposobnosti, u okviru čega se ostvaruje učenikova inkulturacija, socijalizacija i personalizacija. Na taj način učenik dobiva priliku razviti i unaprijediti svoje sposobnosti, shvatiti i oblikovati odnos prema svijetu te aktivno i produktivno sudjelovati u društvu i kulturi.

Umjetnička glazba djeci i mladima nudi priliku za oblikovanje identiteta (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002; Roberts, 1993) te za afirmaciju (Prendergast et al., 2009). Ona je temeljni sadržaj u nastavi glazbene kulture i glazbene umjetnosti u hrvatskim školama. Iako rezultati istraživanja koje su proveli Šulentić Begić i Begić (2014) ukazuju na to da većina ispitanih učenika u gimnaziji voli slušati umjetničku glazbu na nastavi, ipak smatraju kako nastava glazbe ne utječe na formiranje njihova glazbenog ukusa. S druge strane, rezultati istraživanja koje je provela Vidulin (2013) ukazuju na to da premda umjetnička glazba nije među prvima na listi preferencija učenika osnovne i srednje škole, ispitanici smatraju da nastava glazbe utječe na formiranje njihova ukusa.

U kojoj je mjeri umjetnička glazba predmet interesa učenika osnovne i srednje škole u Hrvatskoj istražila je 2012. godine autorica ovoga rada (Vidulin, 2013; Vidulin–Orbanić, 2012). Rezultati su pokazali da tek kod manjega postotka učenika osnovne škole postoji interes za umjetničku glazbu, a u osmome je razredu

taj interes manji nego u petome. U prvome razredu srednje škole interes za umjetničku glazbu gotovo je jednak kao u osmome razredu, no u četvrtome razredu srednje škole zamjećuje se veće zanimanje za umjetničku glazbu. „Ovakav obrazac rezultata odgovara razvojnim periodima u kojima je otvorenost za slušanje glazbe različitih stilova veća kod mlađe djece (Hargreaves, 1982), dok je rana adolescencija karakterizirana upravo zatvorenosću prema različitim stilovima što se odražava i na umjetničku glazbu. Veći interes prema umjetničkoj glazbi koji se manifestira pred kraj srednje škole odgovara nalazima koji ukazuju na ponovno otvaranje prema slušanju glazbe različitih stilova do kojeg dolazi u ranoj odrasloj dobi (LeBlanc, 1991)” (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020, str. 22–23). Činjenica je da svemu tomu pridonose sadržaj predmeta koji je udaljen od interesa učenika, zastarjele strategije poučavanja i metodička neinventivnost, kao i izražene preferencije učenika prema drugim glazbenim žanrovima. „Slabije preferencije prema umjetničkoj glazbi u usporedbi s glazbom koja je u trendu uobičajeno se dobivaju u istraživanjima glazbenih preferencija kod djece u dobi između trinaest i četrnaest godina (npr. North, Hargreaves i O’Neill, 2000) što odgovara dobi učenica i učenika osmog razreda. Osim toga, opisani rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Gembrisa i Schellberg (2003) u kojem je ispitano u kojoj je mjeri otvorenost prema različitim stilovima glazbe prisutna u osnovnoškolskoj dobi te kako se ona mijenja tijekom osnovnoškolskog perioda” (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020, str. 23). Razvidno je da je približavanje umjetničke glazbe učenicima predmetne nastave izazov, osobito stoga jer se glazbene preferencije počinju sužavati s odrastanjem, što se izravno odražava i na otvorenost prema umjetničkoj glazbi (Gembris & Schellberg, 2003; Vidulin, 2013; Vidulin–Orbanić, 2012).

Da bi se učenici senzibilizirali za umjetničku glazbu, važno je pažljivo pristupiti različitim pedagoško–didaktičko–metodičkim i psihološkim zahtjevima učenja i poučavanja te osmisлити kako glazbu približiti učenicima i prenijeti im želju da je sami slušaju, dožive, istraže i prihvate. Učinkovita strategija slušanja glazbe u školi obuhvaća višemodalni i interdisciplinarni pristup. Istraživanja koja su proveli Austin i Vispoel (1998) te Boal–Palheiros i Hargreaves (2001) pokazuju da učenici preferiraju nastavu glazbe u kojoj mogu aktivno sudjelovati, npr. sviranjem i pjevanjem, jer se tako produbljuje poznavanje glazbe, pogotovo one koju ne slušaju izvan škole i koja nije njihov primarni izbor.

Slušanje umjetničke glazbe u školi

Slušanje i upoznavanje glazbe prisutno je u svim odgojno–obrazovnim ciklusima osnovne škole u Hrvatskoj: u prvome ciklusu koji obuhvaća prvi i drugi razred, u drugome koji obuhvaća treći, četvrti i peti razred te u trećemu ciklusu (šesti, sedmi i osmi razred), kao i u četvrtome i petom ciklusu srednje škole. Iako je nastava glazbe postavljena u nekoliko različitih faza i etapa te nudi raznolike načine bavljenja glazbom, važno područje i aktivnost čini slušanje glazbe koje je usmjereno prema stjecanju kriterija za vrednovanje glazbe, ali i njezino upoznavanje u različitim prilikama i kontekstima. Slušanjem glazbe u školi upoznaju se i shvaćaju osnovni teorijski i muzikološki pojmovi koji se lakše razumiju u kombinaciji s pažljivim analitičkim slušanjem te se razvija kultura slušanja glazbe. Glazbena, ali i opća kultura manifestira

se kroz poznavanje osnovne međunarodno priznate glazbene literature, odnosno skladatelja i djela koji su obilježili pojedino glazbeno–stilsko razdoblje. To su umjetnička djela koja su često dijelom kazališnoga repertoara, koja i usprkos tomu što su skladana nekoć davno ne gube svoje izvorno značenje i uvijek nanovo oduševljavaju novu publiku.

Slušanje i upoznavanje glazbe ubrajaju se u domenu A, jednu od triju domena propisanih *Kurikulumom nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (2019): „Ishodište domene A je upoznavanje glazbe pomoću audio i videozapisa te mogući neposredni susret učenika s glazbom. Aktivnim slušanjem glazbe učenici će upoznati glazbu različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova, steći znanja o glazbeno–izražajnim sastavnicama i različitim razinama organizacije glazbenog djela te doživjeti, upoznati, razumjeti i naučiti vrednovati glazbu. Upoznata glazbena djela otvaraju mogućnosti traganja za novim glazbenim iskustvima” (str. 6).

Slušanju i upoznavanju glazbe u školi pristupa se muzikološki i metodički (uglavnom) precizno jer postoje određeni isprobani i prihvaćeni kanoni. Ipak, takvo slušanje ne dovodi do toga da učenici dožive glazbu na emocionalnoj razini i da reagiraju na nju.

Uobičajen je način motivacije učenika postavljanje zadataka prije slušanja skladbe te usmjeravanje na što bi učenici prilikom slušanja djela trebali obratiti pažnju. Zadaci trebaju biti jasni i jednostavni, odnosno lako prepoznatljivi učenicima: od tempa, dinamike, ugođaja do izvođača, melodije, karakterističnoga ritma i sl. Zapažanjem i objašnjavanjem izražajnih elemenata poput ritma, melodije (teme), dinamike, boje tona, tempa, glazbenoga oblika, instrumentalnoga i vokalnog sastava učenici bolje upoznaju glazbena djela. Aktivnost učenika potiče se pretežno analitičko–spoznajnim zadacima koji vode prema sintezi. Međutim, taj uobičajen metodički pristup zapostavlja širi glazbeni kontekst jer da bi neka skladba zaista bila trajno usvojena, učenik treba percipirati njezin identitet, a njega je nemoguće spoznati bez upoznavanja identiteta pojedinoga skladatelja, vremena, društvenih okolnosti, okruženja, kao i vanjskih obilježja djela.

Odabiru djela i metodičkoj artikulaciji treba posvetiti posebnu pažnju. Osim kriterija kvalitete, duljine djela, mogućnosti prikazivanja vlastite idejnosti i povezivanja djela s različitim okolnostima, pažnju valja obratiti i na dob učenika, na njihovo dosadašnje znanje i sposobnost prijma umjetničke glazbe. Pomno odabrana umjetnička djela za učenike trebaju predstavljati poseban doživljaj te utjecati na njihov spoznajni, ali i emocionalni razvoj.

Nastavno na navedeno, u hrvatskim je školama 2018. godine inauguriran novi pristup slušanju glazbe, a to je spoznajno–emocionalno slušanje glazbe. Pažnja se posvećuje prvobitnomu doživljaju koji glazba izaziva, a zatim slijedi promatranje, opažanje i razumijevanje glazbenoga djela preko onih sastavnica koje je učenik već usvojio oblikujući i nova znanja i vještine. Uz upoznavanje i razlikovanje strukturnih glazbenih sastavnica djela teži se tomu da učenici kroz doživljaj i shvaćanje umjetničku glazbu prihvate kao svoju vlastitu.

Obilježja i razine spoznajno–emocionalnoga slušanja glazbe

U spoznajno–emocionalnome pristupu teži se tomu da učenici prihvate umjetničku glazbu unutar svojega preferencijskog okvira. Zbog toga se potiče stvaranje cjelovitijega doživljaja uz primjerenu glazbenu i izvanglazbenu aktivnost pa u tome smjeru dolazi do promjene cilja, zadaće i svrhe slušanja glazbe u školi. Spoznajno–emocionalnim slušanjem teži se oblikovanju kulturno–umjetničkoga svjetonazora učenika, razvijaju se i unapređuju njihove glazbene kompetencije, a s konačnom svrhom da dožive, razumiju i prihvate umjetničku glazbu. Djelo i skladatelj upoznaju se kroz pomno osmišljen proces demonstracije glazbe, razgovora i rasprave. Uz slušanje glazbe potiče se pjevanje, sviranje, plesanje, dakle, izvođačka aktivnost učenika, dok se razgovor temelji na zadacima spoznajnoga i asocijativnoga karaktera i onima za poticanje emocionalnoga doživljaja, da bi se ukazalo na širi društveni kontekst neposredno povezan s općeljudskim vrijednostima, čime se prelazi granica isključivo glazbenoga odgoja i obrazovanja. Slušanje glazbe u razredu u krugu vršnjaka, uz aktivnosti koje vodi učitelj i uz mogućnost rasprave o doživljajima, emocijama, pobuđenim imaginacijama i zapažanjima, pogodan je kontekst za obogaćivanje glazbenoga doživljaja, proširivanje znanja i produbljivanje interesa djece. Humanistička paradigma koja se izrazito potiče pri spoznajno–emocionalnome slušanju glazbe u školi odnosi se na implementaciju humanističkih kvaliteta u odgojno–obrazovnome okruženju, stoga se putem osobnih i emocionalnih vrijednosti pojedinca potiče na razmišljanje o vlastitim iskustvima, na percepciju okoline, što dovodi do oblikovanja vlastitoga mišljenja.

Spoznajno–emocionalno slušanje omogućuje razvoj znanja i umijeća učenika, ali i radost muziciranja. Potiče opažanje, pažnju, motivaciju te emocionalnu otvorenost, socijalizaciju, empatiju, humanost. Emocionalni razvoj učenika doprinijet će očuvanju i usmjeravanju unutarnjega senzibiliteta učenika za muzikalni doživljaj i njegovo iskazivanje, kvalitetu muzikalnoga kazivanja, a time i izgradnju vlastitih estetskih kriterija, što će u krajnjemu slučaju voditi prema razumijevanju umjetničke glazbe.

Slušanje glazbe prema spoznajno–emocionalnome pristupu dijeli se na dvije razine (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020, str. 101–105). Prva se razina odnosi na upoznavanje strukture, a druga na emocionalni prijam. Glazbeno–teorijska logika nalaže da se kod upoznavanja glazbenih struktura izučavaju najprije motiv i fraza kao manje cjeline pa tek onda veće cjeline poput rečenice i periode, zatim dvodijelne i trodijelne pjesme, teme s varijacijama, ronda i sl. Kod upoznavanja glazbenih struktura (tzv. promjene po stupnjevima) trebalo bi započeti s zamjećivanjem lako uočljivih promjena u tijeku skladbe i učenjem pripadajućih pojmova, a onda otkrivati one teže uočljive. Promjene prvoga stupnja obuhvaćaju razlikovanje pojmova instrumentalno — vokalno, tiho — glasno, *tutti* — solo, brzo — sporo, dok se promjene drugoga stupnja odnose na uočavanje ponavljanja i kontrasta. Promjene trećega stupnja usmjerene su na prepoznavanje tipova glazbenih odsječaka: izlaganje teme, prijelazi (mostovi), kontrastni odsječci, reprizni odsječci, uvod, zaključak, dok se na četvrtome stupnju odnose na tonalitet, modulaciju, razlike homofono — polifono.

Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe poznaje i četiri stupnja glazbenoga doživljaja. Prvi se stupanj odnosi na glazbu izražene ritmičnosti (plesna glazba), a drugi na glazbu koja nedvosmisleno nešto prikazuje (programna glazba). Na trećoj su razini skladbe s konkretnim naslovima, ali usmjerene na osjećaj i

raspoloženje, dok se na četvrtoj razini nalaze skladbe apsolutne glazbe. *Prvu razinu* obilježava glazba koja najlakše i najbrže nalazi put do slušatelja, glazba naglašene ritmičnosti koja utječe prije svega na senzomotorički doživljaj. *Drugoj razini* glazbene prijemčivosti ili doživljaja pripada glazba koja nešto prikazuje, odnosno glazba koja ima izrazit slikovni potencijal, kao što je to u slučaju programne glazbe. Na *trećoj razini* predstavljaju se skladbe koje imaju konkretne naslove i usmjerene su na osjećaje i raspoloženja. Na *četvrtoj razini* riječ je načelno o skladbama apstraktnih naziva poput koncerata, simfonija, sonata, gudačkih kvarteta.

Ishodi slušanja umjetničke glazbe u osnovnoj i srednjoj školi

Slušanje i upoznavanje glazbene literature utječe na razvoj slušne koncentracije učenika i vještina analize djela te se uspostavlja osnova za razvoj estetskih kriterija pri vrednovanju glazbe. Ishode je moguće pratiti od prvoga razreda osnovne škole. U prvim trima razredima učenici upoznaju visinu i trajanje tona, dinamiku i tempo, vokalnu, instrumentalnu i vokalno-instrumentalnu glazbu, glazbala, izvođačke sastave putem višestrukoga slušanja skladbi kraćega trajanja. Polazimo li od spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe, u prva se tri razreda pažnja usmjerava na lako uočljive razlike u glazbi, npr. *p* — *mf* — *f*, sporo — umjereno brzo — brzo, instrumentalno-vokalno — vokalno-instrumentalno, *tutti* — solo, solist — zbor, plesno — neplesno, ugođajne i karakterne osobitosti, pojedina glazbala, glasovi (muški, ženski). Glazbeni rječnik upotpunjuje se pojmovima *skladatelj*, *dirigent*, *izvođač* te se pamti naziv djela. Priča o skladateljevom životu i djelu, pjevačima, instrumentalistima, dirigentu također je važan dio glazbene kulture kojim se dotiče kako spoznajni, tako i emocionalni kontekst glazbenoga odgoja i obrazovanja.

Od četvrtoga do osmog razreda osnovne škole očekuje se da u svakome sljedećem razredu učenici upoznaju nove skladbe, no bilo bi korisno da poslušaju i one koje su već ranije upoznali, ali s novim zadacima i razinom doživljaja koja će se razlikovati jer im je djelo već poznato. Glazbene se sastavnice uočavaju u samome djelu i izvode iz prirode glazbenoga djela, tako da se prepoznaju i smještaju u primjeren teorijski kontekst. Uočavaju se ponavljanja, varijacije i kontrasti u glazbi, glazbeni oblici, različite skupine glazbala, vrsta glasova, instrumentalni i pjevački sastavi, glazbene vrste. Navedeno predstavlja temelj analizi glazbe u petome i šestom razredu, dok se uočavanje različitih tipova glazbenih odsječaka, promjene mjere, razlike homofonije i polifonije mogu postaviti kao zadaci u sedmome i osmom razredu.

Konačni ishodi pri slušanju i upoznavanju glazbe u osnovnoj školi usmjereni su na prepoznavanje i razumijevanje glazbenih sastavnica te upućivanje na istančanosti koje se osjećaju i čuju prilikom izvođenja kako prepoznavanje glazbenih sastavnica ne bi bilo površno te da bi se uvažio društveni kontekst djela i života skladatelja. Učenike se upućuje na to da ne postoji jedan realitet ili jedno tumačenje, već su oni višeperspektivni.

Sve navedeno moguće je u većoj mjeri realizirati na nastavi Glazbene umjetnosti u srednjoj školi gimnazijskoga usmjerenja. Vodeći računa o daljnjemu senzibiliziranju učenika za glazbu, nastavlja se rad na upoznavanju izražajnih sredstava glazbe i njezinih sastavnica, doživljavanju, prepoznavanju i

razumijevanju glazbala i pjevačkih glasova te različitih vrsta izvođačkih sastava, glazbenih oblika i vrsta, no jedan je od bitnijih ishoda doživljavanje, upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje umjetničke glazbe različitih glazbenopovijesnih razdoblja. Na temelju tih značajki utvrđuje se kojemu razdoblju ili stilskomu pravcu pripada djelo, sagledavaju se djelo i skladatelj u kontekstu vremena nastajanja, prostora i društvenih okolnosti. Isto tako, zadaci se odnose na stjecanje novih spoznaja i znanja o glazbenoj umjetnosti, procjeni i vrednovanju djela te poticanju mladih za praćenje glazbenoga života uže i šire sredine. Konačan je ishod glazbene nastave u srednjoj školi stjecanje cjelovite slike o glazbi u ljudskoj povijesti, u korelaciji s likovnom umjetnošću, geografijom, poviješću, književnošću, filozofijom, arhitekturom itd.

Istraživanje spoznajno–emocionalnoga slušanja glazbe u hrvatskim školama

Nakon utvrđivanja cilja, zadaća i svrhe te uspostave i razmatranja spoznajno–emocionalnoga slušanja glazbe u teorijskome, muzikološkome, pedagoškome i psihološkom kontekstu, praktična nastava u školama postala je mjerilo uspješnosti nove metodičke strategije na području slušanja glazbe. U istraživanju provedenome na 557 učenika petoga razreda osnovne škole uspoređena su iskustva slušanja glazbe pri uobičajenome i spoznajno–emocionalnom slušanju glazbe na nastavi Glazbene kulture. S obzirom na to da su rezultati istraživanja opsežne studije o spoznajno–emocionalnome slušanju glazbe objavljeni u radovima Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019; 2020), Vidulin i Plavšić (2020a; 2020b) i Vidulin (2020a), potvrđene su prednosti spoznajno–emocionalnoga pristupa u odnosu na uobičajeni pristup slušanju glazbe.

Kako bi se istraživanje provelo u što sličnijim uvjetima, isti su učitelji provodili nastavu prema obama pristupima. U kontrolnoj se grupi radilo uobičajenim tzv. spoznajnim slušanjem pri čemu su korišteni uglavnom zadaci spoznajnoga karaktera koji su bili usmjereni na analiziranje glazbenih djela, čime se ističe ponajprije stručno–glazbeno polazište. U eksperimentalnoj se grupi radilo spoznajno–emocionalnim pristupom koji je uz stručno–glazbeni kontekst uključivao društveno–humanističko i estetsko gledište na glazbena djela iz perspektive učenika. Tijekom nastave pitanjima su se poticala razmišljanja, usmjeravala se pažnja na doživljaj, proširivao se kontekst učenja, kako bi se oblikovala opća i glazbena kultura učenika. Na nastavi su se obrađivala sljedeća djela: *Valcer iz Maskarade* Arama Hačaturjana, *Wellingtonova pobjeda* Ludwiga van Beethovena, *Šeherezada* (More i Sindbadov brod) Nikolaja Rimskog–Korsakova te *Pavana* Gabriela Fouréa.

Prilikom izrade nastavnih priprema za rad s učenicima eksperimentalne grupe autorica rada, koja je ujedno i izradila pripreme, detaljno je analizirala i proučila glazbena djela, s namjerom utvrđivanja kako karakteristike djela mogu utjecati na doživljaj učenika tijekom slušanja, a vodila je računa i o njihovoj primjerenosti uzrastu djece petoga razreda te o mogućnosti smještanja djela u širi kontekst. Cilj je bio pronaći način za poticanje interesa učenika za slušanje umjetničke glazbe, zatim steći znanja tijekom jednoga školskog sata i potaknuti osobno uživanje. U obzir su pritom uzeti spoznajni aspekt ili točnost prepoznavanja glazbenih sastavnica, emocionalno doživljavanje, ali i prepoznavanje emocija poput veselja, tuge, ljutnje, straha, gađenja, iznenađenja, nade, oduševljenja, mržnje, uznemirenosti te načini

motivacije učenika. Osim navedenoga, istraživanjem su ispitana i razmišljanja petnaestero učitelja o dvama pristupima slušanju glazbe. Kad je riječ o spoznajnome aspektu slušanja kod učenika, rezultati istraživanja pokazali su da nema razlike u točnosti odgovora o glazbenim sastavnicama s obzirom na pristup nastavi. Također, točnost iznosi oko 60 %, što ukazuje na to da i jedna i druga grupa imaju prostora za napredak u smislu točnijega prepoznavanja i utvrđivanja glazbenih sastavnica. Kad se promatra intenzitet emocija pobuđenih glazbom, učenici koji su bili izloženi spoznajno–emocionalnomu slušanju nešto intenzivnije doživljavaju ugodne emocije (veselje, iznenađenje, nadu, oduševljenje), a manje intenzivno neugodne (ljutnju, mržnju, tugu). Iako se nastava Glazbene kulture učenicima sviđa, većemu se broju sviđa kad je priređena prema spoznajno–emocionalnom pristupu (94 % naspram 89 %). Većemu se broju učenika sviđaju i skladbe ako su predstavljene u spoznajno–emocionalnome kontekstu (88 % naspram 80 %). Uvod u drugo slušanje poticajnije je pri spoznajno–emocionalnome slušanju glazbe (83 % naspram 75 %). Veći broj učenika koji je bio izložen spoznajno–emocionalnomu slušanju ponovno bi slušao glazbu, u usporedbi s onima izloženima uobičajenom pristupu (76 % naspram 68 %).

Na pitanja otvorenoga tipa odgovori učenika izloženih spoznajno–emocionalnomu slušanju bili su ili raznovrsniji ili usmjereniji na određeni dio nastavnoga sata, što ukazuje na to da se planiranim aktivnostima kojima se proširivao kontekst slušanja utjecalo na usmjeravanje pažnje učenika. Primjerice, usmjerenija aktivnost poput korištenja dramatizacije u *Šeherezadi* rezultirala je uživanjem u sadržaj i razmišljanjem o sadržaju i kod naknadnoga slušanja, dok su predstavljanje različitih izvedbi *Pavane* i razgovor o uvjetima nastajanja toga djela učenike više potaknuli na iznošenje vlastitoga mišljenja.

Na kraju nastavne godine, kad su učenici upitani da napišu što pamte povezano s cjelokupnom nastavom glazbene kulture te godine, pokazalo se da u oba pristupima najviše pamte sadržaj (oko 36 %), sudjelovanje u glazbenim aktivnostima (oko 25 %) te glazbene sastavnice (16 %). Pritom su se učenici koji su nastavu slušali prema spoznajno–emocionalnome pristupu češće osvrtni na četiri djela uključena u istraživanje i metodičku artikulaciju nastave u kojoj su ta djela predstavljena (18 % naspram 9 %).

Rezultati ukazuju na to da su učenici uz višemodalni pristup potaknut glazbenim i izvanglazbenim aktivnostima, povećanom interakcijom te aktivnim sudjelovanjem bili više fokusirani na glazbeno djelo i izrazili su želju da ga ponovno slušaju. Spoznajno i emocionalno iskustvo pomoglo im je da generiraju veći broj odgovora širega spektra koji se odnosio na spoznajne elemente, npr. prepoznavanje glazbenih sastavnica, te na emocionalne elemente, npr. asocijacije na djelo i identifikacija emocija te doživljaj glazbe. Rezultati također ukazuju na to da su usmjeravanje učitelja, kao i nivo (među)aktivnosti učenika tijekom nastave, presudni za njihovo iskustvo slušanja glazbe.

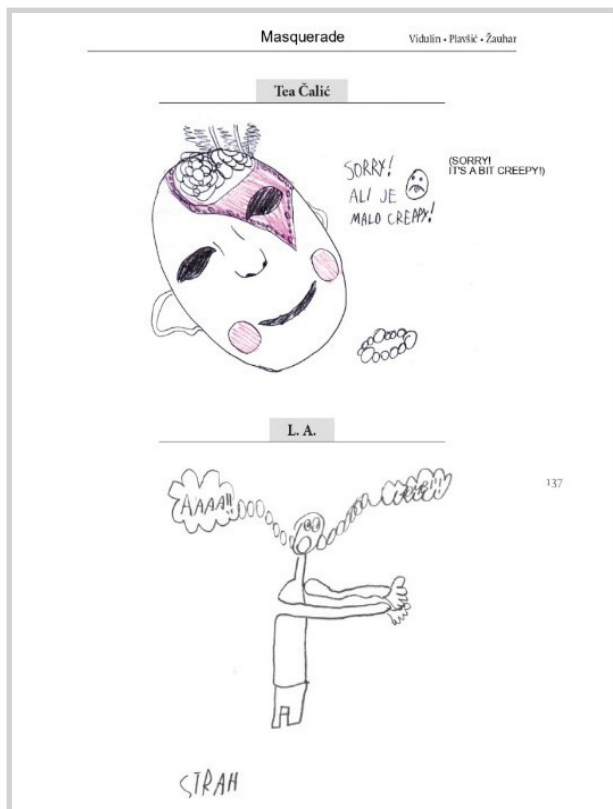
U nastavku donosimo neke izjave učenika te neke od njihovih crteža nastalih prilikom završnoga slušanja glazbenoga djela (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020).

A. Hačaturjan: *Maskarada*

- „Uvod (...) me potaknuo da još bolje shvatim skladbu i da mi se još više sviđa. (...) me potaknuo na veliku znatiželju. (...) je potaknuo moju zainteresiranost, da mi bude zanimljivo i napeto.
- Tijekom slušanja razmišljao/razmišljala sam (...) o balu i dvorcu. (...) o maskenbalu. (...) o tragediji koja se dogodila. (...) o priči, radnji.
- Pamtit ću je (...) po uzbuđenju, veselju i radosti. (...) po iznenađenju. (...) po maskama. (...) po zanimljivom i zabavnom satu Glazbene kulture.”

Slika 1

Završno slušanje i doživljaj *Maskarade* — iskaz emocija [dječji crtež, olovka u boji]



Napomena. Preuzeto iz *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*, str. 137, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.

Slika 2

Završno slušanje i doživljaj *Maskarade* — iskaz emocija i crtež prepoznatih glazbala [dječji crtež, olovka u boji]



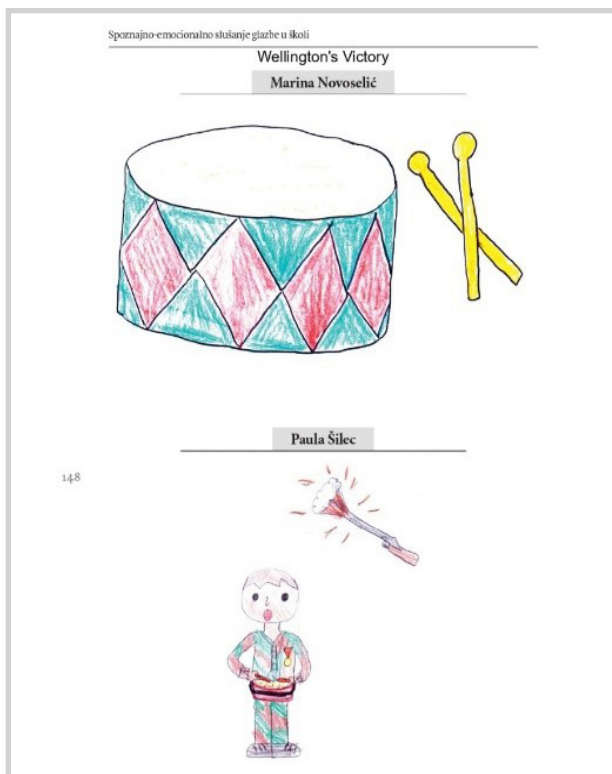
Napomena. Preuzeto iz *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*, str. 138, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.

L. van Beethoven: *Wellingtonova pobjeda*

- „Uvod (...) me malo rastužio jer je Beethoven izgubio sluh. No, on me potaknuo da nikada ne izgubim nadu. (...) me potaknuo da uživam u glazbi! (...) me potaknuo da se opustim.
- Tijekom slušanja razmišljao/razmišljala sam (...) o stupanju vojnika. (...) o bitki. (...) o ratu Francuza i Engleza.
- Pamtit ću je (...) po jako napetom satu Glazbene kulture. (...) po tome što sam se skroz uživjela u nju. (...) po oduševljenju!”

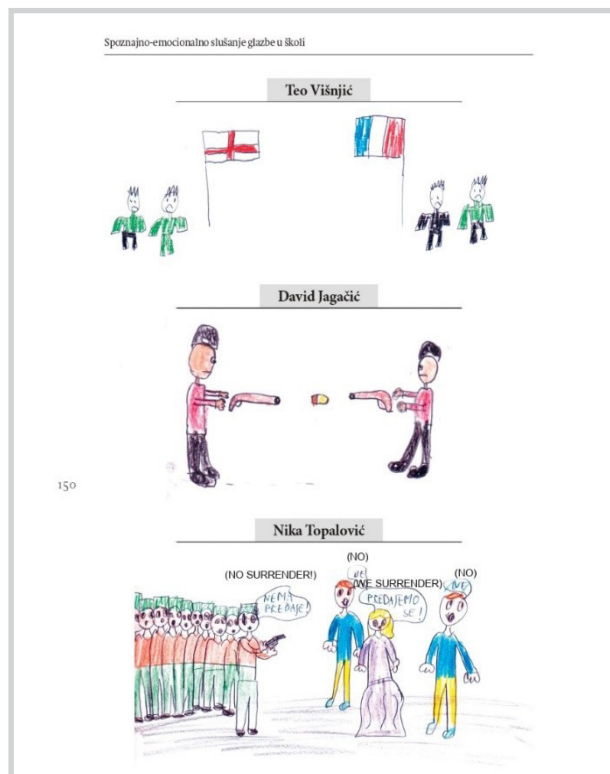
Slika 3

Završno slušanje i doživljaj *Wellingtonove pobjede* — crtež glazbala i izvođača [dječji crtež, olovka u boji]



Slika 4

Završno slušanje i doživljaj *Wellingtonove pobjede* — sadržaj djela i prizori iz bitke [dječji crtež, olovka u boji]

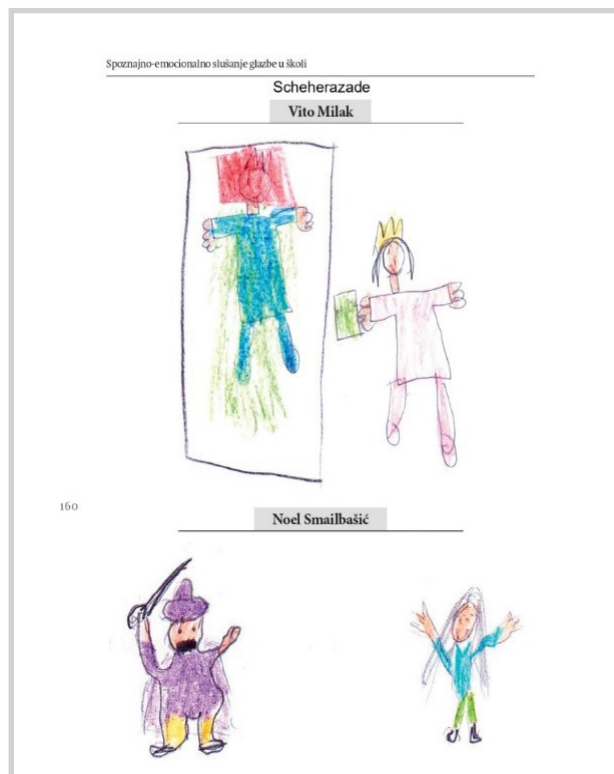


N. Rimski–Korsakov: *Šeherezada, More i Sindbadov brod*

- „Uvod (...) me potaknuo da razmišljam o intrigantnom/strašnom ugođaju. (...) je u meni potaknuo znatiželju. (...) me potaknuo da razmišljam kako će glazba biti lijepa.
- Tijekom slušanja razmišljao/razmišljala sam (...) o tome kako se Šeherezada usprotivila sultanu. (...) o tome kako Šeherezada priča priče sultanu. (...) o tome kako je Šeherezada mogla ispričati toliko priča i kako je bila toliko mudra. Razmišljala sam hoće li je ubiti ili oženiti!
- Pamtit ću je (...) po svojim osjećajima. (...) jer mi se jako sviđela. (...) po priči koju je učiteljica ispričala prije slušanja.”

Slika 5

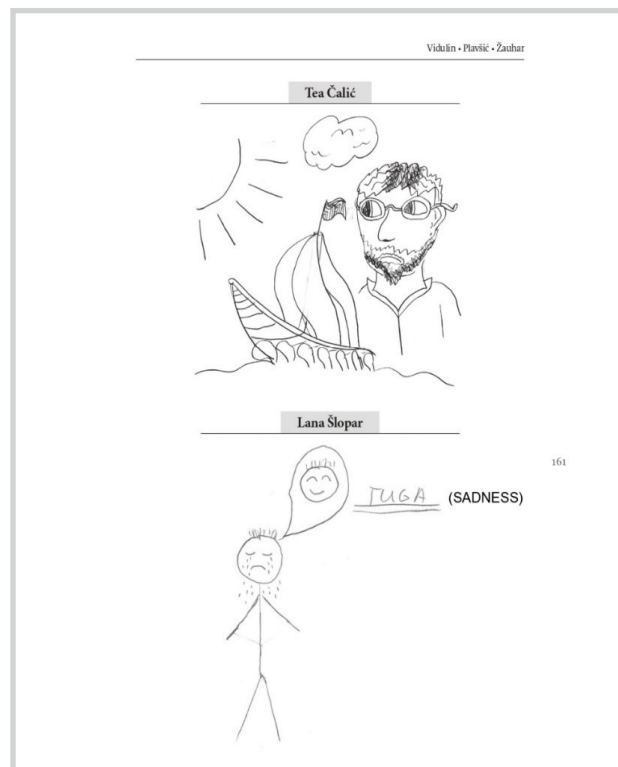
Završno slušanje i doživljaj *Šeherezade* — sadržaj djela [dječji crtež, olovka u boji]



Napomena. Preuzeto iz *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*, str. 160, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.

Slika 6

Završno slušanje i doživljaj *Šeherezade* — prikaz Mora i Sindbadovog broda te emocija [dječji crtež, olovka u boji]



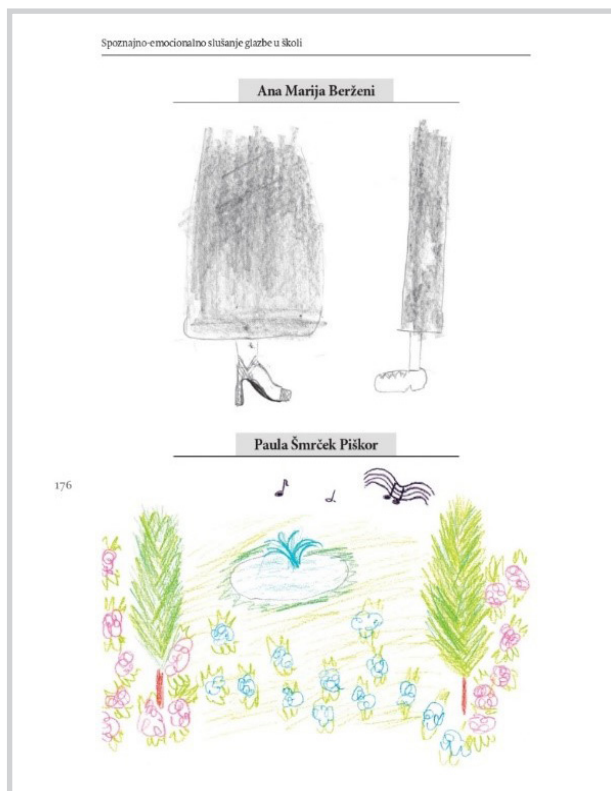
Napomena. Preuzeto iz *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*, str. 161, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.

G. Fauré: *Pavana*

- „Uvod (...) me dirnuo. (...) me potaknuo da razmišljam kako nikad nije dosadno kada slušamo glazbu. (...) me potaknuo da još više zavolim glazbu.
- Tijekom slušanja razmišljao/razmišljala sam (...) o tome što je učiteljica rekla o djelu.
- Pamtit ću je (...) po lijepom satu Glazbene kulture. (...) po osjećajima, jer te smiruje. (...) po tome što je nježna i što mi se jako sviđa.“

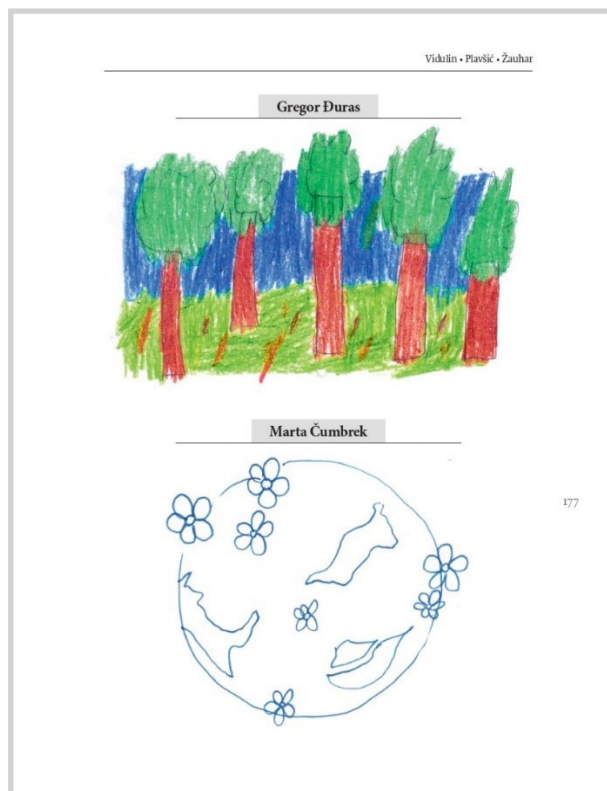
Slika 7

Završno slušanje i doživljaj *Pavane* — iskaz ugođaja i karaktera djela [dječji crtež, olovka u boji]



Slika 8

Završno slušanje i doživljaj *Pavane* — iskaz ugođaja [dječji crtež, olovka u boji]



Vrlo važan pokazatelj uspješnosti spoznajno–emocionalnoga slušanja glazbe odnosi se na mišljenje učitelja koji većinom procjenjuju da je spoznajno–emocionalno slušanje glazbe poticajan i metodički uspješan pristup, da nudi mogućnosti koje se mogu prilagoditi razredu i sadržaju koji se obrađuje te ga smatraju poticajnom nadgradnjom postojećega uobičajenog pristupa. Isto tako smatraju da je priprema nastave prema spoznajno–emocionalnome pristupu opsežnija, što je točno, no i posljedice su dalekosežnije: učitelji procjenjuju da su koncentracija i angažman učenika na tako osmišljenoj nastavi bili veći, što je prvi korak prema učenju i pamćenju. U nastavku slijede neke izjave učitelja:

- „Jako mi je drago da sam imala priliku raditi po pripremama SEP–a* jer sam dobila nove ideje za daljnji rad na području slušanja glazbe koji je sigurno zanimljiviji.
- Moj sadašnji pristup slušanju glazbe razlikuje se od SEP–a isključivo iz razloga jer su nas najprije tako učili na fakultetu... Prema SEP–u je puno zanimljivije, pa i djeci, što i jest cilj, na neki način pokazati da klasična glazba nije dosadna, kakvom je smatraju...
- Smatram da je učenicima po spoznajno–emocionalnom pristupu mnogo jasnije o čemu uopće skladba govori, više su se mogli uživjeti i pratiti tijekom glazbe, a ono što je najbitnije, smatram da im je nastavna jedinica bila zanimljiva.
- Bitne prednosti su potpuno drugačija, zanimljivija i kreativnija nastava. Učenici su u potpunosti ušli u dubinu skladbe. Bolje su ju upoznali i dobili mnoštvo korisnih podataka. Također su proširili svoje vidike i izvan same glazbe te su bogatiji za jednu novu dimenziju opće kulture” (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020).

Doprinos uključivanja spoznajno–emocionalnoga pristupa u nastavi glazbene kulture odnosi se na osiguravanje (pomno isplaniranoga) konteksta za sveobuhvatnije doživljavanje umjetničke glazbe s jedne strane, a osobnije doživljavanje s druge strane, što dugoročno dovodi do toga da učenici prihvate umjetničku glazbu koju nemaju običaj slušati u slobodno vrijeme. Istraživanja pokazuju da prethodna iskustva emocionalnoga doživljavanja umjetničke glazbe pospješuju osobnu osjetljivost na glazbenu ekspresivnost. To zapravo znači da je veća vjerojatnost da će dijete doživjeti glazbu emocionalno ako je prethodno imalo iskustvo emocionalnoga doživljavanja glazbe (npr. sjećanja da ga je glazba obradovala ili rastužila, da je izazvala trnce ili ubrzala rad srca).

Uzmemo li u obzir da je otvorenost za slušanje glazbe izražena kod male djece, a da se približavanjem adolescenciji sve više sužava, implementacija spoznajno–emocionalnoga pristupa počevši od ranije dobi potencijalno će omogućiti umjetničkoj glazbi sigurniji put do mladih slušatelja.

* SEP — spoznajno–emocionalni pristup

Zaključak

Slušanje glazbe i upoznavanje glazbenih djela u školi ima višestruku društvenu ulogu. Doživljavanje i razumijevanje glazbe omogućit će naklonost prema glazbi, utjecati na izgradnju kulturno–umjetničkoga identiteta, interesa za glazbu, ali i na cjelovit razvoj učenika. Naglasimo i to da od glazbe i kulture profitiraju i škola i društvo jer se tako izgrađuje kulturni identitet zajednice, oblikuje koncertna publika te omogućuje očuvanje, prenošenje, obnavljanje i širenje kulturnih obrazaca.

Upravo zato glazbena nastava treba biti otvorena, integrativna i interdisciplinarna, kao i didaktičke strategije koje se u njoj koriste. Pritom valja obratiti pažnju na to da se učenje i poučavanje prilagođavaju interesima i sposobnostima učenika, da se primjenjuju suvremene i korisne strategije i metode učenja i poučavanja, da se sadržaji povezuju i nadopunjuju s drugim predmetima i područjima te međupredmetnim temama. Uz navedeno važno je da je konačni cilj razvoj učenikove svijesti i samosvijesti o sebi i okolini koja ga okružuje jer ga stavlja u središte zbivanja i propituje njegove osobne razine doživljaja, emocije i shvaćanja.

Razumijevanjem i prihvaćanjem djela umjetničke glazbe potaknut će se razvoj glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja, ali i osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture. Upravo će spoznajno–emocionalno slušanje glazbe utjecati na kulturno–umjetničku osviještenost te na razvoj interkulturalnih kompetencija. Izgrađivanje i otvoren pristup prema vlastitoj te prema drugim kulturama, naglašavajući pritom prihvaćanje i poštivanje drugih osoba i različitih mišljenja, zasigurno će utjecati i na drugačije shvaćanje umjetnosti te će svi pokušaji u tome smjeru biti od koristi, pa tako i humanistički orijentirano spoznajno–emocionalno slušanje umjetničke glazbe.

Literatura

- Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self–concept and achievement. *Psychology of Music, 26*, 26–45. <https://doi.org/10.1177/0305735698261004>
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 615–636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Boal–Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education, 18*(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Courey, S. J., Tappe, Ph., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>

- Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128. <https://doi.org/10.1038/24075>
- Fauvel, J., Flood, R., & Wilson, R. (2006). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, Y.C., Cheung, M.C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther i C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2003)* (pp. 552–553). Hanover.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179–238. <https://doi.org/10.2307/3333643>
- Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019) [dokument]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation / age on music listening preference: A review of the literature. Izlaganje na *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior*, Cannon Beach, Oregon.
- Lipsman, A. (2012). Social networking goes global: Major social networking sites substantially expanded their global visitor base during past year. Retrieved September 13, 2019 from <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1555>
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) [dokument]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C., & Irwin, R. L. (2009). A haiku suite: The importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11(3), 303–317.

- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (pp. 269–278). New York: Academic Press.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial–temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44–47.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial–temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215–228. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00050-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00050-8)
- Roberts, B. A. (1993). *I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891. <https://doi.org/10.1037/a0027971>
- Sloboda, J. A. (2019). Contemporary audiences for classical music: What research can tell us about them and their motivations, and how professional musicians can better connect to them. U B. Bogunović i S. Nikolić (Ur.), *Knjiga rezimea Prve internacionalne konferencije Psihologija i muzika — interdisciplinarna susretanja* (str. 27). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2014). Glazbene preferencije učenika I. gimnazije u Osijeku. U M. Brekalo i I. Žužul (Ur.), *Međunarodni interdisciplinarni znanstveni skup kultura, društvo, identitet — europski realiteti* (str. 844–861). Osijek; Zagreb: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Odjel za kulturologiju; Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12(3), 248–251. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft–claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149–166.
- Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201–225. <https://hrcak.srce.hr/116797>
- Vidulin, S. (2016). Reforme odgojno–obrazovnog sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi. U F. Hadžić (Ur.), *Muzika u društvu* (str. 312–325). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.
- Vidulin, S. (2020a). Comparison of music lesson plans: new insights on listening to music at school. U I. Blažević, N. Tatković, M. Radetić–Paić et al. (Ur.), 18. *Dani Mate Demarina „Novi izazovi u odgoju i obrazovanju”* (str. 191–208). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. <https://www.bib.irb.hr/1084092>

- Vidulin, S. (2020b). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U S. Marinković (Ur.), *Nauka i nastava u vaspitno–obrazovnom kontekstu* (str. 391–406). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu. <https://doi.org/10.46793/STEC20.391V>
- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020a). Contribution of Cognitive–Emotional Approach to Music Listening on Students’ Cognitive and Emotional Experience. *Muzikološki zbornik*, 56(1), 225–241. <https://doi.org/10.4312/mz.56.1.225–241>
- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020b). Students’ reflections and motivation in the context of the cognitive–emotional approach to music listening. U V. Svalina (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6 / Music pedagogy in the context of present and future changes 6* (str. 93–106). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://www.bib.irb.hr/1115619>
- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno–pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>
- Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.
- Vidulin–Orbanić, S. (2012). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 419–430). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Zafranas, N. (2004). Piano keyboard training and the spatial–temporal development of young children attending kindergarten classes in Greece. *Early Child Development and Care*, 174(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153534>
- Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves i A. C. North (Ed.), *The Social Psychology of Music* (str. 161–187). Oxford: Oxford University Press.

Ilustracije

Slika 1–8: *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile; Rijeka: Filozofski fakultet.



YouTube: 2. Vidulin video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/gWkrVnKcS5c>
Time: 9.02'
Oral presentation: Croatian
PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Miroslav Drljača, docent
Metodika nastave likovne kulture
Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjaluci
(Bosna i Hercegovina)
miroslav.drljaca@ff.unibl.org



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 37.091.313:75
Originalni naučni rad
48–62

PROJEKTNO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI METODIKE LIKOVNOG VASPITANJA

Rezime: Jedan od zadataka visokoškolske nastave koja priprema nastavnike likovne kulture, učitelje i vaspitače, jeste da osnaži i osposobi stručnjake koji će odgovoriti na izazove u njihovoj budućoj praksi. Radi prevazilaženja nedostatka krutog predmetno–časovnog sistema, malog fonda časova u umjetničkim predmetima, i mnogih drugih problema, više od stotinu godina predlaže se primjena različitih didaktičkih i metodičkih pristupa i modela, među kojima se danas posebno izdvaja projektno učenje. Projektnim učenjem moguće je holistički pristupiti kurikularnim ciljevima u kognitivnom, motoričkom i afektivnom području razvoja djece, učenika i studenata. Učesnici u takvim aktivnostima slobodno istražuju, kreiraju, koriste savremena multimedijiska sredstva, komuniciraju sa širim socijalnim okruženjem i tako stiču kompetencije potrebne za cijeli život. U radu se predstavlja mikro–studija o primjeni projektnog učenja kao metodičke strategije podučavanja na univerzitetu, koja je u osnovi deskriptivna i zasnovana na interpretativnoj paradigmi. Promišljanje o različitim idejama i praksama, o načinima organizovanja projektnog učenja u visokoškolskoj nastavi, te ciljevima i ishodima takvog učenja kroz konstruktivistički pristup nastavi likovnog vaspitanja predstavlja teorijsku osnovu studije. Cilj je da se opišu i istraže primjeri projektnog istraživanja posvećenog ciljima i narodnom vezu, a koje je realizovano od strane studenata Akademije umjetnosti i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Kao istraživačka tehnika, koriste se introspektivni pisani intervju o doživljajima procesa i produkata učenja, te studentski dnevници. Prvi rezultati analize kvalitativnih podataka upućuju na divergentnost u načinima pristupanja temi, istraživanju i realizovanju likovnih produkata. Metodika likovne kulture kao univerzitetski predmet po svojoj prirodi ističe kreativnost, djelovanje i akciju, što primjenu projektnog učenja čini prikladnom strategijom za organizaciju visokoškolske nastave u kontekstu razvoja profesionalnih kompetencija budućih vaspitača, učitelja i nastavnika.

Ključne riječi: projektno učenje, projektna nastava, nastava usmjerena na učenika, konstruktivistička nastava likovne kulture, metodika nastave likovnog vaspitanja.

Uvod

Imajući u vidu važnost likovnih aktivnosti i likovnog obrazovanja u predškolskom uzrastu i tokom školovanja, primorani smo da iznalazimo najbolja rješenja za optimalnu iskorištenost likovnog vaspitanja kao nastavnog predmeta koji je u vaspitnom i školskom sistemu prilično marginalizovan. Iz navedenih razloga potrebno je tokom visokoškolskog obrazovanja osposobiti buduće vaspitače i nastavnike* za primjenu adekvatnih metoda i strategija koje će koristiti u svom pedagoškom radu. Podučavanje i učenje u kojem djeca i učenici pasivno sjede, posmatraju i slušaju onoga ko „predaje“ već bi odavno trebalo biti zamijenjeno prikladnijim rješenjima kojima se subjekti koji uče postavljaju u aktivnu poziciju. Naučiti djecu i učenike da samostalno dolaze do rješenja, da koriste vlastite načine učenja, da istražuju, sarađuju i otkrivaju, zadaci su postavljeni pred sadašnje studente, buduće vaspitače i nastavnike. Umjetnički predmeti u obrazovanju razvijaju kod pojedinca kreativni potencijal, što uveliko zavisi i od nastavnika, od njegovog metodičkog pristupa i kompetencija u okviru profesionalnog djelovanja (Huzjak i Županić Benić, 2017). Posebno je važno podsticanje stvaralačkih i kreativnih potencijala na ranom uzrastu, zbog formiranju ličnog identiteta djeteta (Филиповић, 2019). Gardner nas podsjeća na postojanje višestrukih inteligencija i koliko je za razvoj svake od njih važna aktivnost rukama bez obzira na nivo obrazovanja jer takve aktivnosti utiču na razvoj mozga i podstiču samoostvarenje (Gardner, 2006; Jensen, 2001, 2005; Matijević, Drljača, Topolovčan, 2016), a znamo da je rad rukama, kroz upotrebu različitih oblikovnih materijala, najviše zastupljen u likovnim aktivnostima.

Na osnovu proučene teorije i prakse smatramo za najadekvatniji konstruktivistički pristup i primjenu projektnog istraživanja u metodici nastave likovnog vaspitanja (Drljača, 2018). Projektne aktivnosti podrazumijevamo kao nastavnu strategiju jer je „projektna nastava obično složen postupak koji polazi od određenog plana i usmjeren je ka ostvarivanju ciljeva. Prema tome, projektna nastava kao didaktički izraz je najbliža višem rodnom pojmu koji označavamo izrazom strategija i zato projektne nastavu smatramo didaktičkom strategijom“ (Matijević, 2008, str. 197). Za osnivača projektnog učenja smatra se Džon Džui, za kojeg problem ljudi nije u tome kako će upoznati okruženje nego kako će naučiti da njime ovladaju i da ga u određenu svrhu promijene. Prema njemu najbolje je ono obrazovanje u kojem učenik uči kroz rad, koje priprema za uspješan susret sa stvarnošću (Мандић и Вилотијевић, 2017). Kada se govori o takvom učenju važno je, na svim nivoima obrazovanja, razmotriti položaje onih koji podučavaju i onih koji uče. Vaspitači u vrtićima imaju ulogu da pripreme mogućnosti u kojima će djeca individualizovanim putem doći do ličnih iskustava. Oni vode dječje učenje, podržavaju djecu i usmjeravaju ih ka rješenju problema. U takvom sistemu djeca zauzimaju centralnu poziciju jer se razvoj kurikuluma uglavnom oslanja na njihove autentične probleme i iskustva (Pribišev Beleslin, 2019). U školskim uslovima projektne aktivnosti podjednako planiraju nastavnici i učenici, nastavnici su u ulozi mentora i saradnika, dok je većina aktivnosti usmjerena na učenike, koji svoja istraživanja realizuju van školskog okruženja stupajući u komunikaciju

* Pod pojmom nastavnik podrazumijevamo učitelje i nastavnike, odnosno profesore likovne kulture.

sa širim socijalnim okruženjem (Matijević i Radovanović, 2011). Nastavne aktivnosti usmjerene na dijete i učenika osiguravaju kvalitetnije i cjelovitije učenje, posebno kada je u pitanju učenje u kojem učestvuje više učesnika jer u timskom i saradničkom radu lakše je učenicima da zadovolje urođene potrebe (preživljavanje, ljubav, moć, zabava i slobda), koje značajno utiču na motivaciju (Glasser, 2005).

Narodnu umjetnost, odnosno ćilime i vez izabrali smo iz dva razloga. Jedan je zbog likovne vrijednosti i bogatstva motiva kojima raspolaže narodna tekstilna umjetnost, a drugi je što u većini naših krajeva narodna umjetnost izumire i osjetila se potreba da se budući vaspitači i nastavnici bolje upoznaju s tom vrstom umjetnosti i više zainteresuju za njenu primjenu u njihovom budućem pedagoškom radu.

U radu prikazujemo prednosti i koristi primjene projektnog istraživanja u visokoškolskoj nastavi metodike likovnog vaspitanja. Takođe, analizirajući istraživačke dnevnike i urađene likovne radove, objašnjavamo procese i nalaze istraživanja i stvaranja. Na osnovu diskusija i istraživačkih dnevnika predlažemo moguće scenarije za realizaciju sličnih projektnih istraživanja.

Teorijska polazišta: projektna istraživanja i narodna umjetnost u metodici likovnog vaspitanja

Dejlova piramida iskustva prilikom učenja i usvajanja novih znanja ukazuje na opravdanost korištenja projekte strategije pri učenju uopšte, a posebno kada je u pitanju likovno vaspitanje. Dejl je polazeći od konkretnog ka apstraktnom, prikazao koje su aktivnosti ili medij poželjni za učenje na bilo kojem nivou školovanja. Predlaže organizovanje što više aktivnosti subjekata koji uče u izvornoj stvarnosti s konkretnim materijalima ili u uslovima koji vjerno simuliraju stvarno događanje. Tako je on vjerovatnost da ćemo naučeno pamtili nakon dvije sedmice prikazao na šest nivoa, krećući od prvog 10% (čitanje knjiga) do šestog 90% (raznovrsne aktivnosti van učionice, ili u učionici uz digitalne simulacije ili rad u radionici) (Matijević i Topolovčan, 2017). Dejlova piramida iskustva u potpunosti je vezana s konstruktivističkim pristupom učenja koje unutar podsticajne sredine za učenje zagovara aktivno učestvovanje djece i učenika u kreiranju vlastitog znanja (Mušanović, 2000; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017; Vigotski, 1983). Na ovakvom pedagoškom pristupu mnogobrojne alternativne škole, koje u prvi plan ističu umjetničke aktivnosti, praktičan rad i rad rukama, temelje svoje principe rada (Montesori, 2017; Carlgren, 1990; Štajner, 2002).

Djuji smatra da se i interes i trud javljaju tokom procesa učenja, a kako bi osigurali učenički interes nastavni sadržaji i škole trebaju imati direktnu vezu s djetetovim životom van škole, zato on kao ključnu aktivnost u školi vidi projekat (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Mandić i Vilotijević (Мандић и Вилотијевић, 2017) navode da se osnovna polazišta projektne nastave mogu iskazati u nekoliko stavova. Nastava u školama treba da bude zasnovana na potrebama društvenog okruženja i na interesovanjima i misaonim mogućnostima učenika. Vaspitno-obrazovni proces potrebno je temeljiti na aktivnosti učenika. Zadatke učenicima treba davati koji zahtijevaju znanje integralnog karaktera iz različitih predmetnih oblasti i koji ih podstiču na istraživački pristup. Takođe, ta znanja moraju da imaju praktičnu primjenjivost i vrijednost,

da budu u funkciji poboljšanja životnih uslova i rješavanja konkretnih problema. Nastavne programe ne treba propisivati država i ne trebaju biti isti za sve škole. Sadržaje treba birati nastavnik na osnovu interesovanja, mogućnosti i potreba svih učenika. Na kraju, autori zaključuju da je važno u projektima da rad bude usklađen s individualnim ritmom i mogućnostima svakog učenika. U duhu konstruktivističke parole, više učenja — manje podučavanja, a na osnovu kvalitativnog tematskog istraživanja u kojem su učestvovalе četiri zemlje (Litvanija, Portugal, Finska i Danska) oformljen je dokument kojim će se podstaknuti promjena paradigme sa podučavanja na učenje, u kojoj je učenje usmjereno na učenika i u kojem je učenik aktivan istraživač, čime se značajno mijenja postojeća uloga učenika i nastavnika (Gjedde, 2017). Projektne aktivnosti, omogućavaju i učenicima slabijeg školskog uspjeha da iskažu svoje mogućnosti. Čak učenici slabijeg školskog uspjeha mogu postići bolje rezultate od učenika boljeg uspjeha (Drljača, 2018; Kalyoncu and Tepecik, 2010; Redmond, 2014).

Projektom učenjem moguće je objediniti više srodnih likovnih tema određenih nastavnim planovima i programima, ali i ostvariti međupredmetnu povezanost likovnog vaspitanja s drugim nastavnim područjima. Ovakva strategija učenja je dugoročna i pomaže učenicima u razumijevanju nastavnih sadržaja, poboljšanju komunikacije, ali i sposobnosti različitih vještina kao i sposobnosti vođenja i komunikacije (Drljača, Peulić, 2020; Mohd Hawari and Mohd Noor, 2020). Autorica Fabijanić (2014) zaključuje da Projekti njeguju timski rad i partnerski odnos svih učesnika projekta, pospješuju razvoj istraživačkih, organizacijskih, komunikacijskih i kritičkih sposobnosti učenika, te usvajanje metodologije naučno istraživačkog rada. Dodaje da je projektna nastava primjenjiva u svim vrstama nastave, pri učenju interdisciplinarnih tema i sadržaja, u vannastavnim aktivnostima, a neizostavna je u radu s talentovanim učenicima.

Obilježje nastave likovnog vaspitanja je stvaralaštvo i aktivan rad, zato je za takvu nastavu pogodna primjena projektnog učenja. To potvrđuju istraživanja u kojima je učenicima omogućeno da uče kroz praksu. Takvi projekti su cjeloviti jer se tiču cjelokupnog procesa stvaranja, uključujući svo znanje, vještine, istraživanje, proces, rad, postojanje i postajanje, od početka do kraja (Ellen and Alison, 2006; Major and Govers, 2014). Projektne aktivnosti u nastavi likovnog vaspitanja utiču na povećanje učeničke motivacije za rad, razvijanje socijalnih vještina i samopouzdanja, učenici tako aktivno učestvuju u nastavnom procesu te kvalitetnije i dugotrajnije usvajaju znanja, vještina i stavova (Tomljenović i Novaković, 2012).

Da je narodna umjetnost prikladna tema za projektna istraživanja u nastavi dokazuju srodna istraživanja (Balić Šimrak, Curkov, Grdić, Laco, Lisac, Pandl, Stojanović Hauzer, 2016; Kušćević, 2015; Pivac, 2016). U ovom radu studenti su svoje istraživanje uglavnom zasnovali na dva tipa veza koja su u krajevima oko Banjaluke najviše zastupljeni, a to su *Zmijanjski* i *Imljanski vez*. Razlikuju se po izradi veza i upotrebi boje. *Zmijanjski vez* pripada vezu brojem, dok *imljanski* svrstavamo u vezove po pismu. Kod veza brojem niti se broje kada se vezu, motivi su obično geometrijski, samo ponekad stilizovani biljni. Kod vezova po pismu crtež je slobodno izrađen rukom na tkanini po kojoj vezilja kasnije izrađuje svoj vez. *Imljanski vez* je od početka 20. vijeka izrađivan samo u jednoj, plavoj boji, dok je *imljanski vez* najčešće u tri ili četiri boje, tamno plava, mrko crvena, zelena i ponekad žuta. Motivi su slobodni u crtežu i veoma obilni

(Беловић–Бернадзиковска, 1907; Ђукановић, 2013, 2018; Карановић, 1926). Osnov za stvaranje likovnog djela nalazimo u mnogim radovima savremenih likovnih umjetnika koji su za svoje radove podsticaje našli u motivima narodne umjetnosti (Faig Ahmed, Sheila Hicks, Jason Seife, El Anatsui, Valerie Hegarty, Diana Yevtukh, Dejan Đukić, Sakir Gokcebag...). Preoblikovani i transformisani motivi u savremena viđenja dokazuju bogate likovne mogućnosti narodne umjetnosti.

Iz navedenog vidimo opravdanost primjene projektnog učenja u metodici nastave likovnog vaspitanja, ali i korištenje motiva narodne umjetnosti u likovnim aktivnostima na svim nivoima školovanja. Našim radom dokazujemo da organizacija sličnih projektnih aktivnosti sa studentima tokom visokoškolskog obrazovanja utiče na razvoj njihove kompetentnosti za budući rad s djecom i učenicima.

Metod

U ovom radu je predstavljena mikro–studija o primjeni projektnog učenja kao metodičke strategije podučavanja na univerzitetu, koja je u osnovi deskriptivna i zasniva se na interpretativnoj paradigmi, ali i na istraživanju zasnovanom na umjetnosti (engl. *Art-based Research*). U takvim istraživanjima učesnici aktivno učestvuju u istraživačkom procesu opisujući proces, ali i unutrašnje stanje tokom istraživanja i stvaranja vlastitog rada (McNiff, 1998, Drljača, 2018). Topolovčan (2016) smatra da je zbog pozicije istraživača istraživanje zasnovano na umjetnosti moguće postaviti u konstruktivističku paradigmu. Na tom tragu smo u radu, kroz konstruktivistički pristup nastavi likovnog vaspitanja predstavili teorijske osnove studije. Navodeći različite ideje i prakse, načine organizovanja istraživanja te ciljeve i ishode takvog istraživanja.

Cilj rada je da se opišu i istraže primjeri projektnog istraživanja posvećenog ćilimima i narodnom vezu. Kao istraživačka tehnika, korišteni su introspektivni pisani intervjui o doživljajima procesa i produkata učenja, te studentski dnevnic. Istraživanje je realizovano korištenjem prikladnih metoda kao što su metode likovno–estetske komunikacije, metoda likovnog scenarija, te metoda estetskog transfera (Brajčić, 2002; Brajčić i Kušćević, 2016; Duh i Zupančić, 2011), ali i primjenom metoda analitičkog posmatranja, razgovora i metodom usmjerenom na djelovanje. Predmet proučavanja je narodna umjetnost, odnosno ćilimi i narodni vez. Ćilimi i narodni vez bili su povod za projektno istraživanje studentima, ali i povod za stvaranje njihovog likovnog rada.

U istraživanju su učestvovali studenti Akademije umjetnosti, treće i četvrte godine Slikarstva, Intermedijalne umjetnosti, Grafike i Grafičkog dizajna i studenti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci, odsjeka Predškolsko vaspitanje i Učiteljski studij. Projektno istraživanje posvećeno ćilimima realizovao je tokom decembra 2019., a istraživanje o narodnom vezu provedeno je u decembru 2020. godine. U oba projektna istraživanja učestvovalo je 156 studenata. Učesnici u istraživanju dobili su okvirna uputstva za istraživanje. Obavezni su bili da vode istraživačke dnevnike i da na osnovu istraživačkih dnevnika urade samostalno ili u paru likovni rad. Potrebno je bilo da na kraju istraživanja pošalju mentoru u Google Classroom izvode iz istraživačkih dnevnika s fotografijama rada uz pisano objašnjenje rada. Iako su načini istraživanja bili

slobodni, studentima je predloženo da mogu koristiti intervju, dostupnu literaturu, internet izvore, da u istraživačke dnevnikove mogu uvrstiti fotografije nastale tokom istraživanja, da dnevnikove mogu biti vođeni na različite, individualne načine, od detaljnog opisa istraživanja, usputnih zapažanja do pjesničkih i introspektivnih zapisa.

Rezultati istraživanja i diskusija: Analiza likovnih radova i istraživačkih dnevnika

Projektno istraživanje je bila prilika za mnoge studente da se prvi put introspekcijski sagledaju i to posmatranje zabilježe u svojim istraživačkim dnevnicima i likovnim radovima. Izvore za svoje istraživanje studenti su pronalazili u dostupnoj literaturi, internet portalima, ali najzanimljiviji su im bili intervjui s ljudima iz okruženja. Intervjuisanje baka budilo je maštu, posebnu radost, ali i tugu. Saznali su za radove, običaje, pjesme i vjerovanja koji više ne postoje, otkrivene su im mnoge do tada nepoznate porodične priče. Nalazi prikupljeni tokom istraživanja omogućili su izradu likovnog rada. U nastavku predstavljamo nekoliko izvoda iz istraživačkih dnevnika i radove koji prate dnevničke zapise.

1) „Prikaz bake Danice koja je u zbjegu za Banjaluku donijela pored ovog peškira još samo dvije stvari. Jedna od tih stvari je heklani stolnjak kojeg je obmotala oko sebe da bi opstao. Starica pri kraju života koja još uvijek oko vrata nosi drveni krst i u srcu tradiciju veza... U krilu nalik na meku ponjavu obgrljenu Plješevicom mirno spava selo Zlopoljac. Plitko diše i ne sluti šta ga čeka. Majka svijetom budi iz sna svoja četiri sirotana. Oca nema, bio je tu, ali ga sada nema. Presudio mu jedna sačmom u sred srca, bijaše *ko od brada odvaljen*. Ognjište bez vatre, gazde nema, djecu treba na pravi put izvesti...” (Slika 1).

2) Pitamo se da li vez u Srbiji ima budućnost? Vrijeme će pokazati ima li zaista budućnost ili će potpuno nestati. Ipak, za sada ova umjetnost opstaje zahvaljujući kreativnim i talentovanim pojedincima koji se bore da u modernom dobu sačuvaju ostatke nekadašnjeg vremena (Slika 2).

3) Listajući jednu društvenu mrežu, naišle smo na predivan komad nakita ispod koga nije bilo ime i prezime osobe koja ga je pravila. To je bio medaljon unutar koga je bilo platno sa šarom zmijanjskog veza. Prva ideja je bila da nađemo osobu koja se bavi pravljenjem takvog nakita i da nam ona objasni postupak pravljenja... Postavljale smo pitanja u razne grupe, istraživale ko se time bavi u našem gradu, sve dok nismo naišle na gospođu S. Božić, ženu koja je u nama probudila inspiraciju i motivisala nas da napravimo ovaj rad... (Slika 3).

4) U radu pod nazivom "Vez 1", kombinovana tehnika, prva ploča predstavlja drugi plan, njena funkcija je da podržava teksturu platna, dok druga ploča, rađena u tehnici suve igle, nosi vez koji je simbolično utisnut iglom. Na ovaj način istraživala sam formu veza koji se zasniva na šablonu, odnosno na apstrahovanim organskim i flornim formama. Ovakav način izražavanja podstakao

je neki vid neverbalne komunikacije bakra kao krutog materijala koji je podlegao potrebama motiva. Karakter ovog motiva je nematerijalan u svom duhu što je bio dodatni izazov (Slika 4).

5) Motiv za ovaj vez je ljubav. Na dnu rada iscrtana su dva srca, koja predstavljaju ljubav koja je osnov za sve. Dva srca su iz razloga jer je za ljubav potrebno dvoje. Cijeli rad izgleda kao malo dijete, a poznato je da je najveća ljubav roditelja prema djetetu. Takođe, na vrhu rada je krst, koji predstavlja ljubav prema vjeri, tradiciji i običajima, a i sam cilj rada jest očuvanje tradicije (Slika 5).

6) Rad je nastao pri istraživanju o vezu. Istraživanje me vodilo do zaključka da su materijali korišteni za klasičan vez takodje materijali koji su bili lokalni, čak pri ruci, a priče koje vezovi pričaju su one s kojima su se susretali ljudi u tadašnjoj svakodnevicu. To su bile priče rođenja, vjenčanja ili smrti. Identiteta, tradicije i duh vremena. Ninino prepričavanje dana je nastalo od materijala koji su u mom vremenu lokalni, pri ruci. Priča priču koja je lišena narativa i apstrahuje pojam biti u trenutku, kroz naglašavanje razgovora koji se desio tokom nastanka rada. Materijal priča o duhu vremena i transparentnost ironično lažira iskrenost koja zapravo samom plastikom tiho širi poluciju. Neminovno se uključuje dimenzija budućnosti (Slika 6).

7) Kada izgovorimo riječ vez prvo što pomislimo jeste prošlost, tradicija, bake, prabake... Danas nažalost ručni rad su zamijenile mašine, tempo života je postao brz, a vremena sve manje. Za vez potrebno je kako vrijeme tako i strpljenje koje današnje društvo nema. Nekada se spajalo lijepo i korisno, naše bake i prabake u svaki vez unosile su toplinu i emocije stvarajući mnoga umjetnička djela koja se i danas čuvaju. Ako nemate vremena za stvaranje sopstvene umjetnosti onda bar malo zastanite i pogledajte umjetnička djela koja su drugi ljudi stvorili svojim vezom (Slika 7).

8) Ovim radom podižem spomenik iznevjerenim očekivanjima... Jela je vezla svoj svadbeni peškir s puno očekivanja od 1941. godine. Vjerovatno je mislila da će to biti početak najljepšeg perioda njenog života... Ogroman kontrast između očekivanja od jedne godine i toga što je ta godina stvarno donijela; svadbeni peškir i 1941. nam nameću neizvjesnost i pitanje — šta se desilo s Jelom? Kao odgovor, konstruisala sam četrnaest narativa. Voljela bih da se taj niz nastavi.

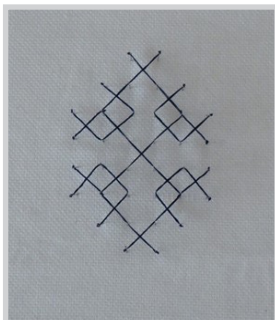
1. Svadba je otkazana jer je mladoženja otišao u rat iz koga se nije vratio. Kada je rat završen, Jela se udala za drugog.
2. Svadba je otkazana jer je mladoženja zarobljen i poslat u logor. Kada se vratio, vjenčali su se na brzinu i živjeli srećno.
3. Nije bilo svadbe jer je Jela nastradala u pokolju u Prebilovcima.
4. Bila je svadba. Oboje su otišli u Partizane. Jela je poginula 1943. godine. ...
14. Bila je svadba. Muž je otišao u rat, kad se vratio dočekala ga je Jela s djetetom. Živjeli su srećno (Slika 8).

9) Kao osoba koja se isključivo zanima za apstrakciju, pop art i modernu umjetnost, sama ideja veza mi je bila u potpunom kontekstu nejasna i umno nedefinisana. Baveći se dizajnom enterijera lako savladavam ideju i koncept šablonskog veza, te ga počinjem stilski miješati s kolorom, apstrakcijom i pop artom. Sa samim pristupom dobijam novo polje mašte. Povezivanje modernog sa starim mi se učinilo kao idealan pristup mene i mojih likovnih mogućnosti kao jedno novo umjetničko saznanje... Prilikom idealizovanja novog rješenja izbacujem crtanje i slikanje iz opcije i posvećujem se brendu. Kao država koja iskazuje medijski svoju kulturu shvatam da je dovoljno ne promovise u poljoprivrednom smislu, te se odlučujem da napravim bred domaćih proizvoda kao što su flaše za rakiju, mlijeko, med popraćeni dizajnom veza (Slika 9).

10) Inspiraciju smo našli na jednom detalju zmijanjskog veza... Umjesto da ga imitiramo u potpunosti sa svim njegovim gradivnim komponentama koje su uslovljene prirodom tehnike u kojoj je rađen, nalazimo ekvivalent u radu na koži. Koa što je prepoznatljiv izgled veza stvoren kroz godine, a duboko zavisano od osobine materijala na kom je i kojim je rađen, tako je i tetoviranje nametnulo neka estetska načela kako bi se izbjegli tehnički problemi (spajanje linija vremenom, nečitljivost s određene daljine, valersko ravnanje itd.)... (Slika 10).

Slika 2*Vez*

Napomena. Katarina Aćimović, akvarel bojice, 20.5 x 23 cm, Akademija umjetnosti, Slikarstvo, 2019–2020.

Slika 3*Trodimenzionalni ornament*

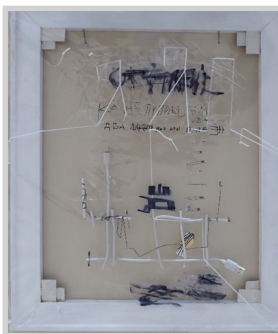
Napomena. Mirjana Mastikosa i Nikolina Ogorelac, stiropor, platno, igle i konac, 30 x 30 cm, Filozofski fakultet, Predškolsko vaspitanje, 2019–2020.

Slika 4*Vez 1*

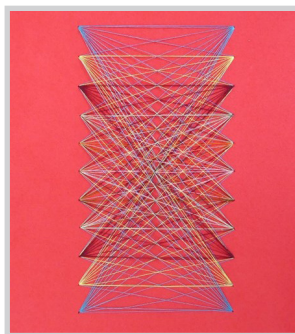
Napomena. Nevena Kežić, grafika, kombinovana tehnika, 13.8 x 11, 4 cm, Akademija umjetnosti, Grafika, 2019–2020.

Slika 5*Vez*

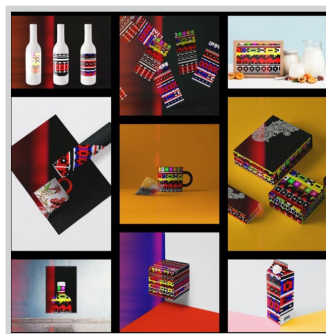
Napomena. Živana Vuković, tempera na medijapanu, 15 x 10 cm, Filozofski fakultet, Učiteljski studij, 2019–2020.

Slika 6*Ninino preporučavanje dana*

Napomena. Irma Beširević, drvo, plastika, metal, pamuk, pigment, 50 x 30 cm, Akademija umjetnosti, Intermedijalna umjetnost, 2019–2020.

Slika 7*Vez*

Napomena. Maja Đekanović i Dajana Cvijetić, vez koncem na mekom kartonu, 30 x 21cm, Filozofski fakultet, Predškolsko vaspitanje 2019–2020.

Slika 9*Modularni vez*

Napomena. Ivona Sladojević, 29.7 x 42 cm, Akademija umjetnosti, Grafički dizajn, 2019–2020.

Slika 10*Ornament*

Napomena. Nikola Prosan, tetovaža, 9 x 9 cm, Akademija umjetnosti, Grafika, 2019–2020.

Slika 1

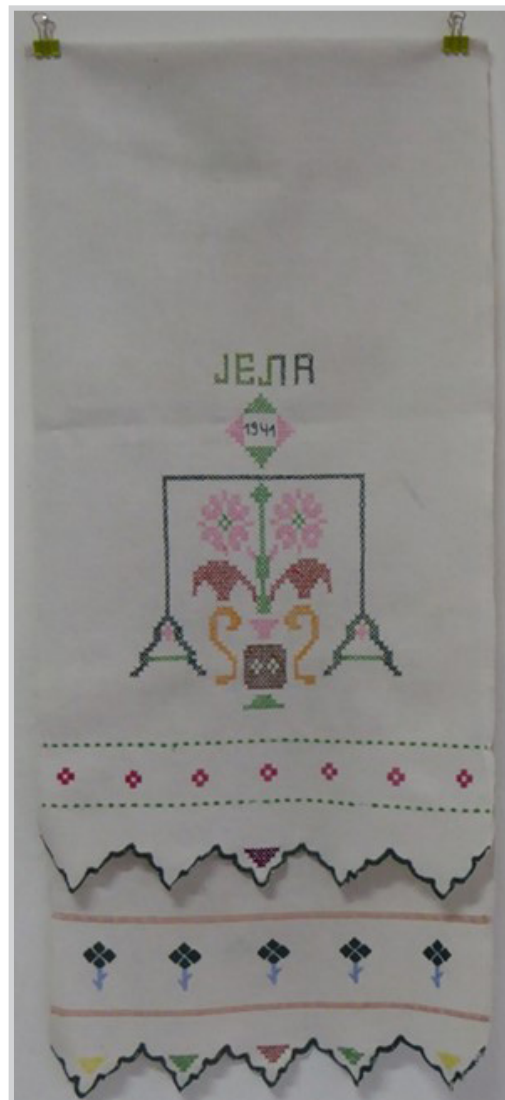
Bijeli peškir o kamen prat, krvlju natopljen, ali izvežen



Napomena. Una Lakić, digitalna fotografija, 70 x 50 cm, Akademija umjetnosti, Grafika, 2019–2020.

Slika 8

Šta se desilo s Jelom?



Napomena. Galina Mitrović, platno i konac, 2.50 x 30 cm, Akademija umjetnosti, Intermedijalna umjetnost, 2019–2020.

Kako je projektno istraživanje i učenje za većinu studenata bilo novina, tako je pisanje istraživačkih dnevnika i takav način učenja za njih predstavljao otkriće, ali i zanimljiv pristup učenju. U dnevnicima su se našli tačni opisi postupaka istraživanja, ali i introspektivna razmišljanja, odgovori na pitanja dobijeni od rođaka i poznanika, pjesme i fotografije usput nastale. Posebno korisni i zanimljivi su introspektivni zapisi koji u različitim trenucima često pokazuju zadovoljstvo, sukobe i zapitanosti, sve to govori da je usklađenost teme i strategija učenja iskreno prihvaćena i doživljena od strane studenta, zato su takvom učenju pristupili s posebnom motivacijom i emocijom. Mnogi dnevnički zapisi mogli bi nekom drugom prilikom poslužiti kao zbirka motiva veza i tkanina iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine, ali i porodičnih priča o načinu izrade i istoriji motiva. Kako je u području Banjaluke najpoznatiji *Zmijanjski* i *Imljanski vez* tako su neki dnevnički zapisi bazirani na istraživanjima ta dva tipa veza. Zanimljiva su opisana zamišljanja prošlosti, za mnoge su ta putovanja u prošlost bila povod za bajkovite zapise, ali i za česta poređenja tog vremena s vremenom u kojem mi živimo.

Analizirajući istraživačke dnevnike i likovne radove zaključujemo da mnogi dnevnički zapisi i likovni radovi pričaju ličnu porodičnu priču (zapis i slika 1), dok su neki produkti studioznog razmišljanja o vezu, njegovoj funkciji i simboličkom značenju. Iz takvih razmišljanja nastala su likovna rješenja koja prikazuju redefinisane tradicionalne motive u individualne i savremene oblike (slike 5, 6, 7 i 9). Pojedini studenti su se odlučili da postojećim predmetima dodijele svoju priču i tako osmisle koncept kojim se predmetu daje novo značenje (slika 8). Studenti Akademije umjetnosti svoja likovna rješenja najčešće su prilagodili studijskom programu kojeg studiraju. Tako su studenti slikarstva radili radove u slikarskim tehnikama (slika 2), studenti grafike u grafici (slika 4), studenti intermedijalne umjetnosti odlučili su se za kombinovane materijale (slike 6, 8). Studenti dizajna su istraživali načine na koje se narodni motivi tkanja i veza mogu iskoristiti u dizajnu (slika 9), dok su studenti koji se bave tetoviranjem na veoma zanimljiv način primijenili narodne motive za tetovaže (slika 10). Studenti Predškolskog vaspitanja i Učiteljskog studija uglavnom su se odlučili da uz pomoć starijih osoba pokušaju uraditi vlastiti vez, dok su ostali tragali za vlastitim likovnim rješenjima (slike 3, 5 i 7), tako su mnogobrojni tradicionalni motivi preoblikovani i konceptualno prilagođeni razmišljanju i ukusu autora.

Po završetku oba projektna istraživanja postavljene su izložbe odabranih likovnih radova u Izložbenom prostoru Filozofskog fakulteta, prva izložba pod nazivom *Ćilimi* postavljena je krajem decembra 2020. druga pod nazivom *Narodni vez* u martu 2021. godine. Izložbama, ali i zvaničnim otvaranjem ukazalo se na značaj projekta, utičući tako na motivaciju studenata. Izloženi radovi individualnim pristupima kako po konceptu tako i po likovnim tehnikama čine skladnu cjelinu koja u raznovrsnosti pokazuje uspješno ostvarene ishode istraživanja. Najuspješniji radovi izloženi su u junu mjesecu 2021. godine u Vijećnici u Novom Gradu, povodom četrdesete godišnjice osnivanja legata jednog od najznačajnijih bosanskohercegovačkih etnologa Milana Karanovića. Odabrani radovi sa izložbe iz Novog Grada biće predstavljeni na međunarodnoj *izložbi tkanja i tekstila u Leksandu* (Švedska).

Analiza završnih foruma i intervjua o doživljajima procesa i produkata istraživanja i učenja

Završni časovi u zimskom semestru 2019. i 2020. godine iskorišteni su za forume na kojima su studenti predstavili svoje istraživanje i likovne radove. Svaki student je ukratko izložio tok istraživanja, pročitao izvod iz dnevnika i predstavio svoj likovni rad. Ostali studenti su postavljali pitanja, tako se moglo zaključiti u kojoj mjeri su studenti ozbiljno pristupili izučavanju istraživačkog problema. Po završetku izlaganja studenti su izdvajali najuspješnije radove i najzanimljivije izvode iz istraživačkih dnevnika. Zaključci izneseni tokom foruma identični su onima koje su studenti naveli u odgovorima na postavljena pitanja u anketi, a koje prikazujemo dalje u tekstu.

Nakon realizovanog istraživanja, održanih foruma i postavljene izložbe učesnici istraživanja su preko ankete odgovorili na dva pitanja. Odgovor na prvo pitanje je opis doživljaja projektne aktivnosti i njihovih utisaka o istraživanju, a u drugom odgovoru na pitanje su opisali doživljaj izložbe, pri čemu su uz obrazloženje izdvojili jedan likovni rad. Za opis doživljaja projektne aktivnosti najčešće izdvajaju slobodu pri odabiru načina istraživanja i pri izboru tehnike za realizaciju rada. Studenti su zapazili da se ne posvećuje dovoljna pažnja u razgovoru starijim članovima porodice. Osim intervjuiima najviše informacija su pronalazili na specijalizovanim internet stranicama. Smatraju da je odabir teme koristan zato što ih je podstaknuo da istražuju i razmišljaju o tradiciji i kulturi svog naroda. Tako se prema njihovom mišljenju istraživanjem uticalo na očuvanje tradicije. Dodaju da je projektna nastava dobar primjer za univerzitetsku i nastavu uopšte. Ističu da je takvo učenje zanimljivo jer se ne uči na uobičajen način, a mnogi se prvi put susreću s ovakvim strategijom učenja. Tokom istraživanja kod većine studenata javljale su se različite emocije, često tuga, sjeta, ali i ponos. Skoro u svim komentarima moglo se pročitati da je istraživanje bilo zanimljivo, da su posebno zadovoljni izabranom temom za istraživanje. Na neke studente Akademije umjetnosti provedena istraživanja bila su podsticaj za cikluse radova posvećene ćilimima i narodnom vezu. Izdvajamo Milanu Kosanović koja podstaknuta projektom posvećenim ćilimima radi cikluse kolaža, kao i Katarinu Aćimović koja je nakon istraživanja razradila ciklus crteža i slika posvećenih narodnom vezu. Na kraju su svi učesnici zaključili da je projektno istraživanje sigurno jedna od najadekvatnijih strategija za učenje, posebno kada je u pitanju likovno vaspitanje i da će im iskustvo stečeno na ovim projektima biti od velike koristi u njihovoj budućoj pedagoškoj praksi.

Kada je u pitanju doživljaj izložbe, na studente je najviše uticala primjena različitih tehnika i ideja za realizaciju rada. Smatraju da je važno što mnogi radovi prikazuju tradicionalnu temu na savremen način. Većina studenata, oba fakulteta, za najuspješniji izdvaja rad studentice Akademije umjetnosti, Irme Beširević, pod nazivom *Ninino prepričavanje dana* (slika 4). Uglavnom, navode da je Irma uspjela pomoću novih materijala, svima dostupnih, prikazati tradicionalnu temu. Ističu da su upravo ti materijali mnogima od nas podjednako važni kao što su bili važni platno, igla i konac ženama u prošlosti. Takođe, Irma radom daje poruku posmatraču isto kao što je to nekad vezilja činila svojim vezom.

Zaključak

U radu smo nastojali prikazati moguća rješenja u prevazilaženju mnogobrojnih poteškoća u nastavi likovnog vaspitanja, a s kojim će se u budućnosti susresti sadašnji student, budući vaspitači i nastavnici. Rješenje nudimo u konstruktivističkoj i projektnoj nastavi likovnog vaspitanja, koja je usmjerena na učenika i vidi ga unutar podsticajnog okruženja kao aktivnog kreatora vlastitog znanja. U takvim aktivnostima vaspitači i nastavnici su mentori i saradnici. Naše istraživanje je omogućilo studentima da o projektnom učenju uče kroz ličnu aktivnost i na osnovu vlastitog istraživanja. Osim što su ličnim iskustvom naučili moguće načine realizovanja projektnog istraživanja, naučili su, često na originalnim primjercima, mnogo o narodnoj umjetnosti. Rezultate istraživanja, osim u dnevničkim zapisima, studenti su predstavili i vizuelno u vidu likovnog rada. Radovi se odlikuju raznovrsnošću konceptualnog pristupa i likovnih tehnika. Sagledani na izloži djeluju cjelovito, pokazujući tako uspješne ishode istraživanja i učenja. Smatramo da će iskustva dva projektna istraživanja ostati trajno usvojena kod studenata u vidu ovladane kompetencije i da će je koristiti u svojim budućim nastavnim praksama.

Literatura

- Balić Šimrak, A., Curkov, S., Grdić, R., Laco, S., Lisac, J., Pandl, D. i Stojanović Hauzer, V. (2016). *Hrvatska kulturna tradicija i dječje likovno stvaralaštvo*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Беловић–Бернадзиковска, Ј. (1907). Српски народни вез и текстилна орнаментика. Нови Сад: Матица српска.
- Brajčić, M. (2002). Značaj kulturne baštine i etnografskih izvora u nastavi likovne kulture. U R. Bacalja, (Ur). *Živa baština* (str. 79–83). Zbornik, Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Brajčić, M. i Kuščević, D. (2016). *Dijete i likovna umjetnost — doživljaj likovnog djela*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- Carlgrén, F. (1990). *Odgojka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Drljača, D. M. (2018). *Konstruktivistička nastava likovne kulture*. Laktaši: GrafoMark.
- Drljača, D. M. i Peulić, M. R. (2020). Projektno istraživanje na temu narodni vez u razrednoj i predmetnoj nastavi likovne kulture. *Наша школа, XXVI(2)*, 77–98.
- Duh, M., i Zupančić, T. (2011). Metoda estetskog transfera — opis specifične likovno–didaktičke metode. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 13(1)*, 42–75.
- Ђукановић, Д. (2013). *Кошуље*. Бања Лука: Музеј Републике Српске.
- Ђукановић, Д. (2018). *Змијањски вез: Свјетско нематеријално наслеђе*. Бања Лука: ЈУ Музеј Републике Српске.

-
- Ellen, S., & Alison, S. (2006) Evaluating Practice-based Learning and Teaching in Art and Design. In *The Inquiring Pedagogies (iPED) Research Network Conference*, 10th September 2006, Coventry. (Unpublished)
- Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educ.biol.* 1(2014), 89–96.
- Филиповић С. и Војоводић, М. (2019). Утицај естетског васпитања на формирање личног идентитета деце и младих. *Социолошки њреїлег*, LIII(2), 556–576.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: BasicBooks.
- Gjedde, L. (2017). *LEARNINGSHIFT* — State of the Art and future trends on learning. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Huzjak, M., & Županić Benić, M. (2017). Measuring Creativity in Visual Arts Teaching Methodology in Elementary School. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp.Ed.No.3/2017), 43–59.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa. (Teaching with the Brain in Mind. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA, 1998).
- Kalyoncu, R., & Tepelik, A. (2010). An Application of Project-Based Learning in an Urban Project Topic in the Visual Arts Course in 8th Classes of Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2409–2430.
- Карановић, М. (1926). *Женска ношња у Змијању*. Сарајево: Државна штампарија.
- Kušević, D. (2015). Kulturna baština–poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspect). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(3), 479–491.
- Major, S., & Govers, E. (2014). Project-based learning in visual arts and design: What makes it work? Regional Hub Project Fund Ako Aotearoa.
- Мандић, Д. и Вилотијевић, М. (2017). *Управљање развојним њроменама у васїїно–образовним усїїановама*. Учитељски факултет. Београд
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drandić (Ur.). *Nastavnički suputnik* (str. 188–225). Zagreb: Znamen.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčan, T. (2016). Učenička evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 61(1), 179–193.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- McNiff, S. (1998). *Art-Based Ressearch*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mohd Hawari, D. A. & Mohd Noor, I. A. (2020). Project Based Learning Pedagogical Design in STEAM Art Education. *Asian Journal of University Education (AJUE)* 16(3), 102–111.
- Montesori, M. (2017). *Tajna detinjstva*. Beograd: Propolis Books, Srpska Montesori organizacija.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U M. Kramar (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 28–35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Pivac, D. (2016). Poticanje dječjeg likovnog stvaralaštva i mašte u komunikaciji s kulturnom baštinom. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(tematski br.), 347–356.
- Pribišev Beleslin, T. (2019). *Predškolski kurikulum u teoriji i praksi*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Redmond, K. (2014). *The effects of project-based learning on student achievement in a fourth grade classroom*. Montana State University Bozeman.
- Štajner, R. (2002). *Osnovne duhovno-duševne snage umetnosti vaspitanja*. Zrenjanin: Wort.
- Tomljenović, Z. i Novaković, S. (2012). Integrirana nastava — projekt u izornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj škol. *Metodički obzori*, 7(1), 119–134.
- Topolovčan, T. (2016). Umjetnički utemeljeno istraživanje konstruktivističke nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1141–1172.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.



YouTube: 4. Drljača video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/62pFPzHPsM>

Time: 14.38'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian



2.



ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ
У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ
УМЕТНОСТИ /
INTERDISCIPLINARNOST
U OBRAZOVANjU NA POLjU
UMETNOSTI

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Daniela Korolija Crkvenjakov, vanredni
profesor Konzervacija i restauracija
Katedra za teorijske predmete
Likovni departman, Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
daniela.korolija@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 37.018.43:7.025-3
Pregledni rad
64–75

(NE)MOGUĆA MISIJA PODUČAVANJA KONZERVATORA–RESTAURATORA TOKOM NASTAVE NA DALJINU

Rezime: Konzervacija i restauracija kulturnog nasleđa je oblast koja zahteva kombinaciju znanja iz humanističkih i prirodnih nauka, povezanu sa specifičnim manualnim veštinama. Podučavanje ovako kompleksne profesije obuhvata teoretska predavanja, analizu studija slučaja, kao i puno praktičnog rada radi postizanja neophodne sigurnosti u sprovođenju konzervatorsko–restauratorskih operacija na predmetima kulturnog nasleđa. Učešće studenata u radu s iskusnijim kolegama i kontakt sa umetničkim delima su dragoceni metodi obuke. Pandemija je nametnula nagli prelazak na onlajn nastavu. Studenti nisu mogli da uđu u konzervatorske laboratorije, što je pred profesore postavilo nemoguću misiju: podučavati na daljinu za profesiju u velikoj meri zasnovanu na finim, specijalizovanim manuelnim operacijama. Morale su da budu osmišljene nove metode rada, u naporu da se makar pripremi trenutak kada će opet biti moguć kontakt sa umetničkim predmetima. Predavanja u muzejima i na istorijskim lokalitetima, gde su se problemi zaštite kulturnog nasleđa mogli iskusiti direktno, zamenjena su proučavanjem fotografija i video zapisa takvih situacija. Obuka konzervatora na daljinu u toku pandemijskog letnjeg semestra školske 2019/2020 godine na Akademiji umetnosti u Novom Sadu donela je obilje novih izazova. Suštinsko pitanje je bilo da li je moguće konzervatorsku profesiju, toliko zavisnu od direktnog kontakta sa umetničkim predmetima i kulturno–istorijskim lokalitetima, prevesti u novi format nastave.

Prvi kursevi koji su prilagođeni novom modelu rada bili su teorijski kursevi. Kako bi se kvalitet iskustva direktnog gledanja, dodirivanja i doživljaja umetničkog dela u istorijskom i prostornom kontekstu, inače svakodnevno praktikovanim u nastavi pre pandemije, što više dočarao virtuelno, predavanja su obogaćena video i ilustrativnim materijalom koji je bio dostupan na internetu. U tome je pomogao trend pojačane digitalizacije sadržaja muzeja i kulturno–istorijskih celina. Osim savladavanja određenih segmenata gradiva, redovni susreti u virtuelnoj učionici održavali su kontakt i dinamiku grupe, kroz razmenu informacija i o drugim važnim pitanjima u toku opšte nesigurnosti izazvane pandemijom.

Mnogo veći izazov bila je organizacija praktičnog dela nastave. Kombinujući različita prethodna predavačka i konzervatorska iskustva, kao i gledajući izvan okvira, u digitalni svet koji uključuje i korišćenje aplikacija na mobilnim telefonima, osmišljene su vežbe koje su studenti radili samostalno, kod svojih kuća. One su se odnosile pre svega na domen preventivne konzervacije (dokumentacija oštećenja i procena štete, osvetljenje predmeta, preciznost i tačnost merenja), u skladu sa svetskim iskustvima.

Vežbe za praktičan konzervatorski rad na predmetima bile su ograničene na rad na modelima koji su pripremljeni i podeljeni studentima. U našem slučaju to su bile vežbe retuša na kvalitetnim štampama u boji koje su simulirale slike. Međutim, smatramo da obuka za veštine koje se usvajaju učenjem kroz iskustvo ne može biti potpuna bez direktnog kontakta mentora sa studentima i rada na originalnim predmetima, umesto na modelima. Obučavanje na daljinu tokom pandemije imalo je i pozitivne strane, kao na primer veću umreženost profesora konzervacije i razmenu predavanja među kolegama iz drugih zemalja. S druge strane, za praktične veštine studenata konzervacije, potrebne za kasniji rad, neophodan je direktan kontakt s mentorom, rad na originalnim umetničkim predmetima i učenje i usavršavanje kroz prenošenje iskustva sa majstora na učenika.

Ključne reči: konzervacija, restauracija, podučavanje, nastava na daljinu, Akademija umetnosti Novi Sad.

* * *

Uvod

Konzervacija i restauracija kulturnog nasleđa je oblast koja zahteva kombinaciju znanja iz humanističkih i prirodnih nauka, povezanu sa specifičnim manualnim veštinama. Podučavanje ovako kompleksne profesije treba da obuhvati teoretska predavanja, analizu studija slučaja, kao i puno praktičnog rada radi postizanja neophodne sigurnosti u sprovođenju konzervatorsko–restauratorskih operacija na predmetima kulturnog nasleđa. Učešće studenata u konzervatorskom radu i kontakt sa umetničkim delima su dragoceni metodi obuke.

Iako je tendencija u savremenoj konzervaciji sve više na istraživanju, dokumentovanju, preventivnoj konzervaciji i minimalnoj intervenciji, konzervatori na kraju ipak imaju odgovornost da i praktično sprovedu konzervatorske postupke na predmetima. Stoga je praktična obuka obavezan deo konzervatorsko–restauratorskog obrazovanja, za koje su razvijeni različiti modeli (Korolija Crkvenjakov & Đukanović, 2021).

Sa porastom obima teorijskih i naučnih predmeta koji pune kurikulume konzervatorskih studija, evidentno je smanjenje vremena koje studenti posvećuju praktičnom radu, do mere da seiskusni konzervatori zabrinuto pitaju da li nove generacije konzervatora gube zanatsku veštinu (Ashley Smith, 2016).

Praktični rad kao neophodna komponenta obuke konzervatora

Pojedine konzervatorske specijalnosti su veoma zavisne od potrebe za veštinom zasnovanom na iskustvu, koju ne može zameniti teorijska nastava. Jedan od ilustrativnih primera je konzervacija i restauracija slika na drvenom nosiocu. Upravo deo rada sa drvetom, nekad poveravan stolarima, danas je ostao sačuvan u iskustvu malobrojnih specijalizovanih konzervatora. Kako se iskustvo tog tipa ne može preneti drugačije nego u direktnom kontaktu mentora i učenika, pokrenuti su međunarodni projekti kako bi se ova veština, i sama gotovo deo nematerijalnog nasleđa, mogla preneti mlađima i tako sačuvati za buduće generacije. Getijev institut za konzervaciju (*The Getty Conservation Institute*) iz Los Anđelesa je sproveo desetogodišnji projekat *Panel Paintings Initiative* (2008–2018) kako bi obezbedio da dovoljan broj dobro obučanih konzervatora može da nastavi kvalitet brige o slikama na drvenim nosiocima, jednom kada sadašnji eksperti odu u penziju. (*The Getty Conservation Institute*, 2019).

Među dvanaest eksperata iz celog sveta koji su prenosili svoja iskustva i veštine mlađim konzervatorima, Žan Alber Glatinji (*Jean-Albert Glatigny*) konzervator Kraljevskog instituta za kulturno nasleđe (*Royal Institute for Cultural Heritage*) u Briselu, opisuje svoj put do iskusnog konzervatora drvenih nosilaca slika:

„Žan Alber Glatinji opisuje rad svojim rukama kao vrhunsko zadovoljstvo. Tako dostiže osećaj najveće ispunjenosti i ostvarenosti. Obučen kao majstor za izradu nameštaja, proveo je decenije šmirglajući, tešući, cepajući, umećući, lepeći i proučavajući drvo. Drvo koje čini osnovu spektakulernih oltara koji vise u Evropskim katedralama. Drvo koje čini podlogu uljanih i tempernih slika velikih majstora izloženih u muzejima celog sveta. Drvo kao topola, hrast, smreka, orah i kesten“ (*Pippin*, 2018).

Konzervatorsko obrazovanje na univerzitetskom nivou je zadržalo veliki procenat praktičnog rada na predmetima kulturnog nasleđa, od čega ćemo ovde navesti nekoliko primera. Na studijskom programu konzervacije i restauracije, na Umetničkoj akademiji u Štutgartu (*Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart — ABK*), ističu da praktični rad na predmetima zauzima oko 50% vremena i odvija se u restauratorskim studijama Likovne akademije u Štutgartu i u partnerskim institucijama (*ABK Stuttgart*, n.d). Na fakultetu za konzervaciju i restauraciju umetničkih dela u Krakovu ističu da je „osnova obuke na fakultetu direktni kontakt studenata sa umetničkim delima, puno praktičnog rada u kojem se forsira odnos tipa majstora i učenika“ (*Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie*, 2021).

I u Srbiji su programi obuke konzervatora koncipirani na isti način, sa stalnim uključivanjem studenata u praktičan rad na predmetima. Akademija umetnosti u Novom Sadu, na master studijskom programu Konzervacija i restauracija dela likovnih i primenjenih umetnosti, praktične vežbe i stručnu praksu studenata realizuje kroz sporazume o saradnji sa Pokrajinskim zavodom za zaštitu spomenika kulture, Galerijom Matice srpske, Muzejom Vojvodine, Arhivom Vojvodine i drugim ustanovama zaštite kulturnog nasleđa (Slike 1 i 2).

Slika 1

Praktične vežbe studenata konzervacije, uobičajene pre Corona pandemije



Slika 2

Deo obuke su bile posete različitim ustanovama zaštite nasleđa i diskusije pred predmetima u procesu konzervacije



Izazovi podučavanja konzervatora–restauratora na daljinu

Sa izbijanjem pandemije i strogim merama izolacije, princip učenja kroz iskustvo, kao osnovni način prenošenja praktičnih, taktilnih znanja sa profesora na studente i najbolji put sticanja manuelne veštine studenata, naglo je prekinut. Pred nastavnike i saradnike je postavljen zadatak da sprovedu planirani program rada, ali na daljinu, bez direktnog kontakta sa studentima i, naravno, bez mogućnosti ulaska u muzeje i njihove restauratorske radionice koje su bile zatvorene. Letnji semestar školske 2019/2020 godine postao je tako veliki izazov sa dilemom: Da li je obuka konzervatora na daljinu uopšte moguća?

Svi profesori konzervacije u svetu suočili su se s istim pitanjem, iznalazeći različite modele, koji su zavisili od organizacije same akademije ili univerziteta, ali najviše od lične kreativnosti.

Digitalne platforme kao što su Moodle (na kojoj je bazirana i aplikacija Sova koju koristi Univerzitet u Novom Sadu), Google Classroom, Teams, Discord, ali i najrazličitije mreže i aplikacije za povezivanje kao što su Zoom, Google Meet, Skype i druge, postale su način držanja nastave.

Prva poteškoća bila je digitalna pismenost, kako profesora, tako i studenata. Na sreću, uz uzajamnu pomoć i podršku, tehničke prepreke su brzo savladavane i nastava na daljinu je formalno profunkcionisala. Umesto u pravoj, nalazili smo se u virtuelnoj učionici. Bilo je jasno da teorijska nastava može da se nastavi, uz smanjenje kvaliteta, jer je gledanje umetničkih predmeta i kulturno–istorijskih mesta uživo bilo zamenjeno gledanjem digitalnih slika i snimaka tih predmeta i mesta. Prelazak na ovakav vid nastave zahtevao je pripremu predavanja sa traženjem ilustrativnog materijala koji bi mogao da se koristi, jer je uobičajeno nastava izvođena na terenu, u muzejskim prostorima i istorijskim lokalitetima. Iako vremenski zahtevna, priprema vizuelno bogatih predavanja na daljinu bila je savladiva. Ubrzana digitalizacija muzejskih sadržaja tokom pandemije je predstavljala izvanredan resurs na koji smo se oslanjali (Eagleton et al., 2021).

Pored teorijskih kurseva, obuka na daljinu je najzastupljenija za oblasti preventivne konzervacije i upravljanja kolekcijama, iako je i u njima najčešće predviđen i praktični deo. Dobar primer je obuka o upravljanju kolekcijama, kao kurs pod nazivom *Preserving Collections in the Age of Sustainability*, koju je ponudio već pominjani Getijev institut iz Los Anđelesa. Kurs nudi konzervatorima kako tehničke veštine, tako i veštinu kreativnog rešavanja problema. Prvi deo obuke je na daljinu, a drugi deo je intenzivni dvonedeljni praktični trening (Taylor, 2017). Takođe, kako se pokazalo da je deo nastave moguće držati na daljinu, otvorena je diskusija o mogućem potencijalu hibridnog modela nastave i u budućnosti, između ostalog i radi smanjenja troškova ukupne nastave (Brown, 2021).

Međutim, prelazak na nastavu na daljinu je predstavljao problem za praktični deo nastave konzervacije i restauracije. Kako preneti na daljinu pravi položaj i pritisak ruke kod određene operacije, procenu gustine ili jačine nekog lepka, desetine sitnih saveta i napomena koje se više pokazuju gestom nego opisuju rečima? Kako oceniti, samo uz digitalne slike, probe čišćenja i diskutovati o meri čuvanja patine umetničkog dela tokom rada? (Slika 3).

Slika 3

Rad studenata na umetničkim delima je neophodan u razvoju manualnih veština



Youtube kanali i kratki filmovi na sajtovima relevantnih konzervatorskih ateljea sa primerima konzervatorske prakse su bili dragocen nastavni materijal, kao na primer *Met Museum Conservation Stories* Metropolitene muzeja u Njujorku, *Go behind the scenes* Nacionalne galerije u Londonu ili *Operation Night Watch* — restauracija čuvene Rembrantove slike u Riksmuzeju u Amsterdamu, da navedemo samo neke izuzetne primere.* Ipak, to je bilo posmatranje drugog kako radi, dok je izostalo lično iskustvo rada na kojem se zasniva obuka u finim manualnim veštinama potrebnim konzervatoru.

* U popisu referenci dati su linkovi ka ovim internetskim izvorima.

Za prenošenje praktičnih znanja i veština u uslovima pandemije, profesori konzervacije su se dovijali na razne načine. Neki su snimali sebe dok rade u improvizovanim ateljeima u svojim stanovima, uz prateća objašnjenja, drugi su pripremali i slali studentima male kitove za praktičan rad, uz uputstva na daljinu (Stopyra, n.d).

Na Akademiji umetnosti u Novom Sadu iznalazili smo različita rešenja. Vreme zaključavanja iskorišćeno je kao priprema za period kada ponovo bude moguće raditi na umetničkim delima. Inspiracija za deo vežbi iz konzervacije potekla je sa međunarodne letnje škole *Communication and Teaching Skills in Conservation and Science*, u organizaciji ICCROM-a (*International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property*), koja je održana u Japanu, u septembru 2019. godine (ICCROM, 2019). Autorka teksta je bila jedna od učesnica te letnje škole, na kojoj su se okupili profesori konzervacije iz celog sveta, a jedna od važnih tema obuke bila je i upotreba digitalnih alata u nastavi. Delom inspirisane tim iskustvom, osmišljene su studentske vežbe za rad od kuće. U nastavku su dati opis vežbi, njihov cilj i rezultati.

1) Prva vežba odnosila se na dokumentovanje oštećenog predmeta, kao jedne od situacija u kojima konzervator može lako da se nađe. Studenti su dobili zadatak da prouče *Youtube* video *After the Fall: The Conservation of Tullio Lombardo's Adam* (Coyle, 2014) u kojem su opisane posledice pada mermerne renesansne skulpture sa postolja, način izrade napredne dokumentacije korišćenjem 3D modelovanja i potom proces konzervacije i restauracije (Slika 4).

Slika 4

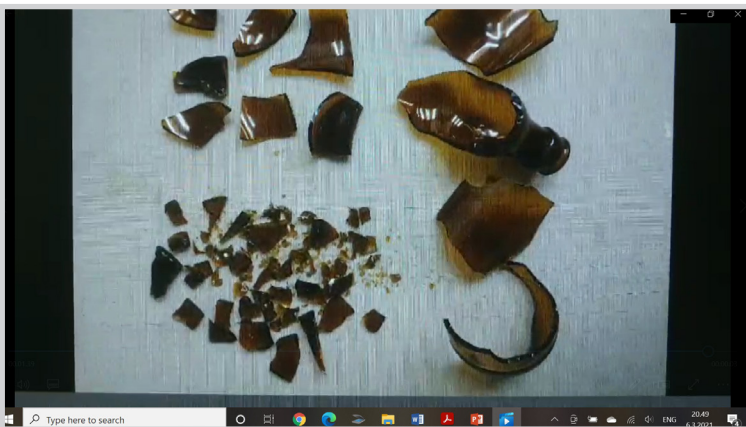
Video iz serije *Met Museum Conservation Stories* Metropolitene muzeja u Njujorku, *After the Fall: The Conservation of Tullio Lombardo's Adam*, korišćen kao uvod u vežbu dokumentacije oštećenog predmeta



Potom su trebali da osmisle i izvedu eksperiment od kuće, da razbiju neki predmet bez velike vrednosti i da potom dokumentuju nastala oštećenja, daju procenu štete, kao i mogućnosti konzervacije i restauracije oštećenog predmeta. Odabrali su staklenu ambalažu, šolje, tanjire, čak i kuvano jaje, koje su bacali sa visine, kako bi dobili oštećenja i krhotine koje su potom dokumentovali. Dokumentacija napravljena tokom vežbe je bila izvedena na različitim nivoima digitalne pismenosti, od jednostavnog fotografisanja situacije mobilnim telefonima i pravljenja tekstualnog zapisnika, do 3D modela i time-lapse videa kao rezultata dokumentovanja. U našoj virtualnoj učionici, svako je predstavio svoj rad, a potom je usledila zajednička disusija o ulozi konzervatora u situacijama kada nastane oštećenje muzejskog eksponata, kao i svrsi dokumentacije koja se tada pravi. Takođe, razmišljanje o gubitku dela vrednosti predmeta kao posledice oštećenja vodilo je ka jačanju svesti o značaju preventivne konzervacije.

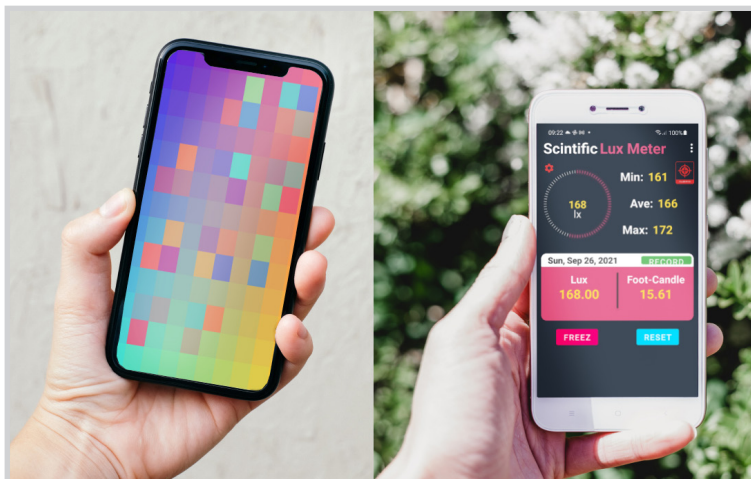
2) Druga vežba odnosila se na osvetljavanje predmeta u izložbenim salama i izvedena je uz korišćenje besplatnih aplikacija na mobilnim telefonima. Svetlo je neophodno da bi se predmet video, a s druge strane ono neizbežno nosi sa sobom oštećenja. Na teorijskim lekcijama su prethodno objašnjeni mehanizmi svetlom izazvane degradacije za različite klase umetničkih materijala. Vežba se sastojala iz dva dela, gde je u prvom korišćena video igrice za mobilne telefone *I love hue*. Igrica traži da se kvadratići različitih nijansi slože u početni poredak, koji se na početku vidi na ekranu, a potom se oni izmešaju. Studenti su instalirali ovu igricu na svojim mobilnim telefonima i zadatak je bio da je igraju sa malim nivoom osvetljenosti ekrana sve dok, kako kompleksnost nivoa raste, ne postane teško razlikovati nijanse koje se moraju slagati po određenom sistemu. Potom su podizali osvetljenost ekrana i završavali igranje do zadanog nivoa. Rezultati (broj koraka do kompletiranja dogovorenog nivoa igrice) su podeljeni u grupi, a potom je usledio drugi deo vežbe. Opet su korišćene aplikacije za mobilne telefone, ovaj put aplikacija *Lightmeter* za merenje intenziteta svetla koje osvetljava neku površinu.

Studenti su, u svojim kućama, za odabranu sliku na zidu merili nivo upadnog svetla, a potom smanjivali osvetljenost zamračivanjem prostorije do trenutka kad ne mogu jasno da razlikuju nijanse na slici. Izmerili su najmanju osvetljenost pri kojoj komforno vide sliku na zidu, a potom su pozvali starije ukućane i ponovili vežbu. Rezultati su podeljeni u grupi, a na zajedničkoj diskusiji u našoj virtualnoj učionici je komentarisano ovaj rad. Pored osnovnog cilja vežbe da osveste koliko je upadnog svetla neophodno za osvetljavanje izloženog eksponata, te da je taj nivo različit za različite kategorije posetilaca izložbe jer sa starenjem osetljivost ljudskog oka opada, diskutovano se i o tome koliko im je bila zanimljiva upotreba mobilnih telefona u ovoj vežbi. Naviknuti da ih koriste najviše za fotografisanje predmeta tokom rada, shvatili su da ih mogu koristiti i na mnogo drugih načina, uz brojne dostupne aplikacije (Slike 5, 6 i 7).



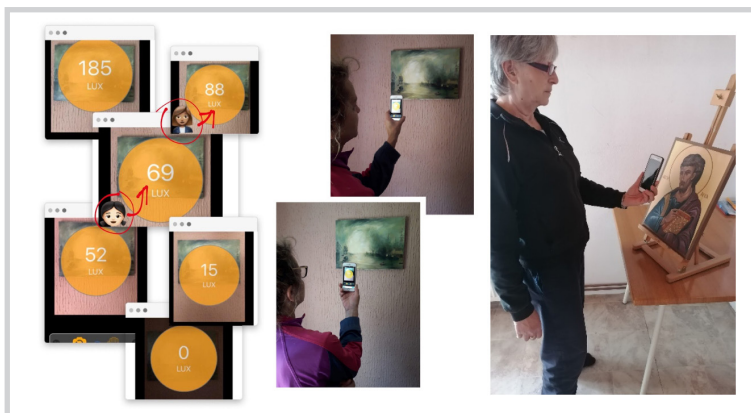
Slika 5

Jedan od rezultata samostalnog studentskog rada dokumentovanja oštećenja predmeta bila je video dokumentacija sa procesom pada staklene pivske flaše, dokumentovanjem pozicije krhotina i njihovim klasifikovanjem



Slika 6

Mobilne igrice i aplikacije bile su korišćenje u toku vežbe osvetljavanja umetničkih predmeta



Slika 7

Rezultati zadate vežbe o količini svetla neophodnog za osvetljenje predmeta, komfornog za starije gledaoce

3) Treća vežba odnosila se na naučnu pismenost, i direktno je potekla iz iskustava pomenute ICCROM-ove letnje škole, samo prebačena na rad kod kuće. Zadatak koji su studenti dobili je bio da izmere masu 1, 10 i 100 zrna pirinča, koristeći vage koje imaju na raspolaganju u svojim domovima. Većina je imala na raspolaganju obične kuhinjske vage, a manji broj je imao i vage veće preciznosti, pa su iskustva merenja bila različita. Oni sa običnim kuhinjskim vagama nisu uopšte mogli da izmere masu, jer je osetljivost njihovog mernog instrumenta mala. Cilj vežbe je bio da shvate neophodnost korišćenja odgovarajućeg instrumenta za dobijanje pouzdanih rezultata, jer su preciznost i tačnost merenja fizičkih veličina od velike važnosti u konzervatorskoj praksi. U diskusiji koja je usledila nakon praktičnog dela vežbe bilo je reči o tome kakve posledice mogu da nastanu ako konzervator veruje netačnim i nepouzdanim podacima merenja.

Sve napred opisane vežbe se mogu svrstati u oblast preventivne konzervacije u širem smislu. Ona je, kao što i međunarodna iskustva pokazuju, najpogodnija za obuku na daljinu.

Slika 8

Vežbe retuša na modelima pripremljenim za individualni rad studenata



Za praktičan rad na predmetima, međutim, nije bilo drugog načina za vežbe od pripreme modela na kojima će studenti vežbati. Pripremili smo modele za vežbe retuša, kako bi studenti, usled nemogućnosti da rade na pravim umetničkim delima, vežbali ruku za fine poteze i mešanje boja koje je potrebno kod retuša umetničkih slika. Modeli koji su simulirali slike su napravljeni od kvalitetne štampe u boji na debelom papiru, zalepljenom na čvrste podloge, i potom na njima napravljena oštećenja. Iako ne može u potpunosti da zameni iskustvo rada na originalu, pogotovo kada se radi o ujednačavanju teksture i sjaja sa bojenim slojem originalne umetničke slike, rad na modelima može da posluži za vežbanje manuelne veštine i konzervatorskih tehnika, kako bi studenti bili spremniji jednom kada ponovo dođu u konzervatorski atelje (Slika 8).

Zaključak

Obuka konzervatora na daljinu u toku pandemijskog letnjeg semestra školske 2019/2020 godine donela je nove izazove profesorima. Nakon savladavanja platforme za nastavu na daljinu, suštinsko pitanje je bilo da li je moguće obuku konzervatora, toliko zavisnu od direktnog kontakta sa umetničkim predmetima i kulturno–istorijskim lokalitetima, prevesti u novi format nastave.

Prvi kursevi koji su prilagođeni novom modelu rada bili su teorijski kursevi. Kako bi se kvalitet iskustva direktnog gledanja, dodirivanja i doživljaja umetničkog dela u istorijskom i prostornom kontekstu, inače svakodnevno praktikovanim u nastavi pre pandemije, što više dočarao virtuelno, predavanja su obogaćena video i ilustrativnim materijalom koji je bio dostupan na internetu. U tome je pomogao trend pojačane digitalizacije sadržaja muzeja i kulturno–istorijskih celina.

Osim savladavanja određenih segmenata gradiva, redovno nalaženje u virtuelnoj učionici održavalo je kontakt i dinamiku grupe, kroz razmenu informacija i o drugim važnim pitanjima u toku opšte nesigurnosti izazvane pandemijom.

Mnogo veći izazov bila je organizacija praktičnog dela nastave. Kombinujući različita prethodna predavačka i konzervatorska iskustva, kao i gledajući izvan okvira, u digitalni svet koji uključuje i korišćenje aplikacija na mobilnim telefonima, osmišljene su vežbe koje su studenti radili samostalno, kod svojih kuća. One su se odnosile najviše na domen preventivne konzervacije (dokumentacija oštećenja i procena štete, osvetljenje predmeta, preciznost i tačnost merenja), u skladu sa svetskim iskustvima.

Vežbe za praktičan konzervatorski rad na predmetima bile su ograničene na rad na modelima koji su pripremljeni i podeljeni studentima. U našem slučaju to su bile vežbe retuša na kvalitetnim štampama u boji koje su simulirale slike.

Međutim, smatramo da obuka za veštine koje se usvajaju učenjem kroz iskustvo ne može biti potpuna bez direktnog kontakta mentora sa studentima i rada na originalnim predmetima, umesto na modelima (Slika 9).

Rad na daljinu tokom pandemije imao je i pozitivne strane, kao na primer veću umreženost profesora konzervacije i korišćenje mogućnosti da se razmenjuju predavanja među kolegama iz inostranstva, bez velikih troškova. S druge strane, za praktične veštine studenata konzervacije, neophodne za kasniji rad, neophodan je direktan kontakt s mentorom, rad na originalnim umetničkim predmetima i učenje i usavršavanje kroz prenošenje iskustva sa majstora na učenika.

Slika 9

Za ovladavanje manuelnim veštinama nezamenljiv je praktičan rad. Nakon prestanka izolacije, studentske vežbe su organizovane na otvorenom, uz distancu i maske



Literatura

Ashley–Smith, J. (2016). Losing the edge: the risk of a decline in practical conservation skill. *Journal of the Institute of Conservation*, 39 (2), 119–132.

Brown, J. (2012). The Challenges and Opportunities for Conservation Education & Training in the 21st Century, *CeROArt*, 8. Online publication. <https://doi.org/10.4000/ceroart.2796>.

Eagleton, C., Oles, K., Economou, M., Curtis, N., Collinson, L., & Waters, S. (29. 06. 2021). *Turning a Pivot Into a 'New Normal'? Online Teaching and Learning with Digitised Collections in Higher Education Contexts*. Preuzeto 16. 07. 2021. sa: <https://icom.museum/en/news/online-learning-teaching-digitised-collections/>

ICCROM. Communication and Teaching Skills in Conservation and Science. (n.d.). Preuzeto 15. 07. 2021. sa: <https://www.iccrom.org/courses/communication-and-teaching-skills-conservation-and-science-2019>

Korolija Crkvenjakov, D., i Đukanović, D. (2021). Obrazovanje konzervatora–restauratora na akademijama i fakultetima umetnosti. *Zbornik Akademije umetnosti u Novom Sadu* 9, 286–299.

Coyle, M. (03. 11. 2014.). *After the Fall. Conservation of Tullio Lombardo's Adam*. [Video]. Met media. <https://www.metmuseum.org/metmedia/video/collections/esda/after-the-fall>

-
- Pippin, C. (08. 01. 2018). The Age-Old Craft of Panel Paintings Conservation Secures a Future. *IRIS blog*. <https://blogs.getty.edu/iris/the-age-old-craft-of-panel-paintings-conservation-secures-a-future/>
- Stopyra, D. (13. 20. 2020). *Conserving the Curriculum*. Preuzeto 16. 07. 2021. sa: <https://www.udel.edu/udaily/2020/october/art-conservation-winterthur-covid-remote-teaching-zoom-conservator-museum/>
- Taylor, J. (29. 03. 2017). Conservation Training Course Blends Online Learning, Intensive Workshop, and Distance Mentoring. *IRIS blog*. <https://blogs.getty.edu/iris/conservation-training-course-blends-online-learning-intensive-workshop-and-distance-mentoring/>
- The Getty Conservation Institute. Panel Paintings Initiative (2008-2018). (avgust 2019). Preuzeto 13. 07. 2021. sa: https://www.getty.edu/conservation/our_projects/education/panelpaintings/

Internet stranice

- Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. (n.d.). Preuzeto 17. 07. 2021. sa https://www.asp.krakow.pl/international/faculties-and-programmes/faculty-of-conservation-and-restoration-of-works-of-art#!wkirds_pracownia_konserwacji_malowide___na_pod_o_u_papierowym_3.
- Behind the Scenes. (n.d.). Preuzeto 13. 07. 2021. sa: <https://www.nationalgallery.org.uk/behind-the-scenes/>
- Met Museum Conservation Stories. (n.d.). Preuzeto 16. 07. 2021. sa: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/conservation-and-scientific-research/conservation-stories>
- Operation Night Watch. (n.d.). Preuzeto 13. 07. 2021. sa: <https://www.rijksmuseum.nl/en/whats-on/exhibitions/operation-night-watch/research-techniques/>
- Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart (ABK) – Conservation of Paintings and Polychrome Sculptures. (n.d.). Preuzeto 17. 07. 2021. sa: <https://www.abk-stuttgart.de/studium/studienangebote/gemaelde-und-skulpturenrestaurierung.html>

Ilustracije

Slika 1-9: Lični arhiv autora.



YouTube: 6. Korolija-Crkvenjakov video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/mYlb4rzpwC4>
Time: 16.39'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Jelena Martinović Bogojević
vanredni profesor, Музичка педагогija
Музичка академija у Cetinju Универзитет
Crne Gore у Podgorici (Crna Gora)
jelena.bo@ucg.ac.me



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 371.3+78:159.953
Originalni naučni rad
76–87

ЋУЈЕМ БОЈУ, ВИДИМ ЗВУК — УМЕТНИЧКО ИЗРАЖАВАЊЕ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕPCIЈЕ

Rezime: Interdisciplinarnost unutar umetničkih polja smatra se najučestalijim oblikom međupredmetnog povezivanja, pre svega kroz realizaciju stvaralačkih aktivnosti koje obuhvataju likovno izražavanje muzičkog doživljaja slušane kompozicije. Sinestezijske reakcije likovnog i muzičkog izraza mogu se odvijati u oba smera: kroz stvaralački proces u kome je muzika podsticaj za nastajanje likovnog produkta i kroz likovni sadržaj kao vizuelni stimulus za muzičku kreativnost. U cilju intenzivnije realizacije „stvaranja“ kao programom definisane muzičke aktivnosti, sprovedeno je akciono istraživanje sa jednim odeljenjem petog razreda osnovne škole ($N = 30$) tokom jedne školske godine (2017/2018). Istraživanje je sprovedeno kroz dva istraživačka ciklusa, određena školskim polugodištima. U toku istraživanja realizovane su i aktivnosti u kojima se podsticala sinestezija kroz artikulaciju likovnog izraza podstaknutog aktivnim slušanjem muzike. Dobijeni crteži nastali su tokom blok časa u kojem je ostvarena korelacija sa nastavom Likovne kulture, i tokom dva časa realizovana kroz sinergističku integraciju ova dva predmeta. Analiza crteža izvršena je na osnovu morfološkog, strukturalnog i konceptualnog sadržaja (Elkoshi, 2019). Da bi se bolje razumeli načini na koje učenici ovog uzrasta percipiraju muziku i likovno je izražavaju, zabeleženi su njihovi komentari, koji su poslužili za dalju kvalitativnu analizu. Dobijeni rezultati su pokazali da su učenici kroz crtež percipirali muzičku formu, kretanje melodije i promenu tembra. Crteži nastali na času integrativne nastave u drugom ciklusu pokazali su veći stepen apstrakcije i likovne ekspresivnosti kroz odabir širokog tonskog kolorita i dugih krivudavih linija koje prate kretanje melodije. Analiza komentara pružila je uvid u načine na koje deca ovog uzrasta povezuju svoja muzička zapažanja i likovne postupke kojima ih izražavaju.

Ključne reči: interdisciplinarnost, sinestezija, kreativnost, muzička percepcija, osnovna škola.

*Stvarno boje možemo čuti, a zvuk vidjeti. Boja je oko nas!
Muzika je u nama! Muzika je svuda oko nas!*
(Svetlana, 11 godina)

Zabavljala sam se crtajući linije koje se prepliću, baš kao tonovi i zvukovi u muzici.
(Mina, 11 godina)

Uvod

Nastava Muzičke kulture se u osnovnim školama u Crnoj Gori realizuje kroz tri muzičke aktivnosti: izvođenje, slušanje i stvaranje (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017). Kako bi se dosegli krovni vaspitno-obrzovalni ishodi preporučeno je kombinovanje ovih aktivnosti, ali i intenzivnije interdisciplinarno povezivanje. Stvaranje je tako moguće kombinovati sa slušanjem muzike, kad odabrani muzički primjer predstavlja stimulus za izražavanje muzičkog doživljaja verbalno/literarno, kroz pokret/ples i likovnim sredstvima. Oblak (2000) ovaj oblik stvaranja definiše kao „stvaranje uz muziku.“ Ispoljavanje muzičkog doživljaja likovnim sredstvima aktivnost je koja je navedena u predmetnom programu i predstavlja čest oblik interdisciplinarnog povezivanja, posebno u razrednoj nastavi sa učenicima mlađe starosne dobi (Blašković i Kuliš, 2017; Milić i Selaković, 2013). Ovom se obliku „stvaranja uz muziku“ često prilazi bez jasnih metodskih koraka. Jedan od pogrešnih pristupa je usmjeravanje učenika na vanmuzičke asocijacije prilikom slušanja muzike, čime se zanemaruje usmjerenost na izražajne elemente muzike. Ove asocijacije mogu imati opravdanje ukoliko se primijene kako bi se učenici uveli u proces slušanja i time se podstakla njihova motivacija (Dobrota, 2012). Likovno ispoljavanje muzičkog doživljaja trebalo bi da podstiče „divergentno slušanje“ koje je povezano sa imaginacijom i zajedno sa „konvergentnim slušanjem“ čini „kreativno slušanje muzike“ (Kratus, 2017). Uprvo je realizacija aktivnosti u kojima su učenici jednog odjeljenja petog razreda izražavali percepciju muzičkog djela likovnim sredstvima, imala za cilj da podstakne navedene oblike slušanja muzike. U ovom radu biće prikazani rezultati analize likovnih radova, koja je pokazala izrazito prisustvo konceptualnih elementa koji upućuju na vezu između slušanog muzičkog djela i likovnog produkta.

Ispoljavanje muzičke percepcije likovnim sredstvima

Interdisciplinarno povezivanje u okviru umjetničkih područja usmjereno je na aktivnosti kojima se podstiče kreativna ekspresivnost učenika. Time učenje dobija holističku dimenziju, blisku načinima na koje djeca spoznaju pojave u svijetu koji ih okružuje. Kroz holistički pristup se učenje odvija kroz igru, što aktivira intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta (Milić & Selaković, 2013). Načini na koje djeca doživljavaju muziku možemo spoznati jedino kroz ispoljavanje tog doživljaja, od najranijeg uzrasta kada je pokret/ples najspontaniji oblik reakcije na muziku, preko likovnog, a zatim i verbalnog/literarnog ispoljavanja (Borota, 2013). Muzički stimulusi dovode do doživljajnog slušanja, koje proističe iz afektivnog svojstva muzike, dok doživljajno-analitičko slušanje predstavlja viši stadijum slušanja koji se oslanja na stečena znanja i zapažanja muzičkih karakteristika. Time možemo govoriti ne samo o percepciji, već i o recepciji muzičkog djela. Vidulin et al. (2020) predstavljaju spoznajno-emocionalni pristup koji teži ka cjelovitom doživljaju muzike, koji je bio zapostavljen u paradigmi slušanja muzike u školi, gdje se veći akcenat stavlja na spoznajno slušanje. Ovaj pristup podrazumijeva i multimodalnost kojom se određene pojave spoznaju kroz više modova (auditivni, vizuelni, kinestezijski), što podstiče kako meta-kogniciju, tako i motivaciju učenika.

Prva istraživanja koja su se bavila asocijacijama koje u bojama izražavaju djeca različitog uzrasta, tokom slušanja muzike, datiraju još od početka XX vijeka, kada je Oskar Rajner (Oscar Rainer, 1880–1941) u Austriji razvio metodu „Muzička grafika“ (njemački: *Musikalische Graphics*). U pomenutoj metodi se kroz kros–modalnu konekciju auditivnog i vizuelnog istraživalo kako se muzika ispoljava u bojama i oblicima. Oslanjajući se na Rajnerovu metodu, Eksperimentalni etsteski institut *Prometheus* u ruskom gradu Kazanju otišao je korak dalje istražujući, u domenu psihologije, sinestezijska iskustva slušanja u bojama sa osnovnoškolskom djecom (Elkoshi, 2019). Upravo se ovaj oblik sinestezijske preciznije naziva *kromostezija* (lat. *chromaesthesia*, APA Dictionair of Pcyhology). Istražujući vezu između starosne dobi i asocijacija u bojama koje prave ispitanici slušajući muziku, ustanovljeno je da se kromostezija pojavljuje od devete godine i prisutna je kod širokog spektra starosnih kategorija, uključujući i ispitanike koji su imali do 78 godina starosti (Cutietta & Haggerty, 1987). Istraživanja su se bavila i asocijacijama boja koje učenici osnovnoškolskog uzrastu prave prilikom slušanja tonskih visina (Simpson et al., 1956; Marks, 1978, svi prema Elkoshi, 2019; Palmer et al., 2013) u kojima je ustanovljeno da djeca, kao i odrasli, za više tonove upotrebljavaju svjetlije, i obratno, za niže tonove — tamnije boje. Odnos između boja i tonova, figura i linija na crtežima i tempa i kretanja melodije u muzici posebno su istraživana kroz dječiju muzičku notaciju. Istraživanja muzičke notacije koju djeca izmišljaju pokazala su da idiosinkratski simboli otkrivaju načine na koje djeca muzički razmišljaju kako bi kodirala svoje muzičke ideje i koncepte (Barrett, 1997; Gromko, 1994; Lau & Grieshaber, 2010). Djeca mogu da transformišu i svoje vizuelne izraze u muzičke i na taj način uče da konstruišu zvukove iznutra kako bi im dali muzičko značenje (Roels & Van Petegen, 2015). Sinkretizam u muzičkom obrazovanju u svojoj *Funkcionalnoj metodi* podsticala je i hrvatska muzička pedagoškinja Elly Bašić, posebnu pažnju posvećujući likovnom izražavanju. Veza između auditivnog i vizuelnog prisutna je i u slučajevima kada crteži ili slike postaju stimulus za nastajanje muzičkog produkta (Wong & Lim, 2017). Jedan od takvih primjera je Websterov (Webster, 1994) Test za mjerenje kreativnog mišljenja u muzici (*Measure of Creative Thinking in Music*, MCTM-II) gdje u jednom dijelu zadataka autor koristi crteže određene sadržine koji podstiču ispitanike (djecu od 6 do 10 godina) da uz pomoć muzičkih sredstava kreiraju na licu mjesta svoje kompozicije. Veze između muzičkog i likovnog izraza podstiču nova istraživanja s ciljem boljeg razumijevanja kako muzičkog, tako i likovnog načina razmišljanja, ali i intuitivne umjetničke ekspresivnosti koja se podstiče u nastavnom procesu.

Istraživanje*

Metodologija

Rezultati koje predstavljamo u ovom radu dobijeni su u okviru akcijskog istraživanja koje je sprovedeno u jednom odjeljenju petog razreda osnovne škole u Crnoj Gori. Istraživanje je proteklo u dva ciklusa, podijeljeno prema školskim polugodištima, u toku školske 2017/2018 godine. Problem istraživanja bilo je nedovoljno realizovanje stvaranja kao programom definisane muzičke aktivnosti (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017). Cilj istraživanja je bio implemeniranje različitih oblika stvaralačkih aktivnosti u redovnu nastavu muzike, kako onih koje se odnose na direktno uključivanje djece u stvaranje kratkih muzičkih cjelina, tako i kroz kreiranje artefakata koji nastaju transferom muzike u druge medije (koreografije, likovni radovi, kratki poetski zapisi).

U istraživanju je učestvovalo 30 učenika, od kojih 15 djevojčica i 15 dječaka. Kvalitativni podaci su se prikupljali iz više izvora, a kao instrument je korišćen: istraživački dnevnik, koji je vodila autorka ovog rada, zatim reflektivni dnevnik nastavnice Muzičke kulture, kratke zabilješke učenika, notni zapisi njihovih melodija, video materijal sniman tokom časova i likovni radovi. Za analizu likovnih radova dobijenih u prvom i u drugom ciklusu korišćena je metodologija koju je ustanovila Elkoshi (2019) prema kojoj se radovi učenika analiziraju na osnovu njihove morfološke, kontekstualne i strukturalne sadržine. *Morfološki* sadržaji se odnose na prisustvo: boja, linija, figura, napisanih riječi i muzičkih simole, kao i samog sadržaja, odnosno onoga što određeni crtež predstavlja. *Strukturalni* plan podrazumijeva ukupni izgled likovnog rada: prisustvo oblika i linija. *Kontekstulani* segment se odnosi na povezanost muzičkog i likovnog sadržaja, odnosno na koji se način u likovnom radu predstavlja muzika koja se sluša.

Tok istraživanja

Crteži koje smo analizirali nastali su u toku dva blok časa. Prvi blok čas je bio organizovan krajem prvog ciklusa. Sproveden je kao međupredmetno povezivanje muzičke i likovne kulture. Obrađivana tema bili su gudački instrumenti, a kompozicija koju su učenici slušali izražavajući ono što čuju likovnim sredstvima bila je *Kapričo br. 24* u a-molu N. Paganinija. Drugi blok čas organizovan je kao integrativni čas Muzičke kulture i Likovne kulture. Teme oko kojih je stvorena integracija dva predmeta bilo je upoznavanje sa grupom drvenih duvaćih instrumenata iz Muzičke kulture i upoznavanje sa osnovnim i izvedenim bojama iz Likovne kulture. Ove teme bile su povezane sa vaspitno-obrazovnim ishodima navedenim u predmetnim programima za peti razred osnovne škole. Kompozicija uz koju su učenici stvarali likovne radove upotrebom tempera i akvarela bila je Debisijeva kompozicija *Siriks* za solo flautu.

* Istraživanje je sprovedeno u okviru Interdisciplinarnih doktorskih studija za humanističke i društvene nauke na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Ljubljani. Istraživanje sprovedeno prema etičkim protokolima, a na osnovu saglasnosti koje je dala Komisija za etiku Univerziteta u Ljubljani. Zbog zaštite anonimnosti učenika u radu su korišćeni njihovi pseudonimi, a naziv škole nije naveden.

Rezultati i interpretacija

Crteži nastali u prvom ciklusu istraživanja

U blok času *Upoznajmo gudačke instrumente* (22. 11. 2017) su kroz niz koraka postupno usvajana znanja o simfonijskom orkestru i gudačkim instrumentima. Prvi čas je sproveden kroz niz koraka usmjerenih na slušanje muzike: slušanje kompozicije N. R. Korsakova *Bumbarov let* metodom brainstorming, što je podrazumijevalo slobodno ispoljavanje utisaka nakon slušanja; zatim gledanje i analize video-materijala: *BBC Meet the orchestra-Strings* i kratkog filma *George meet the orchestra*, čime je ostvarena i korelacija sa engleskim jezikom i gledanja animiranog filma *Flight of the bumblebee* kojim je napravljena kreativna spona sa likovnom kulturom. Na drugom času su učenici imali zadatak da nakon doživljajno-analičkog slušanja kompozicije N. Paganinija *Kapričo br. 24 u a-molu*, koja je napisana u formi teme sa 11 varijacija, likovnim sredstvima (drvenim bojama i flomasterima) izraze ono što auditivno zapažaju.

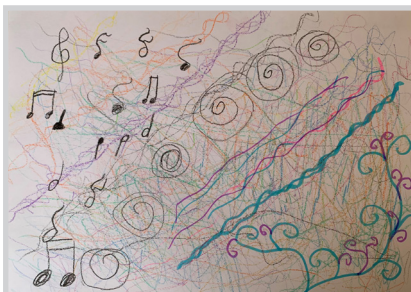
Dobili smo 29 radova prilikom čije je analize korišćeno kodiranje prema motivima koji se ponavljaju na više radova, nakon čega su napravljene kategorije induktivnim kodiranjem: kod *motiv spirale* (10 radova) i kod *motiv kruga* (4 rada), gradili su potkategoriju: *spiralni i kružni tok kompozicije* koje je na svojim crtežima ispoljilo 14 od 29 učenika. Time je uočeno da je gotovo polovina učenika percipirala muzički oblik kao ponavljanje teme i njeno variranje. U potkategoriji *Horizontalni tok kompozicije* svrstana su 4 rada. Na njima su prikazane duge krivudave linije u različitim bojama (plava, crvena, zelena). Obje potkategorije činile su kategoriju *Muzički oblik* u koju je spadalo 18 radova, što je odgovaralo *strukturnom* planu. Kategorija *Muzički simboli* izvedena je na osnovu 16 radova na kojima se pojavljuju: notne vrijednosti, violinski ključ, linijski sistem. Od toga je na 9 radova nacrtana violina. Osim likovnog sadržaja, na 3 rada imamo tekst i vanmuzičke asocijacije (trčanje vuka kroz šumu, orlov vrisak, motorova jačina, mačija brzina, leptirova tišina). Navedena analiza se odnosi na *morfološki* plan radova. Tu možemo zapaziti i verbalno ispoljavanje muzičkog doživljaja, jer se opisi mogu dovesti u vezu sa tempom i dinamikom. Više opisa i nacrtanih motiva koji ih prate nalaze se na dva crteža, što može upućivati na registrovanje različitog kaktera pojedinačnih varijacija. Vanmuzičke sadržaje, koji se nisu mogli dovesti u direktnu vezu sa slušanom kompozicijom, nacrtala su 2 učenika. Na radovima su prikazani pejzaži (livada, brda, nebo, oblaci, sunce, kuća, pčele). Na osnovu odgovora jednog učenika (transkript video materijala) u pitanju su asocijacije na kompoziciju N. R. Korsakova *Bumbarov let*, koju su učenici slušali na prethodnom času.

Od 29 radova, na 22 rada primjećujemo širok spektar boja (polikromni radovi), u kojima dominiraju: žuta, crvena, narandžasta, roza i zelena boja. Osim ovih boja, na 7 radova uviđamo i prisustvo crne boje. Učenici koji su izlagali svoja objašnjenja su precizirali da su se pojavili „neki grubi tonovi“ koje su prikazali ovom bojom.

Iz navedenih kategorija prikazujemo kao ilustraciju sljedeće radove:

Slika 1

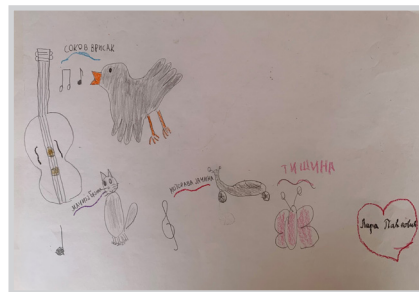
Rad koji pripada kategorijama:
muzička forma i muzički simboli

**Slika 2**

Rad koji pripada kategorijama
muzička forma i muzički simboli

**Slika 3**

Rad sa literarnim tekstom i muzičkim simbolima



Na kraju časa bilo je dovoljno vremena za učenike koji su želeli da objasne svoje crteže. Prezentacija/ diskusija o njihovom radu podstiče razvoj kritičkog mišljenja i slobodu samoizražavanja. Nastavnica je zabilježila:

„Prednost je bila i ta što su relativno brzo završavali radove i predstavljali ih spontano, izlazili ispred odjeljenja i slobodno ih komentarisali. Pri tom smo primijetili koliko je važnih informacija doprlo do njih. Na primjer, prenosili su bojom razne promjene registra, što ukazuje na njihovu posvećenost aktivnom slušanju i moći zapažanja zvučnih boja violine” (Reflektivni dnevnik nastavnice 22. 11. 2017).

Slika 4

Rad iz kategorija muzička forma i muzički simboli

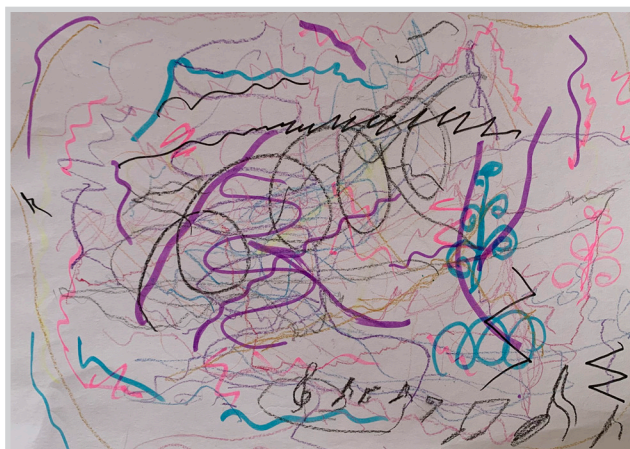


Izdvajamo sljedeće komentare učenika, dobijene transkriptom vido materijala:

„Kompozicija je lijepa. Bili su prvo niski tonovi. Ove note (misli na violinski ključ) unutra govore da je bila lijepa melodija, a ovo znači (pokazuje žutu boju oko kruga, koja asocira na svjetlost, isijavanje) da je kompozicija lijepo odsvirana na violini.”

Slika 5

Rad iz kategorije muzička forma i muzički simboli



Komentar učenice:

„Djevojčice su piskutave kao violine, pa sam stavila rozu boju. A crnu boju sam stavila, jer su nekad bili neki škripjavni zvukovi.“

Slika 6

Rad iz kategorije muzička forma i muzički simboli



Komentar učenika:

„Kompozicija ima stalno druge note. Nacrtao sam tu šire, pa uže, zato što kompozicija ide jače, pa slabije (tiše). I tu sam nacrtao violinski ključ.“

Uočavanje promjena koje nastaju u muzici, kao i ekspresivnost zvučnih boja likovnim sredstvima očigledna je u dobijenim radovima. Kao što vizuelna imaginacija može podstaći auditivnu (Wong & Lim, 2017) tako i auditivna imaginacija može podstaći vizuelnu. Vizuelizacija onoga što slušamo predstavlja kreativnost u slušanju muzike. Spiralni oblici koji su bili dominantno prisutni na radovima, protumačeni su kao zapažanje teme koja se ponavlja, vjerovatno iz nesvesnih vizuelnih asocijacija, budući da učenici nemaju znanja o formi teme s varijacijama. Roels i Van Patagen (2015) smatraju da djeca mogu transformisati svoje vizuelne ekspresije u muzičke i obratno. Ovakva vrsta zadataka podstiče kromosteziju kod djece, koja je povezana sa kognitivnim razvojem. Elkoshi (2019) je u analizi 495 crteža koje su djeca od 7 do 8.5 godina napravila slušajući tri kompozicije iz različitih epoha, uočila da crteži sadrže konceptualne aspekte muzike, sa najvećim procentom zapažanja muzičke forme.

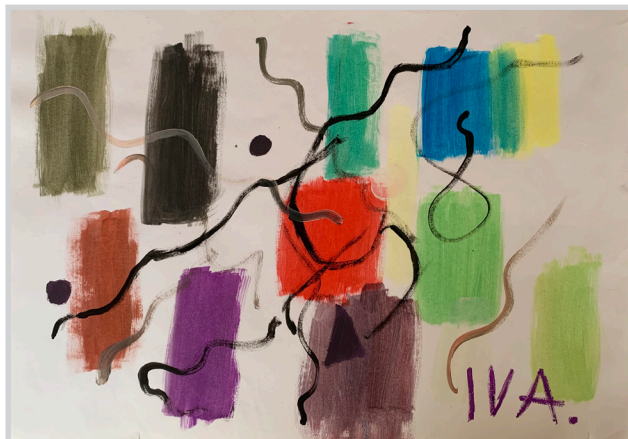
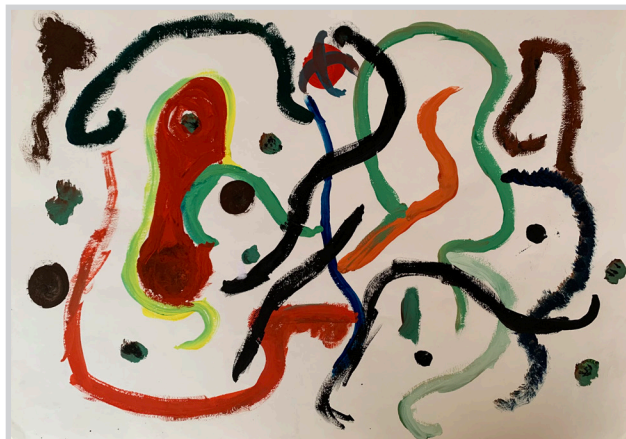
Radovi nastali u drugom ciklusu istraživanja

Prvi čas bio je dominantno posvećen temi iz Muzičke kulture, dok je drugi čas bio posvećen temi iz Likovne kulture, sa uplivom muzičkih sadržaja, gdje je intenzivirana sinteza predmeta u centralnom dijelu drugog časa, pa možemo govoriti o *sintezi* kao modelu izvođenja integrativne nastave, iz koje su proistekli generisani ishodi učenja (Russell–Bowie, 2009): usvajanje znanja o drvenim duvačkim instrumentima, doživljajno–analitičko (kreativno) slušanje muzike, ispoljavanje muzičkog doživljaja likovnim sredstvima; sticanje znanja o osnovnim i izvedenim bojama, upotreba stečenih znanja u ispoljavanju muzičkog doživljaja kroz slikanje tehnikama akvarela i tempere. U toku časa su učenici stimulirani različitim audio–vizuelnim sadržajima: crtanim filmom *Silly Symphonies — Music Land* (Walt Disney Production, 1935); kratkim filmom o drvenim duvačkim instrumentima (BBC National Orchestra of Wales. *Wooden instruments*), video i audio snimkom izvođeja kompozicije Kloda Denisija (Claude Debussy) *Sirinks (Syrinx, L 129)* na koju su na drugom času ispoljili muzički doživljaj. Tokom prvog časa, učenici su zapažali zvučne boje instrumenta, njihov izgled, komentarisali su kompoziciju *Sirinks*, dok je nastavnica primjenjivala usmjeravanje ka muzičkim detaljima koje treba zapaziti, kako bi podstakla konvergentno slušanje (Kratu, 2017).

Tokom časa je nastalo 26 radova. Prema *morfološkom* sadržaju dobili smo 2 rada na kojem su korištene dvije boje (dihromni), 3 rada imaju 3 boje, dok ostalih 21 rad ima više boja (polihromni). Na 4 rada nacrta je duga. Muzičke simbole zapažam na jednom (1) radu, na kojem je nacrta i flauta. Vanmuzičke simbole sadrži jedan rad (drvo, zvijezde, raketa, leteći tanjir).

Prema svojoj strukturi, radovi sadrže: krivudave horizontalne linije (7 radova); kvadrate različitih boja (2 rada); tačke (8 radova); radove na kojima su samo izmiješane boje, bez drugih značenja (3 rada); radovi sa kombinacijom horizontalnih, vertikalnih linija i tačaka, širokog spektra boja (9 radova).

Prema konceptualnom značenju izdvaja se 16 radova na kojima se vidi povezanost auditivnog i vizuelnog kroz izbor boja, prisustvo linija koje odgovaraju kretanju melodije i boja koje mogu upućivati na zapažanje promjene tembra. Od toga 9 radova imaju sve navedene elemente: *morfološkog, strukturalnog* i *konceptualnog* značenja. Crne tačke na crtežima (primjer, slika 7 i slika 8) učenici su objašnjavali kao „kratke tonove“. Njihovo objašnjenje odgovara i opisu Kandinskog (1946) koji je smatrao da se linijama može prikazati melodija, a tačkama ritam prilikom prenošenja muzike u likovni izraz.

Slika 7*Konceptualni sadržaj 1***Slika 8***Konceptualni sadržaj 2*

Komentar učenika U6:

„Crne boje linija su niski tonovi, a ove svjetlije malo viši, a sve zajedno mi je izgledalo kao skup, kao da su sve boje povezane” (transkript video materijala).

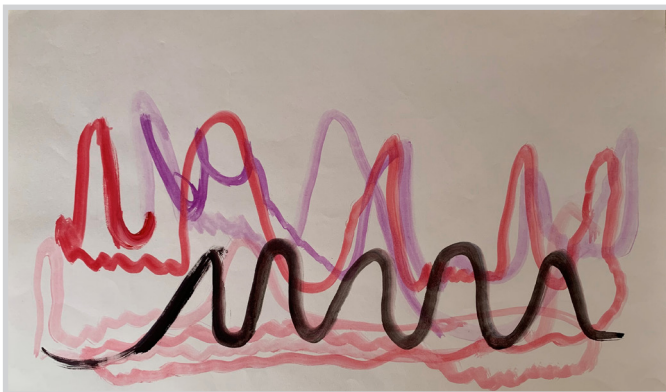
Slika 9*Konceptualni sadržaj 3*

Komentar učenice U28:

„Čula sam dosta tonova i dosta harmonije i vidjela dosta boja u ovoj kompoziciji.”

Slika 10

Konceptualni sadržaj 4



Komentar:

„Djevojčica slika crnom bojom, sporim pokretima, kretanje melodije u donjem registru slika crnom bojom. Prati melodiju“ (Istraživački dnevnik).

Slika 11

Konceptualni sadržaj 6



Komentar učenika U9:

„Bili su razni tonovi od jednog instrumenta, veći, manji, deblji, tanji. I kao puno tonova bile su ove tačke.“

Likovni radovi nastali u drugom ciklusu pokazuju znatno veći nivo apstrakcije, koji upućuje na usmjerenost učenika da bojama, dugim linijama „koje se prepliću“, kako je to navela jedna učenica, prate dugu melodijsku liniju, karakterističnu za Debisijevu kompoziciju *Sirinks*. Dobrovoljno predstavljanje radova i komentari učenika su važan segment u evaluaciji njihovog stvaralačkog procesa i stvaralačkog produkta. Milić i Selaković (2013) naglašavaju da je važno podsticati refleksije, diskusije, komentarisane kako bi se procijenilo odakle dolaze i što predstavljaju nove ideje, koju ulogu imaju u umjetnosti i kako na nju odgovaraju. Čuti glas djeteta i u ovom je istraživanju pokazalo značaj uvažavanja njihovog mišljenja i stvaranja podsticajnog okruženja u kojem će se slobodno umjetnički izražavati.

Zaključak

Integracija sadržaja iz muzičke i likovne umjetnosti i realizacija aktivnosti u kojima učenici ispoljavaju svoj muzički doživljaj likovnim sredstvima može se realizovati kako u razrednoj, tako i u predmetnoj nastavi. Osim što se na taj način podstiče kromostezija, postiže se veća usmjerenost na slušanje muzike, umjetničko ispoljavanje, ali i na spoznajno–emocionalno (Vidulin i sar., 2020) i „kreativno slušanje“ (Kratus, 2017). Prikazani rezultati ukazuju da učenici uzrasta 10 i 11 godina svjesno kreiraju produkte, koristeći određene boje koje povezuju sa „svjetlijim“ i „tamnijim“ tonovima u muzici i bojama kojima ih prikazuju. Rezultati su pokazali da učenici ovog uzrasta na određeni način percipiraju muzički oblik, ponavljajući motiv na crtežu i povezujući ga sa ponavljanjem teme u slušanoj kompoziciji. Konceptualni sadržaj upućuje na zapažanje

izražajnih svojstava muzike, ispoljenih likovnim sredstvima, što je posebno primijećeno u radovima nastalim u drugom ciklusu. U njima su dugim, krivudavim linijama i bogatim tonskim koloritom prikazane duge melodijske linije solo flute u Debisijevoj kompoziciji *Sirinks*. Integrativna nastava je pružila novu dinamiku nastavnom procesu. Sternberg i Williams (1996) kao šesti princip za podsticanje kreativnosti navode interkonekciju različitih područja, kako bi se razvijalo posmatranje na određene pojave iz različitih uglova. Istraživanje je apostrofiralo i značaj povratnih informacija od učenika, podsticnje njihovih komentara i ohrabriranje da pred razredom predstave svoje radove, što je pružilo istraživačima bolji uvid u način na koji učenici razmišljaju, ali i stvorilo okruženje u kojem se osjećaju slobodnim da se umjetnički izraze i iznesu svoja razmišljanja.

Literatura

- APA Dictionary of Psychology: Chromesthesia. Preuzeto 29. 08. 2021. sa: <https://dictionary.apa.org/chromesthesia>
- Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu. Odsjek za učiteljski studij.
- Barrett, M. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 2–14. <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800102>
- Berman, G. (1999). Synesthesia and the Arts. *Leonardo*, 32(1), 15–22. Preuzeto 29. 08. 2021. sa: <http://www.jstor.org/stable/1576621>
- Blašković, J. & Kuliš, A. (2017). Preschool children's reactions to active music listening through movement, visual arts and verbal expression / Reakcije djece na aktivno slušanje glazbe kroz pokret, likovnost i verbalnost. *Croatian Journal of Education*, Vol. 19(3) 273–292. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2726>
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Knjižnica Annales Ludus. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno–raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cutietta, R., & Haggerty, K. (1987). A Comparative Study of Color Association with Music at Various Age Levels. *Journal of Research in Music Education*, 35(2), 78–91.
- Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children's audiovisual art in response to classical music. *International Journal of Music Education*, 37(4), 576–592. <https://doi.org/10.1177/0255761419866084>
- Gromko, J. E. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136–147. <https://doi.org/10.1177/0305735694222003>
- Kandinsky, W (1946). *On the spiritual in art*. New York City: The Solomon R. Guggenheim foundation.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>

- Lau, W., & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2), 127–140. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000045>
- Milić, I. M., i Selaković K. (2013). Holistički pristup nastavi glazbene i likovne kulture u nižim razredima osnovne škole. U S. Vidulin Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (201–213). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Muzička akademija.
- Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo, Vol. 3*, 55–66. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Palmer, S., Schloss, K., Xu, Z., & Prado-León, L. (2013). Music–color associations are mediated by emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(22), 8836–8841. Retrieved August 29, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42657175>
- Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017). [dokument]. Podgorica: Zavod za školstvo. Retrieved from: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>
- Roels, J., & Van Petegem, P. (2014). The integration of visual expression in music education for children. *British Journal of Music Education*, 31(3), 297–317.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts, Vol. 10*, 38. Retrieved from: <http://ijea.org/v10n28/v10n28.pdf>
- Sternberg, J. R., & Williams, M. W. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet.
- Webster, P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM–II). Administrative Guidelines. Evanston: Northwestern University Press.
- Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *PLoS ONE*, 12(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>



YouTube: 8. Martinović Bogojević video ArtnEdu2021
Link: https://youtu.be/NcAf_zU5HcM
Time: 15.16'
Oral presentation: Montenegrin
PowerPoint: Montenegrin

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

mr um. Sonja Almažan, doktorand
Doktorske akademske studije
Metodika nastave, Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
sonjaalmazan@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 37.091.3:75
Pregledni rad
88–101

SAVREMENA UMETNOST KAO MODEL PRISTUPA RAZVIJANJU MEĐUPREDMETNIH KOMPETENCIJA U INTERDISCIPLINARNOJ NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Rezime: Међупредметне компетенције развијају се ангаžовањем вишедимензионалног и интегрисаног учења кроз наставу свих школских предмета. Поред интердисциплинарног приступа, ова настава треба активно и равноправно да ангажује ученике кроз прилике за социјално учење и сарадњу, искуствено учење и креативно решавање проблема. Вредности укључене у овакав наставни процес потребно је пажљиво дефинисати и услагасити. У овом раду износимо преглед ставова који предлажу савремену уметност као референтни оквир за дефинисање вредности и као модел за практично спровођење интердисциплинарне наставе ликовне културе. Креативност, критичко мишљење у решавању проблема, вештине комуникације, сарадња и лични ангажман, па чак и истраживање, су појмови који се у пракси често погрешно дефинишу, свде на плитке асоцијације и суштински бивају само формално dotакнути. Циљ овог рада је да се, кроз преглед литературе која се бави повезивањем ових појмова са праксом и методима савремених концептуалних уметника, истражи и дефинише природа ових веза, што може даље да допринесе бољем разумевању потенцијала интердисциплинарне наставе ликовне културе у развијању међупредметних компетенција. У раду образлажемо интегративну природу савремене ликовне уметности која се огледа у повезивању различитих култура, перспектива, жанрова, техника и материјала, форме и садржаја, уметности и заната. Осим тога, пракса савремених концептуалних уметника укључује истраживачке елементе и наглашава креативну компоненту истраживачког процеса. Транспарентност креативних и сазнајних процеса који се одвијају у уметничком раду, сарадња и друштвени активизам савремених уметника овде се представља као кључна карактеристика савремене концептуалне уметности у обликовању модела наставе за развој међупредметних компетенција.

Кључне речи: савремена уметност, концептуална уметност, интердисциплинарна настава, ликовна култура, међупредметне компетенције.

Uvod

Cilj okreta u obrazovanju ka ključnim kompetencijama, odnosno, međupredmetnim kompetencijama je dinamičnije i angažovanije kombinovanje znanja, veština i stavova učenika i njihova funkcionalna primena u različitim i realnim kontekstima. Upravo je ova primena ključna, i ona se ne odnosi samo na buduću primenu znanja nakon završetka školovanja, zato što se kompetencije ne grade nakon što se steknu znanja i veštine, nego u toku sticanja znanja i veština (Mansilla, & Jackson, 2011). Budući da kompetencije predstavljaju dinamičan sklop znanja, veština, dispozicija, stavova i vrednosti, u fokusu nisu više samo znanja i veštine koje učenik stiče tokom školovanja, nego i načini na koje učenik aktivno dela, kako se oseća u tom procesu i u odnosima koje uspostavlja.

Dispozicije su široko definisane kao relativno trajne *navike uma*, ili karakteristični načini reagovanja na iskustvo u različitim tipovima situacija. Za razliku od znanja ili veština, dispozicija nije krajnje stanje koje treba jednom zauvek savladati kroz direktno ili sistematsko podučavanje, nego je to trend ili konzistentan obrazac ponašanja koji jača kad se iznova manifestuje, a pri tome je priznat i efektivan (Katz & Chard, 1992). Stavovi i vrednosti su uglavnom društveno konstruisani (European Commission, 2018), a za poželjne stavove i vrednosti potrebno je specifično razumevanje, ne zapamćeno ili naučeno kao činjenica, nego je to "bogato, nijansirano, fleksibilno i lično razumevanje" (Mansilla & Jackson, 2011).

Integrisan pristup u nastavi, atmosfera intelektualnog izazova u učionici koja aktivira i razvija kreativno i kritičko mišljenje, istraživanje i izražavanje, kao i izgradnja zajednice u školama postavlja osnovu za manifestovanje i jačanje poželjnih dispozicija, stavova i vrednosti kod učenika. Međutim, kreativnost, kritičko mišljenje u rešavanju problema, komunikacija, saradnja i lični angažman, pa čak i istraživanje, su pojmovi koji se u praksi često pogrešno definišu, svode na plitke asocijacije i suštinski bivaju samo formalno dotaknuti. Čini se kao da ovi pojmovi u praksi imaju neku univerzalnu vrednost koja se prećutno podrazumeva i nikad ne preispituje.

Za vrednosti se, po pravilu, vezuju više srodnih stavova i širi repertoar ponašanja. Vrednosti se namerno ili spontano formiraju tokom socijalnog učenja. U kontekstu obrazovanja Mark Halsted (Halstead, 1996) pod vrednostima podrazumeva principe, temeljna uverenja, ideale, standarde ili životne stavove koji deluju kao opšti vodiči ponašanja ili kao referentne tačke u donošenju odluka ili proceni uverenja ili delovanja a koji su blisko povezani sa ličnim integritetom i ličnim identitetom. Milton Rokič (Rokeach, 1973) razlikuje instrumentalne vrednosti (određeni način ponašanja) i terminalne vrednosti (krajnje stanje postojanja). Vrednosti koje se nazivaju instrumentalnim predstavljaju sredstvo za dobijanje nečeg drugog što se smatra vrednim, dok terminalne vrednosti predstavljaju ciljeve koje same po sebi pojedinac želi da ispuni (Tuulik at al., 2016). Može se reći da se gore navedeni pojmovi pogrešno definišu u smislu njihove instrumentalne vrednosti i kako se te vrednosti ugrađuju u kompetencije.

Pojam kreativnosti je, na žalost, često predmet pogrešnog definisanja. Neretko, učitelj ili nastavnik formuliše i učenicima postavi likovni problem uz napomenu "budite kreativni", a da pri tom u zadatku nije jasno

definisano šta se pod tim podrazumeva. Pitanje je da li se ikada sa učenicima raspravlja o kreativnosti, a i sami nastavnici, pogotovo neumetničkih predmeta, poistovećuju kreativnost sa umetničkom veštinom. Ova predrasuda je deo pogrešnog i opšte prihvaćenog stava da samo umetnici mogu biti kreativni (Foley, 2014). Svođenje kritičkog mišljenja na pronalazak tačnog odgovora, istraživanje na sakupljanje informacija, saradnje i timskog rada na običnu podelu zaduženja, još su neki primeri gde se angažovanje važnih misaonih veština i usvajanje vrednosnih stavova svodi na formalne i deklarativne zabeleške, dok se više vremena i truda i dalje ulaže u napore za motivisanje učenika u usvajanju gotovog znanja.

Vrednosne osnove navedenih pojmova su zavisne od konteksta, situacije i učesnika, i o njima je potrebno raspravljati, postići izvestan konsenzus oko definisanja suštine i primene u datom kontekstu, i povremeno revidirati te definicije. U ovom radu kroz pregled literature koja se bavi povezivanjem ovih pojmova sa praksom i metodama savremenih umetnika, iznosimo nekoliko mogućnosti kako savremena umetnost može da posluži kao referentni okvir za definisanje ovih vrednosti, a time i vrednosnih stavova i dispozicija ključnih za međupredmetne kompetencije.

Savremena umetnost i integrativna nastava likovne kulture

Pojam savremena umetnost ne odnosi se na određen vremenski okvir, više se upotrebljava u smislu razdvajanja od pojma moderne umetnosti. U kontekstu umetnosti i istorije umetnosti izraz modèrna spaja se sa određenom epohom u istoriji umetnosti, ali bez vremenskog zaključenja. Savremena umetnost je za razliku od moderne umetnosti označena kao takva jer ne postoji jasan pravac, *-izam* ili naziv za ono što umetnici rade u ovom trenutku. Pod savremenom umetnošću podrazumevamo umetnost koju stvaraju savremenici i onu umetnost koju percipiraju savremenici, i kako ne postoji čvrsti okvir za savremeno, tako ne postoji pravilo za njenu prisutnost i vremensku ograničenost (Taylor, 2008). Ono što daje karakter savremenosti jeste kvalitet svežine, jedinstvenosti, iznenađenja, i vitalnost neposrednog iskustva sadašnjosti.

Savremena umetnost govori, na neki poseban, direktan način, o iskustvu življenja i pripadnosti u sadašnjem vremenu, što povezuje publiku, umetnička dela i umetnike u shvatanju da se svako pojedinačno nosi sa istim spletom okolnosti. Osećaj da se deli nešto značajno posebno se ističe kada je umetničko delo stvorio neko sa drugačijom perspektivom današnjeg sveta, bilo iz druge zemlje ili kulture, različitog pola, seksualnosti, ili iz starije ili mlađe generacije. Ono što je pre svega karakteristično za savremenu umetnost je prisutnost osećaja koegzistiranja ili istovremenosti (Smith, 2011).

Savremena umetnost ne pretpostavlja neizbežan istorijski razvoj i nema očekivanja da će se sadašnja konfuzija na kraju sroditi u stil koji predstavlja ovaj istorijski trenutak. Posebno u pojmu postmodèrna više se ne javlja značenje primereno vremenu, nego se on više odnosi na vrednosti višestrukih i različitih glasova, načina rada i ideja (Taylor, 2008). Mešavina značenja koja dolaze iz različitih izvora, kao i značaj društvenih procesa u umetnosti i učenju povezuje savremenu umetnost sa ko-konstruktivističkom pedagogijom (McKay, 2008). Takva umetnost je višestruka, interno različita, menja kategoriju, menja oblik, nepredvidljiva

je i odlikuje je kosmopolitski karakter. Ona dolazi iz celog sveta i u njoj se istovremeno ogleda različitost sveta kao i povezanost u celinu. Raznolikost obeležava svaki aspekt proizvodnje i distribucije savremene umetnosti. Raspon materijala koji koriste umetnici je neograničen. Pitanja kojima se bave i koja postavljaju su široka, duboka, specifična i nepredvidljiva. Zainteresovani su za brzo širenje svoje umetnosti na druga mesta svuda širom planete i u sajber prostor (Smith, 2011). Sve ove odlike ukazuju na to da savremena umetnost neguje vrednosti kulture koja je promišljena, provokativna i inkluzivna (Sullivan, 2010), vrednosti koje je potrebno negovati u obrazovanju za kompetencije za celoživotno učenje.

Preporuka je da se u razvijanju međupredmetnih kompetencija razvijaju interdisciplinarni pristupi u nastavi (European Commission, 2018). Shvatanja o učenju kao aktivne konstrukcije stvarnosti koja nastaje u interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem doprinose većem vrednovanju učenja putem sticanja iskustva u okviru fleksibilnog i integrisanog nastavnog plana i programa. Prema tome, prioritet postaje razumevanje sveobuhvatnih koncepata i izgradnja veštine mišljenja koje su osnova svih disciplina (Marshall, 2005).

Integracija u nastavi može da ima više nivoa u odnosu na poziciju i prakse integrisanog školskog predmeta (Krug & Evron, 2001). Kontinuum integrisanja školskih predmeta može da ide od jednostavnog stvaranja veza do radikalnog restrukturiranja koje već zadire u kritiku predmetnih disciplina (Klein, 2006). U organizaciji integrativne nastave ključno je definisati u kojoj meri discipline zadržavaju integritet, odnosno, do koje mere se one, uključujući i likovnu umetnost, podređuju razumevanju sistema i otkrivanju toga kako su stvari povezane. Znači, i sama organizacija integrisane nastave treba da se zasniva na definisanju određenih vrednosti unutar toga šta se želi postići takvom nastavom.

Važnu karakteristiku prakse savremene likovne umetnosti je, upravo, fokusiranje na sisteme, na skriveni poredak i međusobne veze unutar prirodnog i društvenog sveta. Posebno se, u tom smislu, ističe savremena konceptualna umetnost koja svojim metodama i sadržajem zamagljuje granice disciplina. Savremeni umetnici ispituju ljudsku želju za razumevanjem, kao i nametanje ljudskih sistema za razumevanje (Marshall & Donahue, 2014) i u tom nastojanju umetnici zaigrano prelaze granice disciplina. Spektar žanrova, medija i metoda među savremenim umetnicima je toliko širok da je verovatno moguće pronaći umetnika koji radi nešto vezano skoro za svaku akademsku oblast (Mayer, 2008). Na taj način određeni primeri savremene konceptualne umetnosti sami po sebi predstavljaju primer integracije različitih disciplina unutar umetničkog istraživačkog projekta.

Za savremenu umetnost karakteristična je transparentnost umetničkih kreativnih postupaka i samim tim uvid u načine kreativnog angažovanja umetnika i njihovog razmišljanja u toku umetničkog procesa (Gude, 2004; Marshall, 2008; 2010). Dakle, u svom radu savremeni umetnici često angažuju kompleksne sposobnosti razmišljanja. Osim što prikazuju različite vizuelne kvalitete oni, baveći se formom i sadržajem, izražavaju različite načine stvaranja značenja, odražavaju lične i javne interese i pokazuju potrebu da komuniciraju sa drugima (Sullivan, 2010). Savremeni umetnici se angažuju u rešavanju ili ukazivanju na probleme, bilo ekološke, društvene ili političke prirode kroz aktivno učešće. Oni se često angažuju u različitim oblicima saradnje. Specifična karakteristika njihovog rada je spajanje ozbiljnog istraživanja sa igrom,

uz koju neizvesnost, rizik i iznenađenje postaje pokretač učenja. Sve ovo ukazuju na veliki potencijal savremene umetnosti da pruži odgovarajuće smernice za smisleno povezivanje nastave likovne kulture sa drugim predmetnim disciplinama u cilju postizanja suštinske i značajne integracije.

Smislena integracija u nastavi likovne kulture treba da promoviše učenje, razumevanje i kreativnost kroz povezivanje ideja i konceptualnih procesa s tehnikama, materijalima i vizuelnim oblicima. Da bi se shvatila suština smislene integracije i kako se kroz nju definišu vrednosti, odnosno, kako se instrumentalne vrednosti definišu u smislu ponašanja i kako se one manifestuju u okviru kompetencija, potrebno je sagledati kako se u praksi savremenih umetnika odražavaju pojmovi *istraživanja, kreativnosti, saradnje i angažmana*.

Istraživanje. — Istraživanje je ključna komponenta stvaranja umetnosti za mnoge savremene umetnike. Takvi umetnici duboko istražuju temu kojom se bave. Istraživanje prethodi nastanku dela i isto tako prožima ceo proces. Kao što je istraživanje u bilo kojoj oblasti sistematsko i metodično, tako i istraživanje koje sprovodi savremeni umetnik istraživač ima strukturu, ciljeve i procedure. Umetničko istraživanje može biti labavije strukturirano i otvorenije za slučajnosti nego što su to konvencionalna istraživanja, ali ipak sa izvesnom strukturom i sa svrhom (Marshall, 2014). Sullivan (Sullivan, 2005) opisuje strukturu ovakvog istraživanja kao kretanje napred - nazad između stvaranja i refleksije, slika i pisanog teksta. Svakako, umetnici u istraživanju generalno slede labavo definisan put koji počinje primećivanjem, razmišljanjem i učenjem o temi, ideji ili problemu, odnosno sa zapitanošću koja se dalje nastavlja prikupljanjem ideja i informacija što vodi do daljih ideja ili nagoveštaja (Marshall, 2014). Istraživanje se dalje nastavlja kada umetnik ovo prvobitno učenje pretvara u novo razumevanje sagledavajući temu na nov način kroz maštovito transformisanje i u tom smislu demonstrira razumevanje koje se ogleda u fleksibilnoj upotrebi stečenog znanja (Wiske, 1998). U tom procesu umetnik razmišlja na način koji povezuje logičko rezonovanje i asocijativno mišljenje. On stvara kroz igru, eksperimentisanje i konstrukciju. Ciklusi ispitivanja, analize, opisivanja, refleksije i povezivanja u istraživačkom procesu smenjuju se često i nekoliko puta (Marshall & D'Adamo, 2011). Iako umetnici koriste logiku u pronalaženju i rešavanju problema i donošenju zaključaka, prilikom interpretacije teme ili ideje češće ističu asocijativne veze, čak i one besmislene, ekscentrične asocijacije i perspektive kako bi istakli određeno značenje (Marshall, & Donahue, 2014).

Savremeni umetnici često istražuju složene teme i prate ih na različite načine kroz više umetničkih dela ili projekata. Takvi oblici istraživanja veoma često upućuju na prakse drugih disciplina i imaju potencijal da prodube razumevanje kako se u tim disciplinama znanje konstruiše. Na primer, umetnik Mark Dion (Dion & Sheehy, 2006) u svom stvaralačkom procesu, između ostalih, koristi istraživačke postupke arheologa, antropologa i zoologa. Za umetnike koji rade na takav način karakteristično je održavanje istraživačkih knjiga ili svesaka, koje služe kao spremišta za istraživanja u kojima se beleže eksperimenti, informacije, ideje, lična razmišljanja i uvidi, što ih povezuje sa terenskim knjigama antropologa (Marshall & Donahue, 2014). Iako se pojam istraživanja povezuje sa stvaranjem određene forme koja ideju čini vidljivom, u fokusu umetnika–istraživača može biti isto tako i akcija ili eksperiment koji naglašava određeno iskustvo i novi pogled na ideju.

U nastavi se retko kad pojam istraživanja vezuje za likovnu umetnost. Međutim, u oblastima kao što su na primer prirodne nauke, učenici često prirodne pojmove i procese doživljavaju iz prve ruke i retko kad se angažuju u rešavanju otvorenog problema. Budući da obrazovanje za kompetencije teži tome da razvija kod učenika radoznao i analitički duh sklon postavljanju pitanja, traženju odgovora kroz povezivanje i maštovitu primenu ideja i nalaza, angažovanje učenika u istraživačkim procesima, na načine na koje se savremeni umetnici kroz istraživanje bave određenom idejom, moglo bi da proširi kod učenika razumevanje o pokretačkoj snazi istraživanja u svim domenima. Mogu da uporede umetnost sa drugim oblicima poznavanja i istraživanja sveta, i da shvate umetnost u novoj, savremenoj paradigmi.

Kreativnost. — Istraživanje u savremenoj umetnosti nije nešto što samo prethodi stvaralačkom procesu, nego i prožima stvaralački proces. Dok istražuju umetnici manipulišu idejama i slikama i u toj nameri postmoderni umetnici razvijaju različite kreativne i konceptualne strategije. Uz pomoć ovih strategija oni ideje i koncepte transformišu u vizuelnu formu, i na taj način misaoni procesi kojima je ta forma zamišljena postaju vidljivi (Marshall, 2008). Ove kreativne strategije su različiti načini na koji umetnici–istraživači razvijaju, transformišu i saopštavaju razumevanje. Istraživači u drugim oblastima imaju strategije za razvoj, preobražavanje i prenošenje svojih razumevanja. Oni takođe prečišćavaju, uređuju, rekatégorišu, suprotstavljaju i sintetišu informacije i koncepte i upotrebljavaju različite kreativne strategije kao što su formatiranje, analogija i metafora za tumačenje i prenošenje ideja (Marshall & Donahue, 2014).

Olivija Gude (Gude, 2007) je identifikovala više konceptualnih strategija u radu savremenih umetnika. Ove strategije se zasnivaju na konceptualnim kolažima i metafori koja u radovima svremenih umetnika nije samo vidljiva već često i provokativna i ova je autorka na osnovu studije o tim strategijama zasnovala postmoderne principe za likovno obrazovanje.

Na osnovu postmodernih principa Gude, Džulija Maršal (Marshall, 2008, 2010) dalje ispituje ove konceptualne strategije i to u kontekstu njihove primene u integrativnoj nastavi. Ona i Dejvid Danahju (Marshall & Donahue, 2014) razvrstali su ove strategije na osnovu sličnosti s napomenom da se često u likovnim delima te strategije kombinuju i preklapaju. Ovi autori razlikuju transformativne strategije, kombinatorne, zatim, strategije suprotstavljanja (juktapozicije), strategije proširenja, destilacije i asocijativne strategije. Ove strategije predstavljaju kreativne pristupe u manipulisanju i transformaciji ideja i predstavljaju primer kako nije neophodno posedovati visok nivo likovnih veština i tehničku spretnost da bi se angažovalo u kreativnom i kritičkom razmišljanju u procesu likovnog stvaranja.

Reformatiranje je, recimo, primer juktapozicije (strategije surotstavljanja). To je postupak kojim se jedan pojam rekontekstualizuje smeštanjem u drugačiji vizuelni format. Reformatiranje može uključivati korišćenje formata iz nauka kako bi se opisali predmeti koji se obično ne povezuju s tom naukom kao što bi bilo, na primer, ilustrovanje sopstvenog ili tuđeg života kroz geološki poprečni presek geografskog dela zemlje sa artefaktima ličnih uspomena ukopanih na različitim nivoima. Mimikrija je takođe primer juktapozicije ali odnosi se na postupak. To je u suštini oblik igre uloga i može uzimati mnoge forme,

kao što su eksperimenti ili korišćenje istraživačkih metoda pozajmljenih iz društvenih i prirodnih nauka (Marshall, 2010). Umetnik Mark Dion praktikuje metode arheologa kopanjem i analiziranjem predmeta u svojim istraživačkim umetničkim procesima (Dion & Sheehy, 2006).

Načini na koje se savremeni umetnici igraju idejama, konceptima i vizuelnom formom značajno proširuju mogućnosti i sredstva da se u likovnoj učionici i integrativnoj nastavi definiše šta jeste kreativno poduzeće i samim tim šta se očekuje od svih učesnika u nastavi. Kroz diskurs i analizu umetničkog procesa učenici mogu da prepoznaju i dublje dožive svoje kreativno iskustvo, pogotovo u sredini gde standardi postignuća previđaju procese povezane sa kreativnim ponašanjem (Gude, 2010; Filipović, 2014).

Angažman. — Salivan (Sullivan, 2010) objašnjava kreativnost i kao lični proces i kao javnu praksu koja je primarni izvor za stvaranje i kritikovanje struktura znanja i vrednosti, sa mogućnošću da utiče i menja pojedince i zajednice. Ono što umetnost "znači" i kako se izražava i komunicira utiče na naše razumevanje uloge umetnosti u ljudskom razvoju, pripadnosti zajednici i kulturnom identitetu. Društvene nauke imaju za cilj da osposobe pojedince i društva da razumeju sebe i izgrade empatiju prema drugima. Umetnost ima potencijal da transformiše razumevanje i empatiju u akciju (Marshall & Donahue, 2014).

Savremena umetnost je zasnovana na sadržaju, svesna uticaja ideologija i često se bavi pitanjima nacionalnosti, identiteta i prava. Savremeni umetnici su nasledili uspehe i nedostatke političkih borbi, koje su se vodile sredinom dvadesetog veka, i nastoje naučeno da povežu sa još većim izazovima života u uslovima savremenosti. Umetnici u nastajanju u potrazi su za osećajem pripadnosti u situacijama stalnih poremećaja, rasejavanja i raseljavanja, poseduju otpornu svest na sveprisutnost i moć masovnih i zvaničnih medija, poseduju osetljivost na to kako pritisci te sveprisutnosti utiču na osećaj samopouzdanja i aktivno nastoje da deluju na načine koji će poboljšati situaciju (Smith, 2011).

Sinonimi angažmana sugerišu neku vrstu interakcije koja zahteva razmenu nečega bilo rada, otpora, kretanja, sukoba, učenja, radoznalosti ili pažnje. Važan deo aktivizma su ljudi koji koriste njihovu inherentnu moć, glas i kreativnost na načine koji promovišu pravičnost. Društveno angažovana umetnost je stvarni, a ne simbolički odgovor na provokacije poput ksenofobnih i fanatičnih diktatora, ugnjetavajućih političkih trenutaka, nehumane prakse i nepravednih društvenih uslova (Helguera, 2011; citirano prema Carpenter, 2019).

Umetnost kao oblik društvene akcije ima brojne oblike. To mogu biti izvesni provokativni događaji, lični ili performans malih grupa, projekti urbane obnove i ulične umetnosti, pa čak i ometajuće intervencije. Ovi modusi savremene umetničke prakse zamagljuju granice između konceptualne umetnosti, performansa, društvene akcije i obrazovanja. Društveno angažovani savremeni umetnici istražuju socijalne probleme i njihove uzroke i daju socijalne ili političke komentare, otkrivajući socijalne nejednakosti i pristrasnosti. U radu savremenih umetnika razumevanje se poklapa sa *uznemirivanjem* ili stvaranjem problema (Marshall & Donahue, 2014), kreiranjem *neposlušnih predmeta* i organizovanjem *laboratorije otpora* (Cosier, 2019) Uobičajene su prakse koje osvetljavaju kritična društvena i kulturna pitanja kroz kontrast i kombinovanje ikoničkih slika. Ikoničke ili ikonografske slike predstavljaju složena značenja destilovana u jednu sliku.

Savremeni umetnici kroz upotrebu konceptualnih strategija kombinuju i suprotstavljaju te slike, često usaglašavajući izuzetno kontrastne ikoničke slike što ističe poentu i aktivira pojavu ironije i humora. Humor i satira su posebno oštri alati za izlaganje kritičnih nesuglasica i problema (Marshall, 2008). Umetnici istražuju moć i prolaznost vizuelnih slika, komentarišu ili se oslanjaju na način koji vizuelnim slikama daje više značenja i na taj način razotkrivaju kako kulturne vrednosti i mehanizmi dodaju značenja percepciji (Freedman, 2003). Stvaranje značenja znači uspostavljanje veza, stavljanje nečega u kontekst i utvrđivanje njegove relevantnosti i značaja, a savremeni umetnici to čine kada stvari koje deluju apstraktno ili odvojeno od ljudskog iskustva stavljaju u ljudske pojmove. Poput društvenih naučnika, umetnici lociraju ove apstrakcije u njihovom sociokulturnom kontekstu i ukazuju na njihov uticaj na pojedince, društva i kulture (Marshall & Donahue, 2014).

Društveno angažovani umetnici inspiraciju i metode usvajaju od istraživača u društvenim naukama. Često ulazeći u zajednice spolja, koriste veštine sociologa, antropologa, ili etnografa. Ovi pristupi umetničkoj praksi i umetničkom obrazovanju pružaju mogućnosti za interdisciplinarnu i zajedničke odgovore kao istraživanja savremenih društvenih pitanja kroz istraživanje, pedagogiju i praksu (Carpenter, 2019).

Saradnja. — Osnovne veštine kompetencije za saradnju uključuju sposobnost konstruktivne komunikacije u različitim okruženjima, pokazivanje tolerancije, izražavanje i razumevanje različitih gledišta, pregovaranje sa sposobnošću stvaranja samopouzdanja i osećaj empatije. Kompetentnost se zasniva na stavu saradnje, asertivnosti i integriteta.

Razumevanje o značaju ove kompetencije među svim učesnicima u obrazovnom procesu je neosporno. Međutim, kad se primenjuje na kontekst likovne učionice, kad učenici treba da dožive ili žive saradnju, oni često budu angažovani u aktivnostima grupnog rada sa jednostavnom podelom zadataka, ili sume zadataka, među učesnicima. Ima primera gde se grupnim radom naziva individualni rad na zadacima iste vrste. Odlika ovakvog načina rada jeste minimalna i čak deklarativna odgovornost za doprinos dobrobiti tima.

Primeri visokog nivoa saradnje, koji su karakteristični za velike timove u naučno-istraživačkim laboratorijama, za filmsko snimanje i produkciju, pozorišni i muzički performansi i sl., zasnivaju se ne samo na zajedničkoj odgovornosti nego i na zajedničkom prihvatanju rizika. Za ovakav nivo saradnje je karakteristična pojava grupne kreativnosti koja se često zasniva na improvizaciji. Timski rad se obično povezuje sa podelom odgovornosti, a retko kad sa improvizacijom i prihvatanjem rizika. Performansi grupne improvizacije je kolaborativna kreacija i izrasta na saradnji (Sawyer, 1992). Zajedničkim radom i improvizacijom tim stvara nešto novo kao odgovor na promenljive elemente i to mnogo bolje nego što bi bilo koji član tima pojedinačno mogao da smisli (Sawyer, 2006, u Kostović at al., 2011). Iako među saradnicima postoji hijerarhija specijalizacija, svaki član tima zaslužan je za svoj doprinos. Kontrola kreativnog procesa ne pripada jednom učesniku, već se usmerava na proces zajedničkog stvaranja koji u potpunosti zavisi od čitave grupe. Ponuda jednog člana grupe svoje pravo značenje dobija tek u odnosu na ono šta su naredni učesnici uradili sa njom, čime su je dopunili i kako su je iskoristili (Sawyer 2004; citirano prema Kostović at al., 2011).

Umetnički kritičar Džef Keli (Jeff Kelly, 1995) je opisao zajedničke napore između umetnika i arhitekta kao proces uzajamne transformacije u kome se saradnici, a time i njihov zajednički rad, na neki način menjaju, a kao najvažnije, on tvrdi da se sam kreativni proces transformiše u odnos saradnje (Kelly, 1995; citirano prema Wilson, 2007). Oni do kraja stvaraju nešto drugačije što nije samo arhitektura ili likovno delo nego nova hibridna struktura, nešto drugačije (other than) (str.140).

Kad se govori o kontroli unutar saradnje i to baš kontroli kreativnog procesa, u kontekstu likovne učionice, uglavnom se ne uzima u obzir saradnički odnos između nastavnika i učenika i na koji način ovaj odnos može da sadrži karakteristike grupne kreativnosti. Brent Vilson (Wilson, 2007) navodi nekoliko oblika saradnje između savremenih umetnika i predstavlja ih kao primere za razmišljanje o pitanjima koja se odnose na aspekte likovne produkcije koji su više ili manje povezani sa saradnjom. Oblici saradnje između savremenih umetnika, koje pominje Vilson, obuhvataju razgovor i improvizaciju, u nekim slučajevima čak i raspravu i takmičenje, ukrštanje različitih simboličkih sistema, globalnu saradnju, lančano stvaranje i kolektivnu polemiku. Ovakvi primeri saradnje savremenih umetnika pružaju uvid u različite vrste odnosa podele moći, ravnopravnosti, saradnje, sukoba, podele rada i drugih odnosa koprodukcije koji mogu da se iskoriste kao uporedni model za pravične zajedničke vizuelne kulturne produkcije učenika i nastavnika.

Primeri saradnje između savremenih umetnika koje je naveo Vilson su primeri saradnje u kome su učesnici zadržali gotovo ekvivalentan status, gde i pored delimičnog odricanja u korist saradnje, svaki ima priliku da doprinese, predloži promene u smeru, da se inovira i da izvrši moć i kontrolu. Međutim, jednakost je mnogo teže održati kada postoje velike razlike u godinama, iskustvu, znanju, motivima i statusu — kao što je obično situacija saradnje na relaciji učenik nastavnik. Bitno je napomenuti da Vilson (2008b) svu likovnu produkciju učenika u školi smatra oblikom hibrida saradnje koja proizilazi iz odnosa nastavnik učenik. U stvari, on u tom odnosi ne vidi primere saradnje i kritikuje modernistički pojam "dečje umetnosti" u školama tvrdeći da je to kontradiktoran pojam, koji je proizišao iz modernističkih težnji i veličanja individualnog izraza do te mere da je zamaglio svest o nastavničkoj kontroli u učionici. Slično misli i Artur Efland (Efland, 1976) nazivajući likovni rad dece u školi *školska umetnost*. Upornost modernističkog uverenja da je neophodno da svaki pojedinačni učenik izradi sopstveni *čisto* individualni rad prikriva činjenicu da, iako ih nastavnik ne dotiče, dečji likovni radovi duguju mnogo (a u nekim slučajevima i gotovo sve) uputstvima i smernicama nastavnika. Ovo sprečava prilike da se uzmu u obzir prednosti koje mogu proizaći iz namerne saradnje nastavnika i učenika.

Implikacije za nastavu

Uključiti savremenu umetnost u sadržaj kurikuluma likovne kulture i u procese modelovanja integrativne nastave. — Vilson (2003) je razmatrao mogućnosti proširivanja sadržaja kurikuluma likovne umetnosti sadržajima iz savremene vizuelne umetnosti i ukazao na to da teorijske, ideološke i pedagoške implikacije novih umetničkih oblika za njihovo uključivanje u nastavni plan i program tek treba utvrditi. Mnogi aspekti vizuelne kulture privlače pažnju učenika. Mediji koji se oslanjaju na digitalnu tehnologiju za predstavljanje mirne i pokretne slike (muzički video, grafički dizajn, ilustracija, video igre, stripovi, bezbroj oblika kompjuterske grafike i aplikacija i sl.) zauzimaju ogroman prostor u vizuelnoj kulturi i važno mesto u životu mladih. Po njemu, spoj savremenog i popularnog vizuelnog kulturnog kurikuluma ima potencijal da razvija kolaborativnu pedagogiju, u kojoj nastavnik, učenici i umetnički predmeti postavljaju ideje za razvoj, ponovno kreiranje i proširenje. Najmoćniji obrazovni kvalitet aspekata savremene umetnosti i vizuelne kulture je u tome što oni istražuju savremeni svet, njegove brige i ideološka stremljenja, tako da Brent Vilson predlaže sadržaj koji bi proizašao iz interpretacije savremene umetnosti i popularnih vizuelno kulturnih artefakata. Sledeće stvaranje moglo bi biti produžetak ideja otkrivenih interpretacijom.

Korišćenje savremenih tema u nastavnom planu i programu zahteva instruktivnu pripremu koja podstiče mišljenje učenika (Mayer, 2008). Potrebno je pronaći dela savremenih umetnika koja čine proces vidljivim, analizirati strategija koje ta dela koriste i otkrivaju, kreirati umetničke vežbe u kojima učenici praktikuju ove strategije (Marshall, 2008). Ono što je najpoželjnije jeste modelovati aktivnosti koje angažuju učenike da istražuju, razmišljaju, ispituju i odgovaraju na važna pitanja svog sveta, baveći se konceptima i istraživanjima koja su podstakla mišljenje i umetničko stvaralaštvo. Cilj zasnivanja nastavnog plana i programa na savremenoj umetnosti je da se studenti angažuju sa trenutnom kulturom (Mayer, 2008). Nova uloga nastavnika bila bi uloga pregovarača među konvencionalnom umetnošću, umetnošću u nastajanju i sadržajem iniciranim od strane učenika koji može uključivati praktično bilo šta iz celokupne oblasti savremene umetnosti (Wilson, 2003).

Razmatrati uloge učesnika u obrazovnom procesu, procenjivati pozicije moći i druge aspekte odnosa. — Stavovi i vrednosti nastavnika likovne kulture direktno se ogledaju u pristupu planiranju i nastavi kao i u odnosima koje uspostavljaju sa učenicima (Wilson, 1997). Proces planiranja nastave u pristupu zasnovanom na razvijanju kompetencija treba da reflektuje ciljane procese razmišljanja i razumevanja koji se očekuju kod učenika (Marshall & Donahue, 2014). Na taj način se ispoljava vaspitanje modelovanjem u procesu dizajniranja interdisciplinarne nastave.

Sara Mekkej (McKay, 2008) predlaže da se likovnom obrazovanju pristupa na način kako se pristupa oblikovanju umetničke instalacije, i to kao zajedničkom postavljanju instalacije koja uključuje pažnju na stvari koje se dešavaju unutar učionice i osluškivanju glasova učenika. Pri tome se moraju imati na umu i fizičke i iskustvene strukture kao što je to slučaju oblikovanju umetničke instalacije. Pod pristupom likovnom obrazovanju kao umetnosti instalacije, ova autorka, podrazumeva stvaranje promišljenog okruženja sa puno varijabli, koje se ponekad prepušta slučajnosti i „gde se u nekom trenutku može dogoditi nešto

neverovatno" (McKay, 2008, str. 76). Kako će se razvijati nastavni proces zavisi od odnosa kao i od razmišljanja učesnika u prostoru, i zbog toga je stvaranje sigurnog, ali dinamičnog prostora u kojem učenici mogu da razvijaju i pregovaraju o sopstvenim interpretacijama umetnosti veliki izazov za nastavnika.

Sličan stav deli i autorka Mejer (Mayer, 2008) konstatujući da je istraživanje deo stvaranja umetnosti, a isto tako deo stvaranja nastavnog plana i programa. Ova autorka, dodaje, da nastavnici koji sa svojim učenicima dele istraživački proces koji je uključen u informisanje o savremenoj umetnosti i idejama ne samo da učenju likovne umetnosti dodaju novu dimenziju, već se pridružuju učenicima kao učenici.

Stvarati prostor za igru, humor, iznenađenje i rizik. — Da bi se kreirao ovakav prostor, ne treba gledati na umetnost uskim, akademskim ili *objektivnim* načinima, nego se angažovati u neizvesnom i u nepredviđenim okolnostima, zauzdavati nevericu, ali otvarati mesta za sumnju, nepredvidljivost, radoznalost i otvorenost (Saltz; prema Taylor, 2008). Nastavnik treba da provocira umetničku igru, da se svesno odrekne velikog dela svoje moći i da i sam uroni u ludički karakter umetničkog projekta, gde zajednički formirana pravila i ograničenja postavljaju dodatne izazove i osnovu za kreativne uzlete. Svakako je neophodno u okviru procesa razmišljati o obrazovnoj vrednosti, odnosno o kognitivnim, estetskim, umetničkim i ličnim posledicama improvizacionih poteza koje vuče svaki učesnik, ali treba dopustiti i učenicima da budu nenamerni pedagozi. Na primer u digitalnom dobu deca često poseduju superiornije veštine u rukovanju elektronskim medijima i izvorima informacija nego odrasli. Poseduju, takođe, ogromne zalihe kulturnih slika koje su spremna da koriste na mnogo različitih načina. Ovo su osnove za preispitivanje transakcionih pedagoških postavki i uloge savremene umetnosti i savremene vizuelne kulture u primeni ideja socijalnog učenja (Wilson, 2007).

Angažovati se u socijalnom dijalogu. — Britanski istraživači Burgs i Adison (Burgess & Addison, 2007) ističu značaj socijalnog dijaloga i predlažu uključivanje u nastavu društveno angažovanih umetnika kao intervencionista da izazovu ograničavajuće i normativne pedagoške obrasce i podstaknu učesnike da razmišljaju drugačije. Osim toga, predlažu da se takva nastava i učenje odvija u spoljnim prostorima (galerije savremene umetnosti, njene zajednice i okoline) za podsticanje učenika i nastavnika da preispitaju i ponovo konceptualizuju proces učenja. Razvijanje dijaloških praksi sa raznim učesnicima i uključivanjem savremenih umetnika može da doprinese preciznijem definisanju pojmova i vrednosti ključnih za razvijanje međupredmetnih kompetencija.

Zaključak

Savremena umetnost je dovoljno integrativna i transparentna da posluži kao model i uzor u interdisciplinarnoj nastavi likovne kulture za razvoj međupredmetnih kompetencija. Načini na koje savremena umetnost može da se iskoristi u modelovanju pristupa u nastavi moraju da se istražuju i ispituju skupa sa istraživanjem o načinima organizacije nastavnog plana i programa. Angažovanjem učenika u ovakvom istraživanju ima potencijal da preraste u značajno saradničko iskustvo gde i učenik i nastavnik razmišljaju i sarađuju kao savremeni umetnici istraživači. Istraživanjem kako savremeni umetnici

razmišljaju, učenici i nastavnici mogu postati svesniji kako se znanje *ko-konstruiše*. Razvijanje kritičkog mišljenja u sagledavanju višestrukih perspektiva ne razvija se učenjem o različitim perspektivama, nego razumevanjem kako se te perspektive konstruišu. Razumevanje kako se vrednosti konstruišu i omogućavanje da se vrednosni koncepti dobrobiti i pripadanja, doprinosa, komunikacije i istraživanja doživljavaju ili bolje reći žive, pruža mogućnosti oblikovanja sredine u kojima te vrednosti postaju trajne navike uma.

Literatura

- Burgess, L., & Addison, N. (2007). Conditions for Learning: Partnerships for Engaging Secondary Pupils with Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, 26(2), 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00528.x>
- Carpenter, B. S. (2019). What Does Social Engagement Mean and What Should Art Education Do About It? *Studies in Art Education*, 60(3), 165–167. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1644096>
- Cosier, K. (2019). What Can Art and Art Education Do in the Perilous Present? *Studies in Art Education*, 60(3), 260–268. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1632635>
- Dion, M., & Sheehy, C. J. (2006). *Cabinet of curiosities: Mark Dion and the university as installation*. University of Minnesota Press : published in cooperation with the Weisman Art Museum.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 7(2), 37–44.
- European Commission (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels: European Commission.
- Filipović, S. (2014). Zvanični obrazovni standardi u oblasti likovne kulture za kraj obaveznog obrazovanja – kako prevazići nedostatke. *Likovna pedagogija — Aktuelna pitanja, dileme i perspektive, Kultura*, 142, 243–261. <https://doi.org/10.5937/kultura1442243f>
- Foley, C. M. (2014). Why Creativity? Articulating and Championing a Museum's Social Mission. *Journal of Museum Education*, 39(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510805>
- Freedman, K. (2003). The importance of student artistic production in teaching visual culture. *Art education* 56(2) 38–42.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st-century art education. *Art Education*, 57(1), 6–14.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art and culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6–17.
- Gude, O. (2010). Playing, Creativity, Possibility. *Art Education*, 63(2), 31–37. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519059>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Falmer Press: Taylor & Francis. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=254409>

- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 10–18.
- Kostović, S. M., Đermanov, J. D., & Borovica, T. P. (2011). Strukturisana improvizacija kao nova filozofija obrazovanja. *Godišnjak Filozofskog Fakulteta, Vol. 36 Issue 2*, 163–172. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2011/0374-0730-0>
- Krug, D., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration: Positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258–275.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2012). *Educating for Global Competence, Preparing our Youth to Engage the World* [document]. Council of Chief State School Officers. <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227–241.
- Marshall, J. (2008). Visible Thinking: Using Contemporary Art to Teach Conceptual Skills. *Art Education*, 61(2), 38–46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651141>
- Marshall, J. (2010). Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art. *Art Education* 63, 13–19.
- Marshall, J. (2014). Creativity for understanding: Art-based research in the classroom. In F. Bastos & E. Zimmerman (Eds.), *Connecting creativity research and practice* (pp. 221–228). Reston, VA: National Art Education Association.
- Marshall, J. (2016). A Systems View: The Role of Art in Education. *Art Education*, 69(3), 12–19.
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2018). Art Studio as Thinking Lab: Fostering Metacognition in Art Classrooms. *Art Education*, 71(6), 9–16. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505377>
- Marshall, J., & Donahue, D. (2014). *Art centered learning across the curriculum: Integrating contemporary art in the high school classroom*. New York: Teachers College.
- Mayer, M. M. (2008). Considerations for A Contemporary Art Curriculum. *Art Education*, 61(2), 77–79. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651146>
- McKay, S. W. (2008). Education as Installation Art and other Useful Ideas from the Contemporary Art World: Conversations with Artist Annette Lawrence. *Art Education*, 61(2), 71–76. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651145>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sawyer, K. (1992) Improvisational creativity: An analysis of jazz performance, *Creativity Research Journal*, 5(3), 253–263. DOI: 10.1080/10400419209534439
- Sawyer, R. K. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>

-
- Smith, T. (2011). *Contemporary art: World currents*. Prentice Hall.
- Springgay, S. (2008). Corporeal Pedagogy and Contemporary Video Art. *Art Education*, 61(2), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651137>
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sullivan, G. (2010). Artistic cognition and creativity. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (pp. 99–119).
- Taylor, P. G. (2008). Editorial. *Art Education*, 61(2), 4–5. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651134>
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(2), 151–161. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252>
- Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651740>
- Wilson, B. (2008). Child art after modernism. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299–328). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B. G. (2008b). Contemporary Art, the Best of Art , and Third-site pedagogy. *Art Education*, 61(2), 6–9. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651135>
- Wiske, M. S. (1998). What is Teaching for Understanding? In Mary Stone (Ed.), *Teaching for Understanding: Linking Research to Practice* (pp. 61–86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.



YouTube: 10. Almažan video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/S7R5I70aWv8>
Time: 16.17'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian and English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
10–11. jun 2021. Novi Sad, Srbija

маст. лик. умет. / маст. конз. и рестаур.
Марија Цурк, докторанд
Докторске академске студије
Методика наставе, Учитељски факултет
Универзитет у Београду (Србија)
curkmarija@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
УДК [75+82]:37.091.3
Преилегни раг
102–116

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНО ПОВЕЗИВАЊЕ ЛИКОВНИХ УМЕТНОСТИ И КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Вредност интердисциплинарности у основношколској настави се огледа у чињеници да повезивање различитих сазнајних искустава ученика, која се подстичу кроз образовни процес, доприноси свестранијем и интегралнијем развоју личности. Применом садржаја из области уметности у образовном процесу може се подстаћи широки спектар развојних аспеката, при чему је настава ликовне културе од кључног значаја за подстицање дивергентног, креативног мишљења, као и стваралачких потенцијала ученика. Пример интердисциплинарног повезивања јесте и прожимање садржаја ликовних уметности и књижевности у настави ликовне културе. У раду се као егземплар анализира примена књижевних дела *Мали Принц* Антоана де Сент–Егзиперија и *Галеб Џонаџан Ливинџион* Ричарда Баха у настави ликовне културе са циљем подстицања дивергентног мишљења, маште и критичког мишљења ученика седмог и осмог разреда основне школе. У раду је представљен један од могућих методичких приступа интегративне наставе кроз обраду одабраних књижевних садржаја и мотивације ученика за креативни стваралачки рад у ликовним медијима.

Кључне речи: интердисциплинарна настава, књижевно дело, креативно мишљење, настава ликовне културе.

Увод

Садржаји наставе ликовне културе важни су за развијање различитих аспеката појединца, где је кључна улога наставника у методичком приступу учењу и поучавању кроз уметничке садржаје. Кроз предмет Ликовна култура, као и остале општеобразовне предмете у основној школи, ученици стичу знања из области културног и уметничког наслеђа, при чему је развојна улога садржаја из области уметности далеко значајнија, посебно у подстицању дивергентног и критичког мишљења.

И поред напора методичара, педагога и психолога који говоре о улози коју уметност има у процесу развоја и неговања различитих способности код младог бића (Eisner, 2002; Gibson, 2003; Šarančić, 2014; Selaković, 2015), неке „традиције“ се не мењају упркос променама савременог друштва и нових сазнања о развоју и учењу. Чињеница је и да знање стицано кроз искуствено учење има већу развојну вредност од конзервативне наставе засноване искључиво на трансмисивној улози.

Правилан одабир садржаја и методички приступ наставника су битни за достизање кључних циљева наставног предмета Ликовна култура, као и достизање образовних исхода. То се на првом месту односи на подстицање креативности код ученика, маште, стваралаштва, естетских критеријума и критичког мишљења. Разлог се проналази у чињеници да се занимљиви садржаји вољно прихватају и памте, као и да кроз практичан стваралачки рад ученици активирају и удружују све своје потенцијале. Оно што је интересантно код наставе из области уметности је да је могуће повезивање са свим другим предметним областима, и не само да се не може оспорити неки покушај интегрисања, већ многи аутори такве часове сматрају највреднијим (Šarančić, 2014). Начини обраде прочитаног дела кроз сопствено писање или кроз уметности и цртеж, могу се сматрати најприроднијим начином продубљивања разумевања прочитаног (Čudina–Obradović, 2004). Као што ликовно дело може представљати садржај у настави књижевности и тиме учинити обраду књижевног дела целовитијом и разумљивијом (Кнежевић, 2008), тако се и у настави ликовне културе, књижевна дела могу користити као садржај за подстицање идеја, инспирацију, сазнање или креативну обраду. При томе се и не излази из поља уметности, већ се спајају два сродна стваралаштва — реч и слика.

Поред холистичког карактера наставе, треба истаћи и плурализам, који се све више намеће као неопходан принцип савремене наставне праксе. Томе се може додати и став Сер Кен Робинсона (Sir Ken Robinson) који истиче потребу да се оствари органски карактер школе: за шта је неопходно да се промени „индустријски модел образовања, производни модел који се заснива на линеарности и усаглашености“ у „модел који се више заснива на принципима агрикултуре“, јер „процват људи није механички процес; то је органски процес“ (Sir Robinson, 2010). Остваривању оваквог концепта образовног процеса доприноси интердисциплинарни приступ настави и учењу. Идеја интердисциплинарности је веома стара и може се наћи у филозофским идејама античких мислилаца и великих филозофа, попут Платона, Аристотела и Канта, док је неки, пратећи постојање самог термина, везују за двадесети век и модерне идеје у образовању (Thompson Klein, 1990). Интердисциплинарност се у настави може схватити или као укидање предметности, што представља крајњу границу разумевања појма, или то може подразумевати повезивање садржаја из различитих поља унутар једног наставног предмета (Thompson Klein, 1990; Davis, 1999). Повезивање наставе из области уметности са другим предметним областима, осим што ублажава негативни утицај диференцијације садржаја програма васпитно–образовног рада на појединачне предмете, важно је због остваривања целовитости личности ученика и подстицања креативног мишљења (Филиповић, 2011).

У процесу образовања и васпитања предмет Ликовна култура има за циљ да подстиче и развија код ученика креативност, естетске критеријуме и одговоран однос према културном и уметничком наслеђу, као и да сва стечена знања и искуства може да примењује у даљем усавршавању, што све спада у опште предметне компетенције (Razvionica, 2014). Настава која је осмишљена тако да повезује знања из различитих поља омогућава развој међупредметних компетенција, које су веома важне за свестрано лично остварење и развој сваког ученика, његово укључивање у друштвене токове и формирање основе за целоживотно учење (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon). У *Закону о основном образовању и васпитању* су издвојене међупредметне компетенције које се могу развијати у основној школи, а остварују се кроз наставу свих предмета: компетенција за учење, одговорно учешће у демократском друштву, естетичка компетенција, комуникација, одговоран однос према околини, одговоран однос према здрављу, предузимљивост и оријентација ка предузетништву, рад са подацима и информацијама, решавање проблема, сарадња и дигитална компетенција.

У овом раду, интердисциплинарност ће се ограничити на један од могућих приступа, у овом случају повезивања садржаја ликовне уметности и књижевности у настави ликовне културе у погледу 1) социјалног контекста дела и 2) естетских аспеката који се могу из литерарног транспоновати у ликовни језик, као и 3) елемената културне баштине које изабрана књижевна дела носе.

Социјални, естетски и баштински елементи садржаја као развојни подстицаји у настави ликовне културе на примеру одабраних књижевних дела

Књижевно дело *Мали Принц* Антоана де Сент–Егзиперија (Antoine de Saint–Exupéry)* својим садржајем пружа могућност разматрања идеје и вредности са различитих аспеката: књижевно–уметничког, педагошког и социјалног. Овакве вишезначне квалитете препознајемо и у делу *Галеб Џонаџан Ливинџион* Ричарда Баха (Richard David Bach)** које је настало у доба савремених и прогресивних идеја.

Разматрање описа социјалних, естетских и баштинских компоненти обликованих литерарним наративом у књижевним делима *Мали Принц* и *Галеб Џонаџан Ливинџион*, може се применити као окосница за реализацију активности и достизање образовних исхода у настави ликовне културе, а који се примарно односе на развој дивергентног и критичког мишљења.

* Antoine de Saint–Exupéry (1900–1944) био је француски авијатичар, новинар и књижевник. Године 1928. Егзипери објављује прву књигу *Лужна њошџа*, а потом и дела *Ноћни леџ* (1931), *Земља људи* (1939), *Рајџни џилоџ* (1942), *Мали Принц* (1943) и друго (Gradišnik, 1989).

** Richard David Bach (1936–) је амерички авијатичар и писац. Аутор је бројних књижевних дела од којих више њих изражава окупираност авионима и летењем, попут: *Ошџен од џла* (1963), *Двокрилац* (1966), *Нишџа није случајно* (1969) (више на: Biografije.org. (23.12.2018). Ričard Bah. Преузето 2. 3. 2021. са: <https://www.biografija.org/knjizevnost/ricard-bah/>)



1) *Мали Принц* (Saint-Exupéry, 2001), иако је примарно писано као дело дечје књижевности, рефлектује много дубља значења и у себи имплементира сложена питања социјалних односа времена прве половине 20. века, века рата, разарања и постратне рехабилитације друштва. Радња приче се одвија у пустињи Сахари у којој Мали Принц упознаје пилота, а потом прича прати путовање Малог Принца на којем сусреће различите ликове кроз које писац приказује појаве савременог друштва, попут усамљености и отуђености.

Ратна разарања у другом светском рату девастирала су друштвени поредак и изазвала огромно сиромаштво, патњу, губитке људских живота, кризу идентитета, вредности и хуманих тековина човечанства. Управо о тој огорчености друштвеном стварношћу говоре делови текста из оригиналног рукописа који никада нису објављени: „На једној звезди неко је изгубио пријатеља, на другој је неко болестан, на наредној је неко у рату“, док за то време, Мали Принц „(...) све то види... За њега је ноћ безнадежна. А за мене, његовог пријатеља, ноћ је такође безнадежна“ (Nelson & Schindewolf, 2013).

Даље, као што „(...) није ствар у томе да се дела писмености прикажу у контексту свога времена, него у томе да се у времену у којем су она настала прикаже и време које њих спознаје — а то је ово наше време“ (Walter Benjамин; цитирано према Jaus, 1978, стр. 39), сада се може поставити питање о томе шта је заједничко за ратно време и његове последице са стањем друштва данас. Одговор се може пронаћи управо у људској суштини чију је сликовиту представу дао Антоан де Сент-Егзипери. Да није на самом почетку постајало „плодно тле“ за људско незадовољство и суровост, које произилази из жеље за било каквим обликом власти (попут лика из књиге Владара), окренутости себи без сагледавања околности и уважавања туђег мишљења (попут Уображенка) или својим незаситим тежњама (попут Пословног човека), а затим и безнадежним утапањем у погрешним одлукама (попут Пијанице), до рата можда не би дошло. Карактеристика нашег друштва је често ускогруда затвореност унутар једног облика мишљења ограниченог достигнутим компетенцијама (чија је књижевна представа Географ), што настава уметности тежи да уклони постављањем циља да спаја вредности различитог порекла, да развија критичко и стваралачко мишљење, да развије осетљивост за естетске квалитете који су, ништа друго, до производ друштва. *Мали Принц* из ових разлога може бити посредник између људског и уметничког. Свакако је важно напоменути да у књижевности, исто као и у другим врстама уметности, наратив мора бити отворен тако да публика може да „домашта“ и лично доживи садржај. Превише експлицитна идеја, као на пример у сликарству хиперреализма, не оставља довољно места посматрачу да осети нешто више од достигнутих граница израза и материјала. То се односи и на књижевност у којој превише објашњавања не оставља простора читаоцу за лични доживљај, што није карактеристика књиге *Мали Принц*. *Мали Принц* је „домашталица“ која даје простора да идеју надоградимо личном апрецијацијом, која се потом може транспоновати у стваралачки израз. Тако инспирисани, ученици могу креирати ликовне радове надахнути идејама и значењима књижевног дела *Мали Принц*.

Социјални аспект дела је вишеслојан, а начини његовог декодирања зависе од узраста ученика и могућности да приме слојевите поруке и значења. Ако би циљ примене елемената и идеја из књижевног дела *Мали Принц* у настави ликовне културе био подстицање имагинације, тематски задаци у оквиру часова Ликовне културе би могли да гласе: „Ако бих имао своју планету“ или „Мој мали плавокоси пријатељ“, а што би одговарало програмским садржајима и циљевима у разредној настави. Теме би могле бити обрађене кроз анализу садржаја, а потом кроз практичан ликовни рад у одбараним техникама и материјалима, у складу са узрастом и могућностима ученика, на пример, рад у колажу, кроз прављење тродимензионалних облика од различитих материјала, или кроз различите технике цртања, сликања или графикае.

Затим, кроз ликове је Егзипери показао готово сва лица данашњице, све проблеме са којима се и савремени човек суочава, тако да је симболика *Малої Принца* актуелна у сваком времену. *Мали Принц* је уврштен у списак литературе за ученике седмог разреда основне школе. То је период у којем ученик почиње да буде окупиран формирањем сопствене личности која би била емоционално независна и социјално стабилна, а нагли развој когниције омогућава и квалитетније разумевање своје околине, као и појаву питања о будућности и о стању друштва у ширем контексту у којем живи (Selman, 1980; Muuss, 1996; Brković, 2011). Када су у питању ученици старијих разреда, кроз наставу ликовне културе може им се пружити прилика да кроз анализу дела разматрају и сагледају социјалне теме и дискурсе (слобода, емаципација, људска права...), чиме се достижу они исходи који су у настави ликовне културе дефинисани кроз појмове социјализације, мултикултуралности, емпатије, хуманих ставова и многе друге, а које контекстуално у својој основној идеји садржи књижевно дело *Мали Принц*.

* * *

2) Естетски елементи појављују се кроз цртеже аутора, у духовито уобличеним ликовима из *Малої Принца*. Овакви елементи би се могли искористити у настави кроз анализу и идентификовање значења језика симбола као елемената визуелне комуникације посредством слике и речи, а што су интегрални садржаји програма наставе ликовне културе у скоро свим разредима у основној школи.

Егзипери нуди читаоцима сликовито уобличене елементе друштвене реалности из којих се тумачењем издваја поука. На својим ликовима, Егзипери је радио дуги низ година бележећи их где год је стигао, на салветама, столњацима, слао их пријатељима у писмима, или на пелир папирима, све док нису сви, посебно *Мали Принц*, добили свој препознатљиви изглед за какав данас знамо (Ророва, 2014; Rothstein, 2014). Сваком лику, сразмерно „важности“ његовог посла, писац додељује малу планету, кроз коју се гради карактер лика. Кроз ликовне представе илустрованих ликова, аутор пројектује своју перцепцију друштва. То су карактеристике попут лица налик клоновима какве деле Астроном, али само док је у традиционалној оријенталној ношњи, затим, на први поглед ноншалантна, а потом и скрушена фигура Краља и насмејани Уображенко. На свакој планети постоји само онолико детаља

који су за причу довољни, попут: Краљевог пурпура, хермелина и сасвим–довољно–величанственог престола; оборена флаша и скоро празна чаша на столу за којим Пијаница седи, где дубоко увучена столица ствара утисак да је сто једино што фигуру још увек држи усправном; фокусиран Пословни човек који прстом прати ситно исписане бројке на папиру; као и велика књига коју Географ, обгрљујући рукама, лупом проучава. Све ово оставља утисак да је Егзипери тачно знао да ни детету, као ни њему самом, за разумевање неће бити потребно превише објашњења, као и да треба оставити довољно простора за машту и домишљања.

Илустрације су ангажованије у комуникацији са посмарачем, оне преносе или употпуњују „причу“ и догађаје, могу да подстакну машту ученика и инспиришу на стваралачки рад у ликовним медијима, због чега она може бити добар задатак за рад на часу. Илустрација има другачији карактер у односу на ликовни рад који се доводи до неке завршне, репрезентативне форме.

* * *

3) Баштинско у *Малом Принцу* је све оно што ову књигу чини свевременом, од неодређености елемента времена у самој бајци до племенитих порука које носи сваки сусрет и познанство које Мали Принц остварује током свог путовања. Појам времена се каткад појављује, али опет остаје релативан и тиме свевремен, док је простор познат. Радња се догађа у највећој пустињи на свету, Сахари у Африци. Пустињу нам аутор представља цртежом сачињеним из две линије и једном звездом, и упркос малом броју података, позива нас: „Гледајте пажљиво овај предео не бисте ли били сигурни да ћете га препознати [...]“ (Sent–Egziperi, 2001, стр.119). Колико је духовит толико је и значајан овај последњи пасус књиге као слика човековог унутрашњег света који чека да га испунимо детаљима који за нас представљају вредности. Наведени елементи могу да се у наставу ликовне културе укључују као подстицаји за стварање визуелних слика у машини, за имагинацију, јер је важније за ученика да током креативног рада буде мисаоно и емоционално активнији, него да улаже труд око форме и „лепоте“ ликовног рада који нема идејну потпору.

Када је у питању појам баштине, колекционарство као метода баштињења, се у књизи појављује кроз „присвајање“ звезда. Звезда, као нешто што не можеш заиста узети у руке, овде су имање и посед на папиру онога ко се први досети да их присвоји. Пословни човек сабира „милион тих стварчица над којима сањаре беспослени“ и једноставно их по његовим речима има (Исто, стр. 59–63). И тај поклон Малог Принца пилоту — осмех, нешто је неухватљиво и непредметно, али оно је, за разлику од пуког материјализма и сакупљачке активности, веома значајно као сећање које ће пилот чувати (нематеријална баштина као форма културног наслеђа). Сећање је оно што је баштинско, што је свевремено уколико постоји неко ко ће га одржавати и обнављати како би и будуће генерације могле да се са тиме упознају (Popadić, 2015). Зар није и појам уметничке вредности субјективан колико је лично ово сећање појединца које ће га каткад умирити и тешити? Разматрање уметничке вредности неког дела је неодвојиво од субјективног мишљења и доживљаја.

Друштвено се повезује са баштинским у смислу да су потребни неки предуслови, попут личности, околности и потреба, који одређују шта ће бити виђено као важно. Може се рећи и да је у књизи дата разлика између уметничког дела и производа продукције, што се може повезати и са претходним проблемом материјализма који утиче на укус друштва:

„— Људи са твоје планете, рече мали принц, гаје пет хиљада ружа само у једном врту... и нису у стању да у њима нађу оно што траже...

— Нису у стању да нађу, одговорих...

— А ипак, оно што траже, може се наћи у једној јединој ружи или у мало воде..." (Sent-Egziperi, 2001, стр. 103–104).

На ове елементе се ученицима може указати кроз примере из историје развоја и револуције уметничких идеја. Ако се размишља о уметности наспрам продукције, већ су постајали бројни покрети широм света, попут дадаиста* према којима је уметност „апотекарски производ за будале“ и ready-made** уметника, који су покушавали да сруше ту границу у складу са потрошачким друштвом у којем живе. Егзипери на неки начин упућује на друштвено стање отуђености од вредности али и позитивистички указује на постојање могућности промене, а што зависи од личности и њене способности да сагледа своје окружење. Вредновање у делу *Мали Принц* спроводе одрасли који одлучују о „лепоти“ мерећи колико је особа стара, колико отац зарађује или колико нека кућа кошта, уместо да сагледавају чулне вредности. Малом Принцу његова планета и ружа су драгоцености које, посматрајући срцем, види као идеалне.

Савремен је још један проблем који се у књизи појављује. Како је и Фридрих Ниче (Friedrich Wilhelm Nietzsche) сматрао да је „мода укус оних који укуса немају“, и Антоан де Сент-Егзипери у причи о турском астроному даје слику о томе како мода може представљати препреку у прихватању и друштвених и сазнајних вредности. На Међународном конгресу астронома, нико није веровао турском астроному јер су га сматрали неизобилним због традиционалне оријенталне ношње све док није свој проналазак представио у отменом оделу „савременог“ човека (стр. 22). Егзипери нам указује да мода, дизајн, амбалажа, као формални аспекти појавности, постају важнији од идеје, контекста. Овај део из књиге *Мали Принц* ауторка Мика Мунаката (Mika Munakata)

* Дадаизам или Дада (1916–1922) је покрет у уметности који се развио у Цириху за време Првог светског рата, да би се потом проширио у Паризу, Њујорку и Југославији. Зачетник Дадаизма и креатор манифеста је Хуго Бал (Hugo Ball), немачки позоришни продуцент, драмски писац и музичар. Неки од значајних припадника су: Ханс Арп (Hans Peter Wilhelm Arp), Франсис Пикабија (Francis Picabia), Марсел Дишан (Marcel Duchamp), Ман Реј (Man Ray) и други. Дадаисти су одбацивали постојеће уметничке структуре, истицали су идеју испред стварања дела, и са жељом да створе нову уметност им је основни циљ било шокирање посматрача (Borovac, 2006).

** Ready-made је термин који је први употребио француски уметник Марсел Дишан како би означио дела која је направио од функционалних, индустријски произведених предмета, попут радова: Сталак за боце (1914) и Фонтана (1917) (Borovac, 2006). Његов израз је почео да се користи генерално код означавања уметничких дела од готових употребних предмета.

сагледава са сличног аспекта: науке која постаје друштвено питање, која је подложна разним људским утицајима, није лишена пристрасности или политичке позадине (Munakata, 2005). На крају, и вода из бунара у сред пустиње симбол је духовног испуњења која пилота подсећа на божићне свечаности:

„— Жедан сам те воде, рече мали принц, дај ми да пијем...

И ја сам схватио шта је тражио!

Подигао сам ведро до његових усана. Пио је затворених очију. Било је тихо као на свечаности. Та вода је била више од хране. Она је произашла из хода под звездама, из песме чекрка, из напора мојих руку. Пријала је срцу као поклон. Кад сам био мали, светлост божићњег дрвца, музика поноћне мисе, благи осмеси, давали су тако мом божићњем поклону сву његову чар“ (Sent–Egziperi, 2001, стр. 103).

Изненадна појава звука, шкрипа чекрка која постаје „музика поноћне мисе“ је лепота коју су човечје руке радом произвеле. Писац успева да повеже уметничко са вером и обичајима, који су у сржи сваког народа. Културни идентитет се налази у материјалним и нематеријалним традиционалним вредностима, и ту баштину је важно очувати, а што се може постићи кроз образовање тако што ће се неговати, не као сукоб старих и нових вредности, већ као вредност сама по себи, као савремена вредност. Овај део из књиге *Мали Принц* се може сагледавати као веома значајан у погледу васпитно–образовних аспеката, као могућност за остваривање циља развијања личног и националног идентитета уз поштовање и неговање културне и уметничке баштине (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon). Овај сегмент књиге може бити сугестивна представа истинске жеђи духа, не тела, што је улога коју има и сама уметност: уживање, тумачење, примање порука и развијање емоција. Дело *Мали Принц* у настави може послужити и у тумачењу особина друштвене стварности кроз уметничке и баштинске вредности премештањем приче из прошлости у садашњост.

У седмом разреду основне школе, у којем се дело *Мали Принц* обрађује и у настави књижевности, програм предмета Ликовна култура подељен је на три области или теме: *Просјор и композиција*, *Комуникација* и *Уметности око нас* (*Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020). Област *Просјор и композиција* обухвата ликовне проблеме композиције, пропорције и перспективе. Област *Комуникација* обухвата садржаје који се односе на тумачење садржаја уметничког дела и начине изражавања кроз дигиталну фотографију, анимацију, сценске уметности и презентацију. Темом *Уметности око нас* обухваћени су садржаји којима се ученици укључују у културне и уметничке активности у заједници, упознају са уметничким занимањима и новим технологијама у уметности, као и садржаји којима би се утицало на развијање позитивних ставова код ученика према уметничком наслеђу свог и других народа. Карактеристика књижевног дела *Мали Принц* је таква да пружа могућности рада кроз пројектну наставу, групни рад и интеграцију са другим предметима — српски (матерњи) језик, историја, географија, музичка култура...

Могло би се размишљати о обради дела кроз игроказе, сценске игре или позориште сенки ради потпунијег ангажовања ученика и покретања стваралачких способности и креативног мишљења. Задатак би био да се кроз групни рад осмисли краћа представа у којој ће ликовни елементи доћи до изражаја кроз прављење и сопствену интерпретацију ликова за игроказе. Сваки ученик би имао своју улогу у визуелном осмишљавању лика и персонификацији актера позоришта. Док се ликовни елементи могу обрадити кроз прављење фигура, баштински елементи као трајне вредности у делу, тешко се могу приказати кроз практичан рад, али је издвајање трајних поука књиге кроз сценарио могуће. Ауторка Мина Саблић (2012) сматра да је у таквој настави „улога педагога да из аналитичких разговора о тексту, током којих група расправља о ликовима, односима и догађајима, препозна најзначајније закључке и са њима започне креативни процес“ (стр. 48). Посматрајући књижевно дело кроз драмски потенцијал, ауторка помиње и књигу *Мали Принц* као један од наслова чије теме могу бити значајне за развој ученика и младих (Исто, стр. 48). Овакав начин организовања наставе ликовне културе би омогућио остваривање одређених постављених циљева и исхода наставног предмета, осим да ученик буде у стању да користи технике и средства за ликовна изражавања, да може да: изражава одабраним ликовним елементима емоције, стање и имагинацију; да користи, сам или у сарадњи са другима, одабране изворе, податке или информације као подстицај за стваралачки рад; да разговара о одабраним идејама, темама или мотивима у уметничким остварењима различитих култура и епоха; као и да учествује у заједничком креативном раду који обједињује различите уметности (*Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020). Ово дело би било подстицај и извор креативних идеја, односно „семе“ и „клица“ за развијање маште и визуелизацију, при чему је улога наставника да свој рад планира уз уважавање захтева савремене методике рада и интелектуалног повезивања са питањима који се тичу друштвених, естетских и баштинских вредности.

* * *

На почетку књиге *Галеб Џонаџан Ливинџон* нас аутор Ричард Бах уводи у смисао приче реченицом: „Правом Џонатану Галебу, који живи у свима нама“, и тиме нам наговештава симболику (Ваћ, 2005, стр. 3). Није то само прича о лету галеба, чија телесна ограничења бивају превазиђена снагом слободних мисли, него се може повезати и са осећајем који је Бах као пилот проживљавао унутар авиона. То искуство је допринело веродостојнијем приказу страсти за летењем, храбрости да се истраје, напредује и да се ризикује, а тиме и комплетнијем, богатијем и сликовитијем уобличавању филозофске основе да су границе наших телесних могућности и смртност само привидни.

Ово књижевно дело је другачијег карактера у односу на књигу *Мали Принц*, има комплекснију филозофију због чега је пригодан узраст на којем се обрађује у настави језика и књижевности у

разреду. Тада се ученици налазе на прагу одабира својег будућег животног позива и тада им је потребно више подстицаја да истрају и напредују. Друштвене и људске врлине и мане, као и питање будућности и животног позива, полако постају предмет размишљања у овом узрасном периоду, отварају се проблеми самоприхватања и друштвеног прилагођавања, остварења емоционалне стабилности и независности, као и формирања сопственог система вредности (Brković, 2011; Car, 2013). Разумевање процеса сазревања интелекта, које је веома важно за узраст четрнаестогодишњака, омогућено је кроз шири оквир елемената описаних у делу, од социјалних до емоционалних вредности. *Галеб Џонатан Ливингстон* се прво сусреће са спознајом да је другачији од друштва у којем живи, да се не задовољава малим циљевима попут бесмислености пуког преживљавања. Не разуме усаглашеност мисли где сви чланови јата, односно друштва, мисле једнако, имају исте циљеве и крајњу сврху, где живети значи не издвајати се, бити послушан, а тај најсигурнији пут је уједно и најлакши. Чак и онда када је мислио да посустане, да се прилагоди, радозналост и жеља за учењем је надјачала те мисли, он бива протеран из јата, али тако постаје и слободан за истраживање граница. Кључ креативности и стварања налази се у радозналости, а радозналост се испољава константним трагањем за одговорима на безбројна питања. Добијање одговора не чини да питања престану да се појављују, већ напротив, отварају се све шира поља вредна истраживања. Да је креативност немогуће развијати, да је пресушив извор, онда можда стваралаштво не би било непрекидан процес. Али оно на шта Бах упућује до краја књиге је да се радозналост налази у свима, само је код неких уснула усред притиска друштвеним правилима. То је значајна вредност о којој је потребно бринути, коју треба неговати и подстицати како би се искуства сачувала за будућа поколења. Тако су у овој књизи знања постала баштинска вредност, а место учитеља важно и драгоцено. На узрасту ученика завршних разреда основне школе креативна радозналост и интересовање за стваралачку игру често јењава под притиском правила и очекивања, зато задаци оживљавања знатижеље и потребе за стварањем представљају праве изазове за наставника. Коришћење књижевног дела, које говори о овим квалитетима, као садржаја у настави ликовне културе би богатило ученичко искуство.

Када се сусрео са себи сличнима, Џонатан Ливингстон као да напушта своја телесна ограничења, шири видике и спознаје да знање заправо нема границе. Он, који је самостално учио и остварио своје жеље, сада добија прилику да у својству ученика спозна „савршенство“ у којем и време и место губе „предметност“. Слободан је онај који уме да мисли, а „лет идеја може да буде једнако стваран као и лет перја на ветру“ (Bah, 2005, стр. 55). Достигнувши та виша разумевања себе и света, Џонатану Ливингстону преостаје још да ради на доброти и љубави. Почиње да се присећа места из којег је потекао и свој смисао проналази у улози учитеља чија је сврха да подстакне и подржи онога који „покушава да пробије сопствена ограничења“. Са једне стране се налази то присећање, које не подразумева само лепоту и вредности, него са собом носи и друштвену стварност у којој је настало, место у коме није наишао на разумевање и из којег је протеран. Са друге стране, виђење сећања као одреднице идентитета и порекла, доводи до

праштања и жеље да стварност тог друштва промени преношењем искустава која је стекао. То су стремљења ка вишим циљевима давања доприноса оном окружењу које те је одгајило и коме сада треба да се узврати. Подсећање на порекло поново са собом повлачи потребу за уношењем елемената наслеђа и упознавањем са културним идентитетом друштва кроз активности у настави ликовне културе. Међутим, за разлику од таквих момената у делу *Мали Принц* који су обавијени меланхолијом, у делу *Галеб Џонаџан Ливинџион* она укључују и осећај одговорности да се активно учествује у очувању и надоградњи постојећих знања, па је узраст ученика у осмом разреду као период одлука и формирања циљева добро време за откривање вишезначности овог дела.

Висине знања достиже и први ученик Џонатана Ливингстона по повратку на Земљу, Галеб Флечер Линд, који у једном моменту умире у покушају да у лету избегне и не повреди младог птића. Та свесна жртва убрзава његов пут до спознаје „да тело није ништа друго до мисао сама...” (Ваћ, 2005, стр. 64). Када је Флечер Линд постао слободан од физичких ограничења, Џонатан Ливингстон му указује на оно шта значи достићи најдаље хоризонте:

„Ја ти више нисам потребан. Оно што ти је сад потребно јесте да пронађеш себе самог, и да то учиниш помало сваког дана, све док не стигнеш до оног правог, неограниченог Флечера Галеба. Он је твој учитељ. Треба да га разумеш и прихватиш” (стр. 68).

На одласку Џонатан Ливингстон додаје:

„Не веруј својим очима. Њихове су могућности ограничене. Гледај разумом, откриј оно што ионако знаш, и схватићеш како се лети” (стр. 70).

Све ово упућује на то да смо наш крајњи циљ ми сами, само мудрији и испуњенији, они са више проживљеног, са искуством и добротом. Ова еманципаторска одлика дела је важан елемент самоактуализације у процесу одрастања и изградње личног идентитета.

Ако се ово књижевно дело не тумачи кроз религијски аспект, онда би наставни садржаји били слободнији за лична, индивидуална трагања за смислом и разумевања појма личног идентитета. Неразграниченост стварних и измаштаних простора отвара безброј могућности за анализу и разумевање догађаја описаних у причи као и могућим пренесеним значењима сваког посебног елемента.

У осмом разреду основне школе су за предмет Ликовне културе предвиђене наставне целине: *Слободно комјоновање, Визуелна меџафорика и сјоразумевање, Конџирасџи, јегинсџиво и доминанџа и џпросџору* и *Слободно комјоновање и фанџасџика* (Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik”, br. 2/2010, 3/2011 — dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 8/2018, 10/2019 i 3/2020). Собзиром на метафизичка својства филозофске основе књиге *Галеб Џонаџан Ливинџион*, ово дело би могло да се користи као наставни садржај на часовима Ликовне културе у оквиру тематске целине која се односи на *Слободно комјоновање и фанџасџику*. Вагања између стварног и могућег би се могла разматрати кроз алегорију у уметностима.

Ученици би приликом стваралачког креативног рада и компоновања размишљали о посредним значењима које би неки елементи могли да имају, приказима који би у себи скривали сложене и дубоке симболе. Такви креативни задаци који су отворени за маштања би могли да се раде у групи, јер би уклапање више различитих идеја и активна комуникација међу ученицима могли да доведу до решења које превазилази и повезује њихове „индивидуалне светове“. Кроз сарадњу у креативном раду би могли би да се остваре циљеви основног образовања и васпитања, попут: остварења пуног интелектуалног, емоционалног, социјалног и моралног развоја сваког ученика, развоја свести о себи, стваралачких способности, мотивације за учење, способности за тимски рад и изражавање свог мишљења, развијања осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon).

Циљ осмишљавања креативније наставе је управо онај какав аутор Живорад Цветковић наглашава: „Циљ учења није само у томе да ученици усвоје што већу количину градива, већ их је потребно оспособити да се умеју користити стеченим знањима и вештинама, било при објашњавању нових појава и решавању различитих задатака, било у разним практичним делатностима“ (Cvetković, 1995, стр. 171). Комплекснији задатак ће комплетније заокупирати и подстакнути све способности ученика, што је и иначе задатак уметности у наставном програму.

Закључак

Вредност књижевног дела *Мали Принц* лежи у њеним симболима. У карикатуралним приказима савременог друштва огледа се тема отуђености у пренесеним значењима која чувају поуке о смислу живота, као и о „правој вредности срца“, наспрам пуког присвајања материјалног. У делу *Галеб Џонашан Ливинисџон* су снага, која се налази у сваком појединцу, а која мора бити препозната и одгајана, и моћ слободног ума, који са страшћу тежи достизању виших знања, представљени кроз различите метафоре и симболе слободе. Ликовни елементи књиге (илустративни материјали који прате текст) у себи носе васпитно–образовне идеје, док писана реч уводи у свет маште.

Оно што је код ових прича посебно је да се друштва које кроз симболе описују не могу оставити само у прошлости, у времену у којем су књиге настале, већ се могу уочити јасне сличности са садашњошћу, са стварношћу коју живимо и са људскошћу. Као што је према аутору Милану Попадићу сећање „[...] увек конструкција, производ мишљења и имагинације при активацији и употреби меморијских садржаја“ (Popadić, 2015, стр. 57), слично се догађа и са књижевном речи. Ханс Роберт Јаус (Hans Robert Jauss) говори о промени начина разумевања читалаца кроз време што се „може наставити и богатити у једном ланцу перцепција, од генерације до генерације“, и тако „читалац може опажати ново дело како у ужем хоризонту свога књижевног очекивања, тако и у ширем хоризонту свога животног искуства“ (Jauss, 1978, стр. 38–47). Зар се управо у томе не читава и највећа књижевно–уметничка вредност: у способности адаптације на промене кроз њене активне учеснике, кроз читаоце и публику? У периоду млађе адолесценције, у којем се догађају брже развојне промене, где

развој интелекта отвара бројна питања о квалитету и карактеру друштва у којем појединац живи, са чиме се појављују и недоумице о сопственом месту и улози унутар истог, посредовање садржаја који имају изражену естетску, социјалну и баштинску компоненту су од неизмерног значаја. На том узрасту, којем су ова дела иначе намењена, могуће је испуњење постојећих циљева и задатака наставе ликовне културе, а то су: да се код ученика развије иницијатива, одговорност, студиозност и елоквијентност, иновативност, инвентивност и креативне и стваралачке способности, радозналост и истраживачке склоности, критичко мишљење и мишљење о уметничкој и људској вредности, као и развијање емоционалних и социјалних способности уз развијање културе активног и пажљивог слушања других и уважавање, као и многи други квалитети личности, а који се могу неговати у подстицајном школском окружењу.

Литература

- Bah, R. (2005). *Galeb Džonatan Livingston*. Prevod Vladimir Arsenijević. Beograd: Mono & Mañana. Biografije.org. (23. 12. 2018). *Ričard Bah*. Преузето 2. 03. 2021. ca: <https://www.biografija.org/knjizevnost/ricard-bah/>
- Borovac, I. (Ur.). (2006). *Opća povijest umjetnosti*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Car, S. (2013). Adolescencija 21. stoljeća: društvena uvjetovanost, temeljne karakteristike i pedagoški izazovi. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 285–294.
- Cvetković, Ž. (1995). Uloga opštih znanja u saznavanju posebnog i pojedinačnog. U S. Krnjajić (Ur.), *Saznavanje i nastava* (str. 171–193). Beograd: IPI.
- Čudina–Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja — priručnik za učitelje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Davis, M. (1999). Design's Inherent Interdisciplinarity: The Arts in Integrated Curricula. *Arts Education Policy Review*, 101, 8–13.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i Klett. [Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и КЛЕТ].
- Gibson, R. (2003). Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education. *International Journal of Art and Design Education*, 22, 111–120.
- Gradišnik, J. (1989). Nekaj o pisatelju in njegovem delu. In A. de Saint-Exupéry: *Mali princ* (str. 80–83). Prevedel Ivan Minatti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jaus, H. R. (1978). Književna istorija kao izazov nauci o književnosti. U D. Maricki (Ur.). *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (str. 36–82). Beograd: Nolit.
- Knežević, M. (2008). Modeli obrade književnog dela u nižim razredima osnovne škole u korelaciji sa likovnom i muzičkom kulturom. U S. Divljan (Ur.). *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Umetnost u metodikama nastave* (str. 303–311). Jagodina: Pedagoški fakultet, Beograd: Mio knjiga.
- Munakata, M. (2005). Lessons from The Little Prince. *Science and Children*, 42(8), 40–42. Преузето 07. 03. 2021. ca: <http://www.jstor.org/stable/43173805>
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Nelson, C., & Schindewolf, A. (2013). Saint-Exupéry at the Morgan. *Book Source Magazine*, Postavljeno decembra 2013. Преузето 14. 07. 2020. sa: <https://www.booksourcemagazine.com/story.php?sid=193>
- Popadić, M. (2015). *Vreme prošlo u vremenu sadašnjem*. Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Popova, M. (2014). Antoine de Saint-Exupéry's Original Watercolors for The Little Prince. *BrainPickings.org website*. Преузето 14. 2. 2021. ca: <https://www.brainpickings.org/2014/02/03/exupery-little-prince-morgan-drawings/>
- Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [dokument]. „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 2/2010, 3/2011 – dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 8/2018, 10/2019 i 3/2020.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [dokument]. „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020.
- Razvionica (2014): *Okvir predmetnog kurikulumu — obavezni predmeti u osnovnom obrazovanju*. Преузето 7. 05. 2021. ca: http://oslapovo.edu.rs/wp-content/uploads/2015/01/Okvir_predmetnog_kurikuluma_-_obavezni_predmeti_u_osnovnom_obrazovanju_-_novembar_2014.pdf
- Rothstein, E. (2014). 70 Years on, Magic Concocted in Exile — exhibition review. *The New York Times*, 23.1.2014. Преузето 14. 07. 2020. ca: <https://www.nytimes.com/2014/01/24/arts/design/the-morgan-explores-the-origins-of-the-little-prince.html>

- Sablič, M. (2012). Zbog čega uzimamo književno delo kao predložak za kreativni proces? Aktualizovana kroz proces, tradicija postaje deo kulturnog identiteta mladih. U S. Milosavljević (Ur.). *Vodič kroz kreativni dramski proces* (str. 44–48). Beograd: Bazaart.
- Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* [doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu].
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Sent-Egziperi, A. (2001). *Mali princ*. Prevod Bojana Vukšić. Beograd: KIZ Altera.
- Sir Robinson, K. (2010, February). Bring on the learning revolution! [Video]. *TED Conference 2010*. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution
- Šarančić, S. (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. Napredak: *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 154(1–2), str. 91–104.
- Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne University Press.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. [dokument]. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 – dr. zakon.



YouTube: 11. Curk video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/ihiS8z7G9gQ>
Time: 15.01'
Oral presentation: English
PowerPoint: English



3.

ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА
ЗА УЧЕЊЕ, ИСТРАЖИВАЊЕ
И СТВАРАЛАШТВО /
PODSTICAЈNA SREDINA
ZA UČENJE, ISTRAŽIVANJE
I STVARALAŠTVO



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

mast. prof. pred. nast. / mast. menadžer u
kulturi Jovana Đorđević, doktorand
Doktorske akademske studije Metodika
nastave, Učiteljski fakultet, Univerzitet u
Beogradu (Srbija)
avramjov@yahoo.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 069.1+[75:37.091.3]
Pregledni rad
118–136

KORIŠĆENJE MUZEJSKOG PROSTORA U LIKOVNOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU KAO PODSTICAJNE SREDINE ZA UČENJE I LIKOVNO STVARALAŠTVO

Rezime: Filozofija obrazovanja iskustvom Džona Djuia podstakla je promenu paradigme obrazovne teorije i prakse pre čitavih sto godina (najviše u SAD–u i razvijenim zemljama Zapadne Evrope). Savremena pedagogija na učenje gleda kao na interakciju učenika sa okolinom i uzdiže iskustvo na važnije mesto u cilju obrazovanja u odnosu na učenje kodifikovanih informacija iz knjiga. Stavljanjem akcenta na saznanje, kao na rezultat aktivnog mišljenja tokom rešavanja problemske situacije, javlja se nužnost obezbeđivanja stimulativnog okruženja za učenike i interakcije sa objektima. Počevši od Hauarda Gardnera, mnogi savremeni naučnici se slažu sa teorijom da nastavnici ne mogu zadržati učenje isključivo u okviru jednog mesta i da je važno da se povežu sa drugim edukatorima na različitim mestima kako bi obrazovanje ispunilo svoju punu svrhu. Stoga je logično da se kao važna mesta za učenje shvataju muzeji. U kontekstu umetničkog obrazovanja i vaspitanja, umetnički muzeji i galerije predstavljaju veoma značajne resurse. Kao mesta susreta sa originalnim umetničkim delima, muzeji čine podsticajnu sredinu za razvoj estetskog iskustva ali i motivišu na učenje i kreativno–obrazovnu interakciju između znanja i iskustva koje deca poseduju i novih saznanja i veština koja proizlaze iz susreta sa delom. Predstavljanje originalnih umetničkih radova prilikom obrade određenih nastavnih jedinica omogućava učenicima neposredno iskustvo sa primarnim izvorima informacija i obezbeđuje angažovanost različitih čula (pored čula vida i čulo dodira, sluha i mirisa). Umetnička dela kod učenika mogu delovati afirmativno na motivaciju za učenje i kreativni rad, a veoma je značajno i to što predstavljaju originalne primere primene određenih likovnih tehnika i postupaka. Kako bi nastava, realizovana u muzeju, imala željene ishode učenja, neophodno je da ona sama bude koncipirana metodički kvalitetno. Iako je ustanovljeno da postoji jedan broj nastavnika koji svoje časove povremeno organizuju u muzejima, pokazalo se da ti časovi često nisu rezultat jasnog metodičkog plana. U procesu pripremanja časa u muzeju najveću odgovornost imaju nastavnici ali je važan i doprinos muzeja, odnosno muzejskih stručnjaka. Kvalitetu nastave u muzeju u velikoj meri mogu doprineti muzejski edukativni programi koncipirani u korelaciji sa potrebama formalne nastave. Jedan broj muzeja u Srbiji zaista i čini pokušaje da se svojim radom približi ciljevima formalnog obrazovanja ali su za sada u manjini. Kako bi se inicijative pojedinaca za povezivanjem muzeja i škola zaista ostvarile, nije dovoljno samo njihovo zalaganje. U cilju efikasnije saradnje ovih institucija i obrazovno produktivnih rezultata te saradnje, neophodna je podrška države, odnosno angažovanje resornih ministarstava u postupku pronalaženja odgovarajućih rešenja na dugoročnom planu.

Ključne reči: Likovno obrazovanje i vaspitanje, dečije likovno stvaralaštvo, podsticajna sredina za učenje, učenje putem iskustva, muzeji kao mesta učenja.

Uvod

U ovom radu analizirane su implikacije progresivističkih i konstruktivističkih teorija na obrazovanje u oblasti vizuelne umetnosti. Ove teorije uzete su kao temelj pretpostavci da muzeji mogu predstavljati podsticajnu sredinu za učenje i likovno stvaralaštvo u okviru nastave likovne kulture. S obzirom da se u citiranoj literaturi termin *umetničko obrazovanje* koristi dominantno u odnosu na termin *likovna kultura* ili *likovno obrazovanje i vaspitanje*, preciziraćemo značenja ovih pojmova i njihovu upotrebu dalje u tekstu.

Pojam *umetničko obrazovanje* obuhvata učenje u svim oblastima umetnosti: vizuelnim umetnostima, muzici, drami, plesu. Naše istraživanje usmereno je konkretno na nastavu likovne kulture, a ona u Srbiji obuhvata gotovo sve grane vizuelne umetnosti. Prema definiciji iz dokumenta *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009), terminom *vizuelna umetnost* u kontekstu obrazovanja u Srbiji obuhvaćeni su tradicionalni mediji likovnih i primenjenih umetnosti (crtanje, slikanje, vajanje, grafika, keramika, kostimografija...), savremeni mediji (televizija, film, svi oblici dizajna i digitalne umetnosti...), arhitektura, folklorna umetnost, umetnički zanati (tkanje, grnčarija, nakit, radovi u drvetu, papiru i drugim materijalima) (str. 62).

Oslanjajući se na teorije značajnih mislilaca dvadesetog i dvadeset prvog veka u oblasti progresivističke i konstruktivističke teorije učenja, rad će pored teorijskog opravdanja postavljene hipoteze analizirati postojeću praksu saradnje i uslova za saradnju između škola i muzeja u Srbiji kao vida implementacije ovih teorija. Cilj ovako koncipiranog rada jeste da se pedagoškim praktičarima, dominantno vaspitačima i učiteljima koji rade sa decom mlađeg uzrasta u Srbiji, ukaže na neophodnost realizovanja nastave na ovaj način i da se ista ciljna grupa podstakne na korišćenje dostupnih muzejskih prostora za potrebe izvođenja nastavnih aktivnosti u oblasti likovnog vaspitanja i obrazovanja.

Savremeno obrazovanje i konstruktivistička teorija

Dvadeset prvi vek karakteriše daleko sofisticiraniji pristup u obrazovanju u odnosu na onaj s početka prošlog veka. Savremena obrazovna teorija doprinosi prevazilaženju transmisivnog modela obrazovanja usvajanjem konstruktivističkog modela. Od učenika se očekuje da nauče da misle i da stvaraju, a ne samo da rade, kao i da razvijaju konceptualno znanje koje će im omogućiti integrisanje više ideja i njihovu sintetizaciju u nove ideje, a ovakvi ishodi nisu dostižni primenom transmisivnog modela nastave (Farenga & Ness, 2005, str. 50). Zahvaljujući istraživanjima i pedagoškim učenjima Leva Vigotskog (Lev Vygotsky), Žana Pijažea (Jean Piaget) i Džona Djuia (John Dewey), postavljen je temelj obrazovanju koje podrazumeva otvorenu komunikaciju između predavača i učenika sa ciljem da se omogući aktivno konstruisanje i rekonstruisanje znanja i značenja. Pijažeovo učenje predstavlja edukaciju kao kreiranje stvaralaca, čak i kada ih nema puno i kada su njihove kreacije ograničene u odnosu na neke druge, i svakako ne vidi edukaciju kao modelovanje deteta u formu kojom će podsećati na tipičnu odraslu osobu društva kom pripada (prema Smith, 2001, str. 37). Prema shvatanjima Džona Djuia, pravo školstvo

podrazumeva iskustveno učenje (Dewey, 1997, str. 20–25). Ova njegova teorija je u savremenom kontekstu izuzetno značajna i vrednovana u kreiranju obrazovnog procesa usmerenog ka celovitom razvoju učenika. Najsistematičniji i najposvećeniji pristup unapređivanju obrazovanja u smeru progresivističkih i konstruktivističkih ciljeva možemo videti u SAD–u tokom druge polovine dvadesetog veka, zahvaljujući angažovanju Džeroma Brunera (Jerome S. Bruner) na unapređenju školskih kurikuluma. Brunerov angažman, naročito njegova promišljanja o obrazovanju zabeležena u knjizi *Proces obrazovanja (The Process of Education, 1960)* inspirisao je čitavu narednu generaciju psihologa i pedagoga.

Na učenje se sada neosporno gleda kao na aktivnu interakciju učenika sa okolinom, a iskustvo se (kao cilj i kao metod obrazovanja) sve više uzdiže iznad kodifikovanih informacija u knjigama (Hein, 1998, str. 6). U obrazovnoj praksi se osmišljava i obezbeđuje okruženje koje će stimulisati razvoj kroz prezentovanje problema i stavlja se akcenat na saznanje koje nastaje kao reakcija na situaciju koja zahteva njegovo rešavanje. Cilj obrazovanja više nije prenošenje činjeničnog znanja već organizacija procesa učenja kojim će se doprineti daljem učenju.

Prihvatanje moći koju učenje kroz iskustvo ima, od vitalne je važnosti za muzeje. Ovo je upravo ona oblast u kojoj su kulturne institucije u prednosti u odnosu na formalno obrazovanje. Poseta muzeju omogućava iskustvo zasnovano na objektu, a objekti kodiraju istorije, sećanja i kulture i mogu ponuditi višestruka značenja. Korišćenje muzeja u nastavnom procesu može imati specifične i neposredne ishode učenja ali je takođe verovatno da će kod svojih posetilaca omogućiti znanje koje će biti temelj nekom budućem znanju. Implicitno iskustveno znanje se može brzo primeniti, a može ostati kao latentno znanje, spremno da se aktivira po potrebi (Hooper–Greenhill, 2007, str. 37).

Odjek konstruktivističke pedagogije na savremeno umetničko obrazovanje

Drugi vid doprinosa Djuijeve pedagogije važan za savremenu obrazovnu praksu tiče se pozicije koju umetnost zauzima u obrazovnom sistemu. Naime, u svom delu *Umetnost kao iskustvo (Art as Experience)*, objašnjavajući razliku između praznog (beznačajnog) iskustva i onog svesnog, značajnog iskustva, Djuj upotrebljava termine *umetnost* i *estetski* gde pod pojmom estetsko smatra kvalitativne elemente samog iskustva, povezujući estetsko sa osećanjima koja prate određenu akciju, a čime se samo iskustvo zapravo i pretvara u ono konstruktivno. Pravo značajno iskustvo poseduje i intelektualni i emocionalni aspekt, nije striktno intelektualno niti isključivo praktično. Ni jedno iskustvo nije celovito ukoliko ne poseduje estetski kvalitet, a najveći neprijatelj estetskog u iskustvu je dosada (Dewey, 1980, str. 35–40). U ovom kontekstu, a sa namerom da objasni jedinstvo produkcije (činjenja) i percepcije (estetskog doživljaja), Djuj kao primer uzima umetnički proces koji ujedinjuje ova dva aspekta, relaciju činjenja i doživljavanja, čime nastaju proizvodi estetskog čina (Dewey, 1980, str. 47).

Razumevanjem da umetnost omogućava jedinstvenu vrstu iskustva (vizuelno, senzorno, taktilno) i da podstiče jedinstven način razumevanja i reagovanja na svet, nije se samo pristupilo njenom integrisanju u nastavu drugih obrazovnih oblasti već je pristupljeno promišljanju i revidiranju i same metodike

umetničkih predmeta. U značajnoj meri inspirisani Djuijeve koncepcijama iskustvenog učenja, veliki broj psihologa, pedagoga i filozofa nastavio je sa promišljanjima koncepata umetničkog obrazovanja. Relevantne teorije za ovaj rad jesu prvenstveno teorije Rudolfa Arnhajma (Rudolf Arnheim), Hauarda Gardnera (Howard Gardner) i Eliota Ajsnera (Elliot Eisner).

Osnovu za razumevanje gore navedene uloge umetnosti u okviru opšteg vaspitanja i obrazovanja, uspostavio je Rudolf Arnhajm. Iako nije prvi koji se bavio ovim pitanjem, svojim delima *Umetnost i vizuelno opažanje: Psihologija stvaralačkog gledanja (Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye, 1954)* i *Vizuelno mišljenje: Jedinstvo slike i pojma (1985)*, Arnhajm iznosi ideje i argumente kojima osporava dotadašnje shvatanje umetnosti kao isključivo intuitivne tvorevine (bez osnova u mišljenju). Njegovo je shvatanje bilo da su umetnosti u obrazovanju zanemarene jer se zasnivaju na opažanju koje je nipodašatavano zbog verovanja da ne zahteva mišljenje. Podstaknut ovakvim stavovima, Arnhajm objašnjava da je mišljenje suštinski sastojak samog opažanja i da podrazumeva aktivnosti poput apstrahovanja, analize i sinteze, istraživanja, upoređivanja i drugo, čineći i sam umetnički proces neraskidivo vezanim sa mišljenjem (1985, str. 20–30). Arnhajm ističe da: „...saznajne radnje koje se zovu mišljenjem nisu privilegija mentalnih procesa iznad i izvan opažanja, već su suštinski sastojci samog opažanja“ (Isto, str. 20). Kritikovao je obrazovni sistem dvadesetog veka koji se uprkos unapređenim kognitivističkim, psihološkim i pedagoškim teorijama i dalje zasnivao na rečima i brojevima, zanemarujući značaj čula, time i značaj umetničkih predmeta. Ističući vrednost uloge čula u procesu učenja, Arnhajm direktno doprinosi afirmaciji neposrednog kontekstualnog iskustva u nastavi. Pomak ka prihvatanju kognitivnog aspekta umetnosti bio je od ključne važnosti za unapređenje umetničkog obrazovanja i ostvarivanje njegovog savremenog statusa u okviru opšteg obrazovanja.

Razvijajući svoju, sada već veoma popularnu i citiranu, teoriju višestrukih inteligencija (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 1983*), Hauard Gardner se, između ostalih, bavi i umetničkom inteligencijom. U više svojih eseja i knjiga obrazlaže prelazak shvatanja participacije u umetnosti sa nekognitivnog (po kom se umetnost stvara, percipira i analizira isključivo sa intuitivnog i emocionalnog aspekta) na kognitivni aspekt (1999; 2006). On naglašava da se u drugoj polovini dvadesetog veka dešava pomak u odnosu na koji estetičari, umetnici, umetnički pedagozi i drugi konceptualizuju aktivnosti umetničkih stvaralaca, izvođača i publike. Zasluge za ovaj obrt pripisuje Nelsonu Gudmanu (Nelson Goodman), Ernstu Gombrihu (Ernst Gombrich), Rudolfu Arnhajmu, Leonardu Mejeru (Leonard Meyer) i I. A. Ričardsu (I. A. Richards), za koje kaže da su naglasili i objasnili kognitivne aspekte umetničkog stvaralaštva (Gardner, 2006, str. 97).

Slične stavove sa Gardnerom u pogledu uloge iskustva u obrazovanju, a takođe se nadovezujući na ideje Džona Djuia, deli i američki teoretičar Eliot Ajzner. Stavljajući u prvi plan sazajni aspekt umetnosti, svojim radom afirmiše uključivanje umetnosti u kurikulum opšteg obrazovanja sa ciljem da se u obrazovnoj sredini kreira stimulatívno okruženje za učenje. Videći proces učenja kao modelovanje, odnosno konstruisanje značenja iz situacija u kojima se onaj ko uči nalazi, Ajzner ističe da je jedna od važnijih uloga učitelja da stvori okruženje koje je sačinjeno od situacija zajednički konstruisanih od strane učitelja i učenika

(Eisner, 2002, str. 47). Ove situacije, kako autor objašnjava, predstavljaju kvalitativno povezane uslove koje studenti doživljavaju i u odnosu na koje reaguju. Sredina za učenje treba da bude sačinjena od situacija koje podrazumevaju zadatke i materijale kojima će učenici biti podstaknuti da uče smisleno, učeći da mogu da primene svoje znanje i povežu ga sa drugim aspektima sveta (Isto, str. 47). Obrazlažući obrazovni značaj ovih situacija u kontekstu konstruktivnog karaktera iskustva, Ajzner se poziva na ruske psihologe Leva Vigotskog i Aleksandera Lurii (Alexander Romanovich Luria) ali posebno na esej Džona Džua „The Educational Situation“. Kao jednu od vrlina situacionog učenja, autor navodi mogućnost da učenici primene ono što su naučili, za razliku od učenja koje je udaljeno od pravih situacija ili od mogućnosti praktične primene.

Ključno pitanje našeg rada odnosi se na to koje praktične implikacije su ove teorije imale na umetničko obrazovanje, odnosno koje konkretne preporuke ovi mislioci imaju za razvoj i primenu obrazloženih metoda i strategija u konkretnoj nastavi. Gardner je ukazao podjednako svojim teorijskim radom ali i praktičnim zalaganjem (najznačajniji doprinos je otelotvoren u njegovom angažmanu i istraživanjima unutar Project Zero obrazovnog projekta Harvard univerziteta) da su produktivne/stvaralačke aktivnosti vitalne za bilo koji vid umetnosti u radu sa decom mlađeg uzrasta. Prihvatajući kognitivistički pristup umetničkom obrazovanju, Gardner i njegovi saradnici u okviru ovog projekta ističu verovanje da učenike treba upoznati sa načinima mišljenja demonstriranih od strane osoba koje su same uključene u umetnost — kako umetnika tako i onih koji umetnost analiziraju, kritikuju ili istražuju kulturalne kontekste umetničkih objekata. Na osnovu rezultata svoje prakse, Gardner ukazuje na činjenicu da u uzrastu ispod deset godina deca najbolje uče na osnovu stvaralačkih (produktivnih) aktivnosti, dakle kada su aktivno uključena u obradu teme, direktno radeći u materijalu i medijumu (Gardner, 2006, str. 104). Iznad svega je važno da nastava umetnosti bude vođena od strane onih pojedinaca koji imaju duboko znanje o tome kako misliti u jednom umetničkom medijumu. Dodatno se pozivajući na Arnhajma, Gardner ističe da se obrazovanje u oblasti vizuelnih umetnosti mora izvoditi metodama koje podrazumevaju korišćenje ruku i očiju osobe koja uči. Posebno naglašava i da je umetničko obrazovanje previše važno da bi bilo prepušteno samo jednoj grupi profesionalaca — pedagoga, već da zahteva saradnju umetnika, nastavnika, administratora, istraživača i samih studenata/učenika (str. 105). Sa ovim stavom slažu se mnogi savremeni pedagozi i ističu kontraproduktivnost ograničavanja situacija učenja na prostor škola. Za praksu je, dakle, važan stav da nastavnici ne treba da zadržavaju učenje isključivo u okviru jednog mesta već da se povežu i sa drugim edukatorima na različitim mestima sa ciljem da obrazovanje ispuni svoju punu svrhu (Addison & Burgess, 2008, str. 109). Barbara Leondar smatra da je besmisleno u školstvu upravo verovanje da se učenje može odvijati unutar institucije koja ne proizvodi ništa drugo do učenja (Leondar, 1971, str. 87). Njen stav je da umetnosti treba proterati iz škola jer su tu kao strani, nepripadajući entiteti i u degradirajućem položaju i da učenike treba poslati u susret umetnicima i na teren same umetnosti (Isto, str. 87). U ovom kontekstu, pod terenom vizuelne umetnosti možemo shvatati kako mesta na kojima se umetnost (pro)izvodi — umetnički ateljei i radionice, tako i mesta koja su posvećena čuvanju i promovisanju umetnosti, odnosno umetničkih dela — muzeji i galerije.

Značaj muzejskog prostora za likovno obrazovanje i vaspitanje

Glavni cilj nastave u oblasti likovnog obrazovanja i vaspitanja ogleda se u balansu između razvoja vizuelne percepcije i razvijanja stvaralačkih sposobnosti na jednoj strani i razvijanja razumevanja i sposobnosti da se donese estetski sud o umetničkim delima ili umetničkim tradicijama, s druge strane. Meri-An Stankjevic (Mary Ann Stankiewicz) u svom delu *Developing Visual Arts Education in the United States* (2016) navodi da umetničko obrazovanje podrazumeva proizvodnju umetnosti i učenje načina da se reaguje na objekte ili slike napravljene od strane drugih. Prema njenom obrazloženju, umetničko obrazovanje je utemeljeno u uverenju da umetnost doprinosi kvalitetu ljudskog života — bez umetnosti, ljudi ostaju uskraćeni značajnih iskustava. Iako će samo pojedini ljudi postati umetnici, sve osobe u društvu treba da razumeju i cene funkciju vizuelne umetnosti u društvu i kulturi (str. 2).

Kada govorimo o kontekstu likovnog obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, časovi likovne kulture usmereni su na sticanje znanja i veština koji se odnose na „(...) likovni jezik i načine njegovog korišćenja u sopstvenom likovnom izražavanju, poznavanje likovnih tehnika i materijala i načine njihovog korišćenja i poznavanje umetničkog nasleđa različitih kultura, u kontekstu vremena u kome su se razvijale. Smisao, značaj i funkcija likovnog vaspitanja i obrazovanja jeste u postepenom uvođenju dece u likovnu kulturu, zavisno od uzrasta dece, njihovih potreba i individualnih mogućnosti, omogućavajući im da kroz likovno stvaralaštvo izražavaju sebe i komuniciraju sa okruženjem“ (Filipović, 2015, str. 27). Nastava likovne kulture nije orijentisana samo na estetske komponente čime bi se umetnost svela isključivo na nivo čulnih senzacija već, u skladu sa predhodno iznetim teorijama, predstavlja kultivisan ili viši nivo komunikacije učenika sa okruženjem, kao i učenje kroz aktiviranje meta kognitivnih nivoa mišljenja (Filipović, 2016, str. 16). Sadržaj nastave određen je nacionalnim *Planom i programom* za svaki razred, dok su metode ili didaktička sredstva koja će se koristiti u izvođenju ove nastave predočena u vidu preporuka nastavnicima i učiteljima koji imaju slobodu da kreiraju nastavu shodno svojim pedagoškim principima, interesovanjima svojih učenika i specifičnim školskim uslovima. Znajući da nastava van učionice i školskog okruženja, u novom i zanimljivom prostoru može imati višestruki pozitivan uticaj na proces učenja, u nastavi likovne kulture poželjno je organizovati česte posete kulturnim institucijama kao što su muzeji i galerije, mesta na kojima se učenici mogu neposredno sresti sa umetničkim delima.

Upoznavanje učenika sa umetničkim delima predstavlja kako još jedan od ciljeva nastave likovne kulture, tako i metod učenja kroz posmatranje, analizu i lični doživljaj/interpretaciju umetničkog dela. Predstavljanje originalnih umetničkih radova prilikom obrade određenih nastavnih jedinica pruža učenicima neposredno iskustvo sa primarnim izvorom informacija i omogućava angažovanost različitih čula (pored čula vida i čulo dodira, sluha i mirisa). Umetnička dela kod učenika mogu delovati afirmativno na motivaciju za učenje i kreativni rad, a veoma je značajno i to što predstavljaju originalne primere primene određenih likovnih tehnika i postupaka. Neposredan kontakt sa jednim likovnim delom, učeniku obezbeđuje sagledavanje teksture, volumena, dubine, materijala, dakle onih karakteristika dela koje nije moguće doživeti preko reprodukcije u udžbeniku. Pojedina dela dozvoljeno je dodirnuti, opipati, može se osetiti miris ulja ili

terpentina što kao prijatna čulna senzacija ima potencijal da zaintrigira učenika i dodatno ga podstakne na sopstveni rad. Sve ovo može učeniku dati inspiraciju da samostalno istražuje likovne materijale, njihove moguće kombinacije i da traži nova, uzbudljiva rešenja tema koje se obrađuju na časovima. Redovnim susretima sa likovnim delima u muzejima i galerijama, gde su ona svrstana po određenim periodima, stilovima ili značaju koji imaju za društvo, učenici lakše sagledavaju istorijski kontekst dela, informacije i karakteristike umetničkih pravaca. Međutim, pored sticanja novih znanja i usvajanja informacija, učenici na ovaj način usvajaju i likovni jezik. Omogućavanje učenicima da se redovno sreću sa umetničkim delima tokom čitavog školovanja, rezultiralo bi razvijanjem njihove sposobnosti estetskog vrednovanja uporedo sa njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima (Brajčić i Šučur, 2019, str. 61).

Mogućnost susreta sa originalnim umetničkim delima podstiče dakle razvoj estetskog iskustva kao motiv za učenje i kreativno/obrazovnu interakciju između znanja koje deca poseduju i iskustva i novih saznanja i informacija koje proizlaze iz susreta sa delom. Ovakve prilike pomažu razvoju svesti kod učenika o kulturološkom kontinuumu kao i o radu različitih umetnika različitih epoha, takođe im pomažući da razviju i primene ideje u svom ličnom likovnom radu, dok uporedo utiču na učničke emocije, kogniciju i veštine (Xanthoudaki, 2003, str. 108). Iskustvo susreta sa originalom podstiče motivaciju za sticanjem novih znanja, a ima i pozitivan efekat na integraciju već posedovanog znanja. Istraživanja otkrivaju da ideje koje su formirane uz pomoć originalnih objekata bivaju apsorbovane mnogo lakše i sa većim entuzijazmom i ostaju upamćene znatno duže, takođe podstičući želju za dodatnim znanjem (Isto, str. 108).

Meg Blek (Meg Black), profesor umetnosti u Bostonu, uključuje posetu Bostonskom muzeju lepih umetnosti u vidu izleta u svaki svoj kurs. Ona navodi tri razloga zbog kojih preferira muzejsko okruženje da isprati njena predavanja. Kao prvi razlog navodi da posmatranje originalnog dela otkriva kroz kvalitet površine trag koji je ostavio sam stvaralac, što omogućava dublju komunikaciju sa samim objektom. U drugom navedenom razlogu ističe da veliko, jednostavno okruženje umetničkog muzeja, oslobođeno spoljašnjih smetnji, ograničava nadmetanje informacija i uspostavlja prvobitno stanje slobode od distrakcija. I kao poslednji razlog, Blek navodi da posmatranje jednog objekta u kontekstu sa drugim objektima može biti veliko obrazovno iskustvo zbog jukstapozicije i relacije sa drugim objektima tog vremena, kulture, drugih umetnika ili dela jednog umetnika koja su nastajala tokom različitih perioda njegove karijere (Black & Hein, 2003, str. 117).

Zaključujemo da su galerije i muzeji važna podrška formalnom likovnom obrazovanju i da doprinose iskustvu i doživljaju vizuelne umetnosti učenika. Ove institucije nisu samo mesta u kojima se čuvaju, skladište i predstavljaju umetnička dela već su mesta gde se mogu na najbolji način ostvariti kontakti učenja i poučavanja na originalnim umetničkim radovima. Obrazovni značaj direktnog kontakta deteta i umetničkog objekta ogleda se u mogućnosti kontekstualnog učenja koje omogućava upoznavanje objekta znanja ali i uvažavanje kulturnih i kontekstualnih obeležja (Brajčić i Šučur, 2019, str. 62).

Muzeji kao mesta učenja

Na osnovu prethodno iznesenih teorija, ustanovili smo da pored škola i muzeji postaju važna mesta učenja, gde se u kontekstu nastave vizuelnih umetnosti konkretno misli na muzeje koji poseduju umetničke kolekcije. Muzeji su specijalizovani za predmete koji predstavljaju kulturu i prirodu, te postaju značajan deo svakog obrazovnog napora kada se fokus pomeri sa pisane reči na aktivno učešće učenika kroz interakciju sa objektima (Hein, 1998, str. 6).

Kao i škole, muzeji prihvataju konstruktivistički pristup prepoznavši važnost interaktivnog odnosa sa svojom publikom. U tom smislu, publika gubi pasivnu konotaciju posmatrača muzejskih predmeta i preuzima novu aktivniju ulogu. U kontekstu muzejske prakse to znači da muzeji planiraju programe sa ciljem da uvedu posetioca u proces konstruisanja sopstvenih značenja umesto da mu nameću pasivno prihvatanje onih značenja koncipiranih od strane muzejskih kustosa (Smith Bautista, 2014, 3; Walker, 2008, str. 110). Ovakav odnos zapravo jeste vid otvorene komunikacije između dve ravnopravne strane, a takvu komunikaciju smo već predstavili kao temelj koncepcije savremenog obrazovanja. Primena konstruktivističkog pristupa u muzeju može pružiti višestruko adekvatnu obrazovnu podršku za učenike. Gajić i Milutinović (2011) objašnjavaju da muzej pretpostavlja okruženje koje je sa jedne strane izazovno za učenike ali i okruženje koje omogućava diferencirani pristup nastavi i učenje kroz igru zahvaljujući prezentovanju različitih perspektiva, validaciji različitih načina interpretacije predmeta, pozivanju na različite tačke gledišta i različite „istine“ o prezentovanom predmetu. Različiti modaliteti dolaženja do informacija kao što su slika, reč, zvuk i dodir, primereni različitim stilovima učenja, osiguravaju aktivno uključivanje dece u proces učenja (str. 181). Dodatno, svojim edukativnim programima namenjenim kako učenicima, tako i učiteljima i vaspitačima, muzeji imaju potencijal da doprinesu kvalitetu nastave.

U svom opsežnom istraživanju relacija između muzejske prakse i obrazovanja u Velikoj Britaniji (*Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, 2007), Huper–Grinhil (Eilean Hooper–Greenhill) se poziva na vodeće teoretičare iz ovh oblasti i sumira njihov stav da okruženje koje obezbeđuje fizičku aktivnost uz aktivnosti pažljivo osmišljene u skladu sa sposobnostima i interesovanjima učesnika upravo pruža odlične, ako ne optimalne, uslove za učenje. Takođe ističe da u okviru muzejskih radionica učenici nalaze načine za učenje koji im nisu uvek omogućeni u školi (str. 171). U muzejima se, dakle, mogu primeniti raznovrsni stilovi učenja i upravo je to ključna vrednost posete muzeju. Različiti stilovi učenja u muzejima i galerijama često proizilaze iz konkretne fizičke aktivnosti i mogu podrazumevati držanje objekta, ananlizu vizuelnih predložaka, likovne aktivnosti, dramu i ples, grupne diskusije, ispitivanje, slušanje, timski rad i rešavanje problema (str. 185).

Obrazovne delatnosti muzeja u Srbiji

U ovom radu ističemo značaj muzeja u kontekstu izmeštanja nastave likovne kulture iz učionica i škola. Pored mogućnosti da učenici u okruženju muzeja izgrade sopstvena značenja posmatrajući, analizirajući i doživljavajući umetničko delo u neposrednom kontaktu, drugi vaspitno–obrazovni značaj nalazi se u ostvarivanju komunikacije sa drugim stručnjacima iz oblasti umetnosti čije uključivanje u nastavni proces može doprineti očekivanim ishodom učenja. Ovi stručnjaci (umetnici, kustosi, muzejski pedagozi) mogu u velikoj meri pomoći da se učenicima približe oni bitni teorijski i praktični aspekti umetnosti, za koje sami nastavnici ne poseduju dovoljno kompetencija. Sa druge strane, kvalitetni i kreativni edukativni programi samih muzeja mogu nastavnicima koristiti tokom procesa pripreme i realizacije nastave u vidu posete muzeju ponudom savremenih, interaktivnih i zanimljivih aktivnosti (strategija učenja i podučavanja) zasnovanih na konkretnim delovima muzejskih kolekcija. Prema tome, interesuje nas da li muzeji u Srbiji ispunjavaju svoju pedagošku ulogu i da li i na koji način koncipiraju svoje edukativne radionice prema potrebama najmlađe publike.

Činjenica je da su muzeji tokom devetnaestog veka primarno imali upravo edukativnu ulogu u društvu. Idealni muzej je bio posmatran kao vrsta napredne samoinstruktivne škole i kao mesto na koje će podrazumevano nastavnici doći po podršku. Nova generacija kustosa dvadesetog veka manje se interesovala za društvenu ulogu muzeja, a više za akumuliranje kolekcija (Hein, 1998, str. 5). Kao primer uzmimo Veliku Britaniju gde je uvođenje *Nacionalnog kurikuluma* 1989. godine podstaklo različite publikacije koje su se bavile razmatranjem korišćenja muzeja kao podrške državnim obrazovnim ciljevima. Muzejsko osoblje je radilo blisko sa lokalnim autoritetima iz polja obrazovanja kako bi se pobrinulo da izložbe i programi budu u skladu sa školskim kurikulumom (str. 9). Inicijativa da se muzeji i galerije ponovo ustoliče kao mesta učenja, ponovo je pokrenuta od strane britanske vlade preko brojnih projekata (Addison & Burgess, 2008, str. 110). U Srbiji se obrazovna praksa muzeja, usmerena na potrebe opšteg školskog obrazovanja, razvijala tokom dvadesetog veka, da bi se pred početak dvadeset i prvog video negativni trend ove prakse, uslovljen vrlo nepovoljnom socijalnom i političkom situacijom u zemlji.

Prvi tip edukativnog programa organizovanog u muzeju u Srbiji, pripremljen je 1900. godine za Narodni muzej u Beogradu i to tako što je muzej dobio odobrenje preko komisije Ministarstva prosvete za održavanje izložbi i štampanje kataloga. Detaljno opisane istorije njegove pedagoške delatnosti možemo pronaći u publikaciji *Pedagoška delatnost Narodnog muzeja u Beogradu, 1844–2011*. Nakon Drugog svetskog rata je nova postavka ovog muzeja pružala hronološki pregled prikaza razvoja kultura u našem podneblju, a natpisi i legende bili su u potpunosti prilagođeni publici, pre svega školskoj omladini i novom nastavnom programu koje je propisalo Ministarstvo prosvete Demokratske Federativne Jugoslavije. Godine 1953. je u Narodnom muzeju uveden anketni listić namenjen nastavnicima i vođama organizovanih školskih grupa u kome se molilo da se iznesu sugestije, mišljenja, primedbe i predlozi o korisnosti izloženog materijala za dopunu nastavnog programa. Zalaganje tadašnje uprave muzeja za uspostavljanje saradnje sa školama je ohrabreno preporukama Drugog internacionalnog kongresa *ICOM* u Londonu 1950, u okviru koga

je naglašeno da su muzeji didaktičke ustanove koje u okviru svojih delatnosti iznalaze oblike saradnje sa školama, usavršavaju metodiku nastave, postavljaju manje tematske edukativne izložbe u skladu sa nastavnim planom i programom i obučavaju nastavnike u korišćenju muzejskog materijala u nastavne svrhe. U skladu sa tim je 1954. godine osnovano Propagandno odeljenje za prosvetno–pedagošku i publicističku aktivnost i kulturne veze sa jednim zaposlenim muzejskim pedagogom, čime je počelo redovno obavljanje edukativnih delatnosti. Sredinom šezdesetih godina je ovo odeljenje, pod vođstvom čuvenog istoričara umetnosti Lazara Trifunovića, usmerilo poslove ka jačanju kontakata sa sredstvima informisanja, pripremi programa za prijem publike i na saradnju sa ukupnom javnošću. Zanimljiva je za naš rad, tada priređena, instruktivna pokretna izložba *Teme i tehnike u slikarstvu*, koja je bila koncipirana prema školskom nastavnom planu za predmet Likovno vaspitanje. U njoj je bio izložen niz metodskih jedinica predviđenih programom za učenike ali pristupačnih i ostaloj publici. Kao takva, ova izložba predstavlja prvi pokušaj da se jedna muzejska izložba odvoji od ustaljene prakse muzejskih tematskih izložbi i potčini potrebama prosvete. U Muzeju je od tada vršena i obuka grupe nastavnika likovnog obrazovanja u obradi metodskih jedinica radi korišćenja muzejskog fonda u obrazovne svrhe. U periodu od 1973–1980. godine, prosvetno–propagandno odeljenje nastavilo je rad na uspostavljanju veza sa nastavnim osobljem beogradskih škola svih profila kako bi se odredio budući oblik zajedničkog delovanja. Pojačana je saradnja sa Pedagoškim zavodom i Gradskom zajednicom obrazovanja radi što masovnijeg i kvalitetnijeg obrazovanja mladih u Muzeju i zabeleženi su prvi organizovani dolasci predškolaca iz obližnjih obdaništa. Narodni muzej u Beogradu uzet je kao primer jedne, istorijski gledano, dobre muzejske obrazovne prakse u Srbiji. Takođe je uzet kao referentni primer zbog svoje izuzetno vredne i bogate umetničke kolekcije. Međutim, kolekcija ovog muzeja bila je zatvorena za javnost čitavih petnaest godina zbog radova na rekonstrukciji zgrade, tako da su generacije mlade publike odrsatale bez mogućnosti da Muzej koriste za učenje. Vrata muzeja ponovo su otvorena 2018. godine.

Sličnu putanju obrazovne delatnosti možemo pronaći i kod drugih muzeja u zemlji. Kao drugi primer navešćemo muzej iz manje sredine, Zavičajni muzej u Jagodini. Od devedesetih godina u okviru ovog muzeja delovala je pedagoško–informacijska služba. Ova služba je 1964. godine organizovala sedmodnevni seminar koji je pohađalo 250 učenika — članova sekcije mladih istoričara gradskih škola, čime je muzej sebi obezbedio kvalifikovane školske saradnike koji su ustanovi pomagali u mnogim akcijama. Prvi radnik na mestu pedagoga u okviru pedagoške službe zaposlen je 1986. godine, inače istoričar umetnosti sa iskustvom rada u prosveti. Njegovim zalaganjima uspostavljena je saradnja sa rukovodiocima škola, nastavnicima, školskim pedagogima i stručnjacima iz drugih oblasti. Saradnja sa školama je podrazumevala organizovanje izložbi likovnih radova dece sa područja Svetozarevo, obavljanje anketa među učenicima, organizovanje predavanja za učenike u muzeju i školama, nabavljanje vizuelno–tehničkih pomagala (nastavnih sredstava) za potrebe predavanja (Grbović, 2017). Sa dolaskom novog muzejskog pedagoga, od 2001. godine razvijane su aktivnosti vođenja kroz stalnu izložbenu postavku i izložbe, čas u muzeju, *Muzej u koferu* (projekat koji je razvio Narodni muzej u Beogradu), kreativne radionice, arheološke radionice, hospitanje studenata Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, muzejske tribine i predavanja.

Značajna je realizacija ideje o izdavanju godišnjih karata za učenike osnovnih i srednjih škola od 2006. godine (Todorović, 2018). Pedagoško–informacijska služba ugašena je 2018. godine sa odlaskom u penziju muzejskog pedagoga.

Nije zanemarljiv broj muzeja u Srbiji koji danas redovno pripremaju edukativni program koji podrazumeva aktivnosti iz oblasti vizuelne umetnosti. Često su to likovne radionice zasnovane na temama relevantnim za oblast muzeja (dakle, ovde ne govorimo isključivo o umetničkim muzejima). Ostali muzeji se ovom delatnošću bave ili povremeno ili se ne bave uopšte. Edukativni programi likovnog sadržaja koje muzeji realizuju, iako najčešće namenjeni mlađoj populaciji, deci predškolskog i školskog uzrasta, u vrlo maloj meri imaju dodirnih tačaka sa nastavnim programima za predmet likovne kulture. Umesto toga, programi targetiraju mladu publiku ponudom zabavnih kreativnih radionica u muzejskom prostoru. Dodatno, dešava se negativni trend gašenja pedagoških ili edukativnih odeljenja u pojedinim muzejima, umetsto da se ista otvaraju tamo gde ih nije bilo.

Iako ohrabruje činjenica da postoje inicijative da se uspostavi dugoročna i sistemska saradnja muzeja i obrazovnih institucija u cilju kreiranja obrazovnih programa za učenike osnovnih i srednjih škola, nedostatak realizacije ovakvih inicijativa ostavlja situaciju u nepromenjenom statusu. Naime, u decembru 2017. godine održan je stručni skup Muzeji i edukacija u Muzeju Vojvodine.* Skup je okupio muzejske pedagoge, prosvetne i kulturne radnike u nastojanju da se razmene iskustva, prakse i ideje za unapređenje međuresorne saradnje obrazovnih ustanova i muzeja u Srbiji. Očekivanje je bilo da će kroz ovaj skup zaživeti proces promocije i unapređenja pozitivnih saradničkih praksi vaspitno–obrazovnih i muzejskih institucija. Takođe, u okviru Muzejskog društva Srbije, osnovana je i Sekcija za muzejsku edukaciju. Sekcija je zamišljena kao mreža muzejskih edukatora u kojoj bi se delila iskustva i ideje, smišljali i realizovali zajednički projekti i da bi se ostvarila veza sa kolegama iz okruženja. Sekcija je kao svoj prvi zadatak preduzela ispitivanje stanja pedagoških službi u Srbiji kroz anketu koju je od oko sedamdeset muzeja u Srbiji, popunilo svega 34. Dobijeni rezultati su pokazali da pojedini muzeji koji su nekada imali pedagoške službe, danas ih nemaju. Prema anketi, čak 41% muzeja nema svoju pedagošku službu, u 30% muzeja pedagoška služba je u sklopu PR odeljenja ili Marketinga, čemu razlog može biti manjak sredstava ili to što po spekcifikaciji radnih mesta nemaju uslove da zaposle pedagoga. Karakteristično je i to što su u srpskim muzejima na pozicijama edukatora ljudi koji su po struci istoričari, arheolozi, inženjeri, dramaturzi, a ređe pedagogi. Na skupu su kao primeri dobre pedagoške prakse u Srbiji sa programima usmerenim ka učenicima osnovnih i srednjih škola, istaknuti Narodni muzej Kikinda, Muzej nauke i tehnike u Beogradu, Muzej afričke umetnosti u Beogradu, Etnografski muzej i Muzej Vojvodine. Dalji rad sekcije podrazumevao je organizovanje seminara i konferencija na kojima su razmatrane mogućnosti edukacije u muzejima ali konkretnih pomaka ka ostvarivanju formalne i dugoročne saradnje sa školama nije bilo.

* Podaci o ovom skupu preuzeti su iz teksta Edukacija u muzejima sa sajta organizacije Muzeji rade 15. maja 2019. godine, međutim taj sadržaj više nije dostupan na internetu zbog promene domena samog sajta. Kraći prikaz skupa dostupan je na sajtu Muzeja Vojvodine: <https://www.muzejvojvodine.org.rs/lat/uspesno-održan-strucni-skup-muzeji-i-edukacija/>. Informacije o radu organizacije Muzeji rade može se pronaći preko linka: <https://muzejirade.wordpress.com/2015/07/15/edukacija-u-muzejima/>

Doprinos povećanju pedagoške uloge muzeja poslednjih godina dat je *Nacionalnom manifestacijom Muzeji za 10** kroz podsticanje muzeja da se jedinstvenim programima priključe realizaciji manifestacije. Sama manifestacija je osmišljena kako bi povećala vidljivost muzeja kroz povezivanje sa lokalnom zajednicom pa time indirektno podstiče i komunikaciju sa obrazovnim institucijama ili makar pojedincima iz obrazovnog sektora.

Korelacija muzejskih edukativnih programa sa školskim sadržajima

Četiri godine nakon Skupa Muzeji i edukacija i mnogih drugih stručnih razgovora i teorijskih radova koji su u tom periodu isticali potrebu za uspostavljanjem systemske saradnje muzeja i škola, možemo reći da se u praksi ništa u tom smislu nije značajno promenilo. Naprotiv, još jedan broj pedagoga zaposlenih u muzejima je otišao u penziju bez adekvatnih naslednika. S druge strane, ipak postoji i jedna veoma pozitivna tendencija, a to je povećavanje broja pojedinačnih institucija umetnosti i kulture koje usmeravaju svoj rad ka razvijanju umetničkih edukativnih programa namnjenih deci predškolskog i školskog uzrasta. Pored muzeja koji su prethodno navedeni kao primeri dobre prakse u ovom kontekstu, može se reći da su se i drugi muzeji posvetili unapređivanju svojih vaspitno–obrazovnih programa za mlađu ciljnu grupu. Već spomenuti Narodni muzej u Beogradu, nakon svog ponovnog otvaranja, aktivno radi na povezivanju sa mladom publikom. Osnovan je Dečiji i Tin klub sa ciljem približavanja sveta umetnosti najmlađim članovima društva, kao i razvijanja njihove kreativnosti i umetničkih naklonosti. Članovi kluba se okupljaju na kreativnim i interaktivnim i često intradisciplinarnim i interdisciplinarnim radionicama u kojima se program ostvaruje uz pomoć reprodukcija, replika i didaktičkih pomagala osmišljenih u saradnji sa stručnjacima iz oblasti psihologije i pedagogije. Iako Muzej ne ostvaruje formalnu saradnju sa školama, kustosi koji vode posetu muzeju prilagođavaju vođenje školskih poseta određenom predznanju učenika.**

Reprezentativan primer muzejske pedagoške delatnosti koji podrazumeva i kreiranje programa namenjenog nastavnicima i učenicima osnovnih i srednjih škola predstavlja Muzej Vojvodine. Pored više različito koncipiranih edukativnih aktivnosti u Muzeju, program Muzejska učionica zasnovan je na sadržajima koji su u korelaciji sa sadržajem nastavnog plana i programa. Omogućeno je održavanje nastavnih časova raznovrsnih tematskih okvira u ambijentu Muzeja uz korišćenje muzejskih eksponata. Na veb sajtu Muzeja dostupan je i Metodički materijal za učitelje i nastavnike — Priprema za Muzejske učionice ali je materijal poslednji put ažuriran još 2013. godine. Na osnovu objavljenog materijala uviđa se da su časovi osmišljeni kao klasični školski časovi prosto izmešteni iz učionice, sa puno ispitivanja i

* Više o manifestaciji vidi na: <https://www.muzejisrbije.rs/2019/04/12/nacionalna-muzejska-manifestacija-muzeji-za-10/>

** U periodu od prvobitnog izvođenja istraživanja do objavljivanja ovog rada, Narodni muzej u Beogradu je kreirao i na svom sajtu objavio novu ponudu programa za učenike osnovnih i srednjih škola, kao i za predškolske ustanove: <http://www.narodnimuzej.rs/muzejski-programi/programi-za-skole-i-nastavnike/> i <http://www.narodnimuzej.rs/narodni-muzej-na-casu/> Takođe je u Muzeju održan sastanak sa učiteljima i nastavnicima kako bi se razmotrile dodatne mogućnosti za podršku nastavnom kadru prilikom organizovanja poseta Muzeju.

malo konkretne interakcije učenika sa muzejskom kolekcijom, čime se otvara pitanje samog pedagoškog kvaliteta programa što može biti tema nekog narednog istraživanja. Takođe se u ovim materijalima ne vidi direktna korelacija sa nastavom predmeta likovne kulture što se konstatuje kao nedostatak u kontekstu našeg istraživačkog problema. Iako sadržaj i program predmeta likovne kulture nije integrisan u program *Muzejske učionice* (na osnovu dostupnog materijala), Muzej ipak organizuje pojedinačne programe i radionice koje se bave podsticanjem dečijeg likovnog izraza.

Pokušaj uspostavljanja formalne saradnje sa školama bio je učinjen 2000. godine i od strane Zavičajnog muzeja u Jagodini, međutim to dugoročno nije zaživelo iako pojedini učitelji i nastavnici lokalnih škola i dalje dolaze u muzejske posete sa svojim učenicima. Kao prepreke kvalitetnijoj i potpunijoj saradnji između ovih dveju institucija pretpostavlja se koncepcija i organizacija školske nastave, udaljenost pojedinih škola od muzeja i nedovoljno razumevanje prosvetnih ustanova o korisnosti ovakve vrste saradnje (Todorović, 2018, str. 88). Prepreke koje se takođe javljaju na ovom putu jesu, za pojedine nastavnike, zahtevne procedure organizovanja ovih poseta, te i manjak njihove motivisanosti da se upuste u takav proces. Mnoga istraživanja su pokazala (kako u svetu tako i kod nas) da, nasuprot nastavnicima kojima poseta muzeju predstavlja nepoželjno opterećenje, nastavnici koji sa svojim učenicima praktikuju posete muzejima to čine redovno.

Zaključujemo da se korelacija muzejskih edukativnih programa sa nastavom likovne kulture danas ne može konstatovati na nacionalnom nivou. Pojedini muzeji nastavnicima nude podršku, najviše kroz organizovanje vođenih obilazaka muzejskih kolekcija u skladu sa predznanjima učenika dok pojedini muzeji u ponudi imaju i metodički materijal ili predloge mogućih aktivnosti u muzeju. Muzej savremene umetnosti u Beogradu (MSUB) ima oformljen *Nastavnički klub** i u okviru njega program Otvorena vrata koji nastavnicima omogućava konsultaciju sa kustosom pedagogom povodom realizacije delova nastavnih aktivnosti u Muzeju. Kako je ovaj podatak na sajtu muzeja postavljen davne 2011. godine, zajedno sa objavom o organizaciji seminara na temu *Korišćenje umetničkog dela za kreiranje aktivne nastave u osnovnom i srednjem obrazovanju*, bilo bi potrebno dodatno ispitati aktuelnu praksu muzeja u ovom polju. Konačni zaključak na ovu temu svakako ukazuje da nastavnici nemaju sistemsku podršku muzeja po pitanju realizacije delova nastave likovne kulture u muzejskom prostoru ali je moguće potvrditi postojanje individualnih i sporadičnih, namernih ili slučajnih, korelacija muzejskih programa (pojedinačnih radionica) sa određenim nastavnim sadržajima predmeta likovna kultura. U ovakvim okolnostima odgovornost i uloga nastavnika je još veća da se upozna sa postojećim kolekcijama i programima dostupnih kulturnih institucija u svojoj sredini, da istraži dostupne korisne resurse za planiranje svoje posete i da tu posetu sa učenicima realizuje na što kvalitetniji i obrazovno efektniji način.

Kvalitet i pedagoška efektivnost organizovanih školskih poseta muzejima

Kvalitet posete galeriji ili muzeju je krucijalan za proces učenja. Ukoliko je poseta bila uspešna, može

* Vidi na: <https://msub.org.rs/nastavnicki-klub>

probuditi dugoročnu ljubav i sklonost ka ovakvoj aktivnosti kod dece. Sa druge strane, ukoliko je poseta jednoj galeriji ili muzeju predugačko trajala ili nije pravilno i prikladno vođena i usmeravana, može izazvati doživotnu averziju učenika prema muzejima. Namera muzeja i galerija je oduvek bila da podstakne mlade ljude da se uključe u vizuelnu kulturu, a da bi ovo bilo efektivno, važna je uloga koju tu imaju nastavnici. Uvek postoji nada i očekivanje da će se uspostaviti kvalitetan i produktivan odnos mladih prema umetničkom delu ali se češće dešava da školska deca budu zbunjena, preplavljena novim informacijama, objektima i idejama. Deca nisu u stanju da se samostalno nose sa posetom muzeju. Često za učenike poseta muzeju znači dan kada su izbegli nastavu u školi i uzbuđeni su zbog toga, dok su njihovi nastavnici zabrinuti i namrgođeni, višeskoncentrisani na bezbednost dece nego što su otvoreni za razgovor o umetničkim delima.

U intervjuu sa predstavnicima nekoliko muzeja u Srbiji na ovu temu, sprovedenog 2019. godine, saznali smo da organizovane školske posete muzejima svakako nisu retkost. One se realizuju kako od strane nastavnika lokalnih škola, tako i u okviru školskih ekskurzija. Pavlović* (2015) na osnovu opsežnog istraživanja koje je obuhvatilo uzorak od 450 ispitanika (prosvetnih radnika) iz 60 opština u Srbiji iznosi rezultate koji kažu da od ukupnog broja, njih 32.7% decu vodi u posetu muzeju ili galeriji jednom godišnje, njih 17% to čini češće, dok 34.9% nikada ne vodi decu u ove posete, a ostatak se izjasnio za neku drugu opciju. Međutim, ono što su sagovornici iz muzeja u intervjuu istakli, jeste zapažanje da nastavnici koji dolaze sa svojim učenicima najčešće nemaju plan posete. Nastavnici uglavnom zahtevaju da učenici prođu kroz čitav muzej u toku te jedne posete, čime se automatski urušava obrazovni potencijal ovog iskustva. Iako pojedini nastavnici prihvate sugestiju kustosa da obilazak koncipiraju oko jednog određenog dela kolekcije, veći je broj onih koji ne odustaju od svoje prvobitne zamisli. Običi čitav muzej sa grupom učenika ma kog uzrasta, naporan je poduhvat i za same kustose vodiče čak i kod manjih muzeja. Da li će onda takva jedna fizički i mentalno iscrpljujuća poseta, prepuna različitih informacija, ostaviti pozitivne utiske na učenike? Da li će učenici biti motivisani da se ikada više vrate u muzej i da li će imati osećaj inspiracije takvom jednom posetom? Entuzijazam i uživanje u poseti muzeju ključno je za proces učenja.

Na osnovu izloženog, konstatujemo da vaspitno–obrazovni potencijal posete muzeju umnogome zavisi od samog nastavnika i metodičke koncepcije posete. Prilikom planiranja i realizacije posete, treba pronaći balans između fokusiranja na učenje i uživanje učenika (Hooper–Greenhill, 2007, str. 119). S druge strane, neophodno je da nastavnik posetu određenom muzeju ili galeriji uskladi sa određenom nastavnom jedinicom, dakle definisati temu posete i na osnovu očekivanih ishoda učenja odabрати deo kolekcije ili konkretnu izložbu koja će se posetiti, zatim odabрати odgovarajuće strategije rada. Sa ciljem da se povežu iskustva vezana za posetu muzeju sa stečenim znanjem, kao i da bi se to znanje obogatilo i obezbedilo kao posed za dugoročno korišćenje, doživljeno iskustvo muzeja potrebno je proširiti i na učionicu — kako pre posete, tako i nakon nje (Xanthoudaki, 2003, str. 105).

Pozivajući se na Huper–Grinhil, Maria Ksantoudaki (Maria Xanthoudaki) u svom delu *Museums, galleries and art education in primary schools. Researching experiences in England and Greece* (2003), ukazuje da

* Više informacija o učestalosti izvođenja nastave likovne kulture u muzejima i galerijama može se pročitati u doktorskoj disertaciji Marije Pavlović, *Uloga likovnog dela u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta* (2015).

je jedna poseta muzeju ili galeriji trodelna celina koja obuhvata preliminarnu pripremu, samu posetu i prateći rad (Xanthoudaki, 2003, str. 107). Ovo znači da je neophodno da nastavnici pre odlaska u muzej, razgovaraju sa decom o predstojećoj poseti i sadržajima koje mogu očekivati. Znajući koje će sadržaje istraživati i na koji način, učenicima će biti lakše da se fokusiraju na otkrivanje relevantnih informacija, odnosno neće rasipati pažnju na sve dostupne informacije u novom prostoru. Priprema za posetu muzeju podrazumeva takvu pripremu učenika koja će omogućiti da se iz posete izvuče maksimalna vrednost. Takođe, nakon same posete, neophodno je da se sa učenicima razgovara o njoj kako bi se prisetili doživljenog iskustva, diskutovali i procenili svoje utiske jer u suprotnom bi se vrednost iskustva mogla izgubiti (Isto, str. 107). Ukoliko poseta muzeju nije podrazumevala i konkretnu likovnu aktivnost učenika, onda će se likovni rad organizovati u učionici kao poslednja faza rada. Možda je i suviše naglašavati da individualne metode, strategije i sredstva rada koja će svaka od tri faze podrazumevati zavise od uzrasta učenika sa kojima se radi kao i od ciljeva konkretnog časa.

Već smo naveli zapažanje muzejskih radnika da su školske posete muzejima najčešće realizovane bez konkretne metodičke koncepcije (bez definisane teme, cilja, strategija, očekivanih ishoda). Džon Djuj je odmah nakon isticanja obrazovne uloge iskustva naglasio da nije svako iskustvo konstruktivno iskustvo koje doprinosi učenju. U ovom kontekstu to znači da iako jedna nestruktuirana šetnja kroz muzej može učiniti da se učenici oduševе prostorom ili nekim konkretnim delom, zapanje formatima nekih radova i slično (a moguće je da će neki imati i negativan doživljaj muzeja), bez usmeravanja nastavnika ili muzejskog pedagoga/kustosa oni će ostati uskraćeni za mnoge značajne informacije i značenja koja bi doprinela njihovom razumevanju muzejske kolekcije ili konkretnih eksponata. Terminom *nastavnici* ovde smo obuhvatali i učitelje i vaspitače koji za razliku od nastavnika likovne kulture imaju samo osnovne kompetencije iz umetnosti. U tom smislu možemo pretpostaviti da je onima koji nemaju lično interesovanje prema umetnosti koje bi ih usmerilo na sticanje dodatnih kompetencija iz ove oblasti, sasvim nepoznato kako metodički kvalitetno i efikasno koncipirati jedan čas likovne kulture kroz posetu muzeju. I Ksantoudaki (2003) navodi da su za mnoge nastavnike posete muzejima i galerijama zapravo način da prevaziđu sopstvene nedostatke koji se tiču samopouzdanja i specijalizovanog znanja neophodnog za podučavanje u ovoj oblasti (str. 110). Pokazalo se da su nastavnici kroz saradnju sa muzejima uspeli da prevaziđu svoje nesigurnosti i „strah“ od umetnosti, učeći o strategijama za korišćenje umetnosti u radu sa učenicima. To je doprinelo da se osećaju dovoljno kompetentnim da planiraju aktivnosti u i van muzeja sa jasnim ciljevima i efektnim ishodima.

Ovi podaci potvrđuju značaj saradnje nastavnika sa muzejskim kadrom. Pored toga što muzeji nude vođenje kroz izložbu ili konsultacije sa nastavnicima za realizovanje posete muzeju, od velike koristi bi bila i konkretna ponuda aktivnosti ili radionica koje su osmišljene upravo u skladu sa potrebama nastave (konkretno likovne kulture). Nastavnici bi se tako lakše opredelili za jedan konkretan pristup, tj. strategiju nastave u muzeju ali i za sam odlazak u muzej sa svojim učenicima. Primeri dobre muzejske prakse, usmerene ka podršci nastavnicima postoje u regionu i u svetu, u najvećoj meri, očekivano, u onim zemljama koje nacionalnom obrazovnom i kulturnom politikom podržavaju ovu međuresornu saradnju.

Na ovu delatnost muzeja takođe utiču i težnje muzeja da obezbede redovne posetioce, pa saradnja sa školama omogućava strateško ulaganje u dugoročno kreiranje stalne publke. Odlični primeri takve prakse su Muzej moderne umetnosti (MoMA) i Metropolitan muzej u Njujorku. Oba muzeja poseduju resurse za učenje i za podučavanje. MoMA nastavnicima nudi radionice i onlajn materijale kao alate i savete za rad sa učenicima. Dostupni su pojedinačni planovi lekcija za različite uzraste kao i profesionalna edukacija nastavnika za korišćenje muzejske kolekcije u pedagoškom radu. Metropolitan ima sličnu ponudu, a različite vrste materijala moguće je besplatno preuzeti sa sajta ili ih kupiti.

Zaključak

Prethodno predstavljene teorije na kojima se zasniva savremeno obrazovanje obrazlažu zašto nastavu ne treba bazirati na transmisiji informacija niti je zadržavati isključivo u školskim prostorijama. Takođe objašnjavaju koliko benefita na motivaciju za učenje kao i na same ishode učenja ima stavljanje učenika u problemske situacije sa kojima se mogu samostalno suočiti. Ravnopravna komunikacija između nastavnika i učenika, prostor za kreiranje sopstvenih značenja, uživanje u procesu saznavanja i praktična primena naučenog neki su od najvažnijih očekivanih aspekata današnjeg školstva. Dodatno, nastavnici se upućuju na međusobnu saradnju i integraciju sadržaja različitih nastavnih disciplina i podstiču na saradnju sa spoljnim saradnicima, stručnjacima iz relevantnih oblasti, a takođe se od njih očekuje i stalan rad na profesionalnom usavršavanju. Svi ovi zahtevi, očekivanja i preporuke usmereni su ka uspostavljanju školskog sistema skrojenog po meri učenika u okviru kog bi se nastava realizovala primenom onih strategija i metoda koje su najpovoljnije po one koji uče.

Posmatrajući obrazovnu praksu, možemo zaključiti da se implementacija teorija ipak ne odvija poželjnom dinamikom i da zavisi od mnogo različitih faktora. Najefikasnije uvođenje promena u školski sistem obavilo bi se adekvatnim zakonskim regulacijama, međutim, iako možemo videti pozitivne primere u ovom kontekstu kod pojedinih država, i iako je i u Srbiji bilo više pokušaja da se školski sistem unapredi, veliki deo prakse se nastavlja na tradicionalan način. U ovakvim uslovima (kada se od sistema ne može očekivati da reguliše potrebne uslove), revnosni pojedinci su ti koji vrše male reforme. Zbog toga je neophodno imati osvešćene nastavnike, direktore škola, stručnjake, koji će korak po korak sopstvenim zalaganjem školu konačno izdići iznad tradicionalističke prakse.

Druga grupa pedagoških teorija koje smo u radu izložili odnosi se na unapređivanje umetničkog obrazovanja. Prihvatanjem kognitivnih aspekata umetničkog procesa, umetnički predmeti su u opštem obrazovanju dobili bolje mesto iako se i dalje neretko tretiraju kao inferiorni u odnosu na jezike ili prirodne nauke i matematiku (dovoljno je uporediti predviđene fondove časova za ove predmete). U ovom radu interesovalo nas je konkretno likovno obrazovanje i vaspitanje. Nastavnici (posebno podrazumevamo učitelje i vaspitače) su usmereni da se umetničkim predmetima bave podjednako posvećeno i temeljno, primenom adekvatnih metoda za obradu nastavnim planom predviđenog sadržaja — u kojoj meri i na koji način će se sadržaji predmeta likovne kulture zaista realizovati, zavisi upravo od njih.

Najpre je pitanje koliko učitelj razume značaj likovne kulture u opštem obrazovanju i vaspitanju dece, a onda njegovih kompetencija da nastavu realizuje na metodički adekvatan način. Kao poželjnu vrstu nastave likovne kulture ovde smo predstavili nastavu u muzeju. Izneli smo argumente o značaju učenja koje se odvija u prostoru posvećenom originalnim umetničkim delima, odnosno o učenju kroz direktnu komunikaciju sa originalnim izvorima informacija i nosiocima značenja. Pozivajući se na renomirane teoretičare muzejske pedagogije, predložili smo ulogu koju muzeji mogu imati na motivaciju učenika za učešće u nastavnom procesu kao i na obezbeđivanje efektivnih strategija učenja. U kontekstu nastave u muzeju istakli smo kao bitnu i pomoć koju nastavnici mogu dobiti za pripremu i realizaciju časa likovne kulture od strane muzejskih stručnjaka. Imajući u vidu da je nastavnik/učitelj/vaspitač osoba koja planira oblike i vrste nastave, jasno nam je zašto je neophodno da bude upoznata sa svim ovim aspektima i zašto je ključno da bude dovoljno predana svom pozivu i motivisana kako bi nastavu likovne kulture povremeno izvodila u muzeju.

Na osnovu dostupnih informacija, zaključili smo da određen broj nastavnika u Srbiji zaista sa svojim učenicima posećuje muzeje i van školskih ekskurzija. Međutim, dok sa jedne strane sam procenat tih nastavnika nije mnogo ohrabrujuć, zabrinjava i podatak da školske posete muzejima često nemaju kvalitetnu metodičku koncepciju pa čak ni okvirni plan posete. Obrazložili smo koliko je važna dobra priprema i kvalitetna realizacija časa u muzeju kako bi se postigli pozitivni ishodi učenja. Pored toga što se, u cilju ostvarivanja produktivnih časova likovne kulture u muzeju, nastavnicima može sugerisati dodatno stručno usavršavanje, u radu smo ukazali na ulogu koju u ovom kontekstu imaju i sami muzejski stručnjaci. Postojanje muzejskih edukativnih programa, koncipiranih u korelaciji sa nastavnim sadržajima, umnogome bi doprineli obrazovnom kvalitetu školskih poseta muzeju. Ne samo da muzejski stručnjaci mogu biti važni saradnici nastavnicima u procesu koncipiranja i realizovanja nastavnih aktivnosti u muzeju već bi se muzejskim programima ili pojedinačnim radionicama, zasnovanim na potrebama formalne nastave, pomoglo onim učiteljima i vaspitačima koji se ne smatraju dovoljno kompetentnim za ovaj rad. Iako je neosporno da pojedini muzeji predano razvijaju svoje edukativne programe, neki od njih obraćajući pažnju na potrebe nastavnika i učenika, zaključili smo da ova praksa na nacionalnom nivou ipak nije razvijena. Optimistični smo po pitanju mogućeg daljeg razvoja ove situacije jer postoje različite inicijative sa obe strane (muzeja i škola) da se interinstitucionalna saradnja unapredi. Ono što jedino nedostaje kako bi se ovaj proces ubrzao jeste konkretna podrška resornih ministarstava. Ta podrška je i ključna za efikasnije unapređenje saradnje ovih institucija, što se može videti i na osnovu primera rada nacionalnih muzeja tokom dvadesetog veka. Činjenica da je u Srbiji postojala sistemsko saradnja muzeja i škola u prošlom veku, pokazatelj je da takav poduhvat nije ni nerealan ni nedostižan, posebno kada se zna da u našoj zemlji postoji dovoljan broj ambicioznih stručnjaka, spremnih da se posvete ovom zadatku.

Literatura

- Addison, N., & Burgess, L. (2008). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School. A Companion to School Experience*. Routledge.
- Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. University California Press.
- Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Prevod Vojin Stojić. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i Studentski kulturni centar.
- Black, M., & Hein, G. E. (2003). You're Taking Us Where? Reaction and Response to a Guided Art Museum Fieldtrip. In M. Xanthoudaki, M. L. Tickle, & V. Sekules (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries. An International Reader* (pp. 117–134). Springer science + business media, B.V.
- Brajčić, M. i Šučur, M. (2019). Učestalost upotrebe likovno–umjetničkog djela u nastavi likovne kulture. *Nova prisutnost*, 59–74.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press.
- Čaprić, G. (Ur.) (2009). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* [dokument]. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i Vaspitanja.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience* (23rd Impression). Perigee Books.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone, Simon & Schuster.
- Farenga, S. J., & Ness, D. (2005). *Encyclopedia of Education and Human Development*. New York: M.E. Sharpe.
- Eisner, A. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Filipović, S. (2015). Smisao, značaj i funkcija likovnog vaspitanja i obrazovanja. U B. Škorc (Ur.), *Zbornik Fakulteta likovnih umetnosti: Umetnost i Teorija 1*(1) (str. 26–37). Fakultet likovnih umetnosti Beograd.
- Filipović, S. (2016). *Metodička praksa likovnih pedagoga* (prvo izdanje). Beograd: Fakultet likovnih umetnosti.
- Gavrilović, E. (2012). Pedagoška delatnost Narodnog muzeja u Beogradu, 1844 – 2011. *Muzeološke sveske 14*. Beograd: Narodni muzej.
- Gajić, O. i Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću – emancipatorni potencijal u društvu znanja. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Daroviti u procesu globalizacije. Zbornik 16* (pp. 173–184). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov” – Vršac; Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu” <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/Gajic%20-%20Milutinovic%20-%202015.pdf>
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind. The selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Grbović, D. (2017). *60 godina Zavičajnog muzeja u Jagodini (1953/4/5–2013)*. Zavičajni muzej u Jagodini.

- Hooper–Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Leondar, B. (1971). The Arts in Alternative Schools: Some Observations. *The Journal of Aesthetic Education*, 5(1), 75–91. <http://www.jstor.org/stable/3331578>
- Pavlović M. (2015). *Uloga likovnog dela u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta* [doktorska disertacija, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu].
- Smith Bautista, S. (2014). *Museums in the Digital Age Changing Meanings of Place, Community, and Culture*. UK Altamira Press.
- Smith, L. (2001). Jean Piaget, 1896–1980. In J. A. Palmer, (Ed.), *Fifty modern thinkers on education — From Piaget to Present* (pp. 37–43). Routledge.
- Stankiewicz, M. A. (2016). *Developing Visual Arts Education in the United States*. Palgrave Macmillan.
- Todorović, M. (2012). *Izložbena delatnost i prosvetno–pedagoški rad Zavičajnog muzeja u Jagodini, 2006–2011*. Zavičajni muzej u Jagodini.
- Walker, K. (2008). Structuring Visitor Participation. In L. Tallon & K. Walker (Eds.), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media* (pp.109–124). Rowman & Littlefield Publishers.
- Xanthoudaki, M. (2003). Museums, Galleries and Art Education in Primary Schools: Researching Experiences in England and Greece. In M. Xanthoudaki, L. Tickle, & V. Sekules, (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries. An International Reader* (pp. 105–116). Springer science + business media, B.V.



YouTube: 13. Đorđević video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/yR0Tagz8-Ac>

Time: 12.06'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian



4.



КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ / КОМПЕТЕНЦИЈЕ NASTAVNIKA UMETNOSTI U SVETLU SAVREMENE OBRAZOVNE PRAKSE

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Isidora Korać, profesor strukovnih studija
Pedagogija i Metodika nastave
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
i poslovne informatičare *Sirmijum*
(Sremska Mitrovica, Srbija)
oisidora@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 377:75
Originalni naučni rad
138–148

HORIZONTALNO UČENJE U FUNKCIJI PROFESIONALNOG RAZVOJA: PERSPEKTIVA NASTAVNIKA LIKOVNE KULTURE

Rezime: Sagledavajući promene u poimanju nastavničke profesije, nove uloge i odgovornosti koje se stavljaju pred nastavnike, posebno one koje se odnose na očekivanja da rade timski, horizontalno uče i preuzmu odgovornost za lični profesionalni razvoj, u radu fokusiramo pitanje aktuelne prakse procesa horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture. Suštinu ovog procesa, koji se odvija kroz različite vidove organizovanog i planiranog učenja nastavnika jednakih po obrazovanju i poziciji, čini dijalog koji omogućava učesnicima da u interakciji grade zajednička značenja, vrednosti i znanja, kao osnovu za razumevanje i unapređivanje vaspitnoobrazovne prakse. Cilj istraživanja bio je da utvrdimo: 1) na koji način se horizontalno učenje nastavnika likovne kulture ostvaruje u praksi; 2) kako procenjuju doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju. Kvalitativna studija podrazumevala je polustrukturisane intervju sa 20 nastavnika likovne kulture zaposlenih u osnovnim školama u nekoliko gradova u Republici Srbiji. Primenjena je kvalitativna tematska analiza prikupljenog materijala. Nalazi istraživanja ukazuju da nastavnici smatraju da retko učestvuju u planiranim aktivnostima horizontalnog učenja unutar i između škola kao i da nemaju dovoljno prilika za to. Horizontalno učenje se, po njihovom mišljenju, svodi na ispunjavanje propisanih, obavezujućih sati stručnog usavršavanja unutar ustanove. Kada je u pitanju planiranje i iniciranje procesa horizontalnog učenja, nastavnici prepoznaju da njihova inicijativa i proaktivan stav izostaje. Nastavnici različito procenjuju doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju. Navedene nalaze tumačimo u kontekstu toga kako opažaju aktuelnu praksu horizontalnog učenja unutar i između škola, njihovom percepcijom specifičnosti konteksta njegove realizacije, kao i njihovim ličnim očekivanjima od učešća u ovom procesu učenja. Zaključuje se da je profesionalni razvoj nastavnika likovne kulture neophodno usmeriti u pravcu razvoja senzibiliteta za uočavanje i razumevanje različitih profesionalnih obrazaca i uloga, njihovog osnaživanja za refleksivnu kolaborativnu praksu i preuzimanje aktivne uloge u iniciranju, planiranju i realizaciji procesa horizontalnog učenja.

Ključne reči: nastavnici likovne kulture, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, horizontalno učenje.

Uvod

Dokumenta u oblasti obrazovanja u Republici Srbiji definišu nove uloge i odgovornosti nastavnika likovne kulture (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011; *Okvir digitalnih kompetencija — Nastavnik za digitalno doba 2019; Strategija obrazovanja i vaspitanje u Republici Srbiji do 2030. godine*). Pored navedenog, poslednjih godina se može zapaziti porast broja radova, u zemlji i inostranstvu, u kojima se autori teorijski i empirijski bave kompetencijama i profesionalnim razvojem nastavnika likovne kulture (Bridgstock, 2005; Korać & Gajić, 2017; Filipović i Janjević Popović, 2018; i dr.). Autori su složni u stavu da se profesionalna uloga nastavnika likovne kulture realizuje ne samo kroz područje neposrednog rada sa učenicima, već i kroz područja rada unutar škole i profesionalnog javnog delovanja. Od nastavnika likovne kulture se, između ostalog, očekuje da se povezuje sa kolegama radi zajedničkih istraživanja i učešća u projektima, da rade timski, horizontalno uče i preuzimaju odgovornost za lični profesionalni razvoj i unapređivanje celokupnog rada škole. Na ovaj način, socijalna dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika sve više dobija na značaju.

Horizontalno učenje u svetlu savremenih koncepcija profesionalnog razvoja nastavnika. Savremena teorijska polazišta profesionalnog razvoja nastavnika u prvi plan stavljaju ideju nastavnika kao reflektivnog praktičara, (pro)aktivanog učesnika u procesu učenja, istraživača svoje prakse. Kritička refleksija omogućava nastavniku da promišlja o praksi i u praksi, da dublje razume svoje pedagoške akcije, artikulise lične implicitne pretpostavke, uverenja i vrednosti, menja ih i time menja svoju praksu. Ona omogućava da se da se razmatraju alternativna gledišta, promišlja i reaguje van uobičajenih akcija i time daje prostor za promene u praksi.

Pored navedenog, teorijska polazišta profesionalni razvoj nastavnika poimaju iz perspektive organizacionog kontinuiranog procesa učenja unutar obrazovne ustanove, smeštajući ga u kontekst *sistemskog pristupa* (Džinović, 2014). Na ovaj način, horizontalno učenje, koje može da se odvija kroz različite vidove organizovanog i planiranog učenja nastavnika jednakih po obrazovanju i poziciji, postaje karakteristika škole kao *organizacije koja uči* kroz dijalog, partnerske odnose, kolaboraciju i uzajamnu podršku učesnika procesa. Uspostavljen dijalog omogućava učesnicima da u interakciji grade zajednička značenja, vrednosti i znanja, kao osnovu za razumevanje i unapređivanje obrazovnovaspitne prakse (Korać, 2020).

Horizontalno učenje u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika. Nalazi brojnih studija ukazuju da profesionalno učenje koje se odvija kroz horizontalnu razmenu kolega predstavlja jedan od najefikasnijih oblika profesionalnog usavršavanja nastavnika, da ima dugotrajne efekte na učenje, da utiče na redefinisavanje njihove profesionalne uloge i identiteta, unapređuje timski rad, razvija kolegijalnost i unapređuje kvalitet celokupne obrazovnovaspitne prakse (Jones, Gardner, Robertson & Robert, 2013; Buttran, Farley & Ripple, 2016; Thurlings & den Brok, 2018; i dr.). Bolam i saradnici (Bolam at al., 2005, prema Korać, 2020, str. 79) su dali prikaz nalaza akcionog istraživanja, sprovedenog u Velikoj Britaniji u trajanju od 34 meseca, kroz projekat *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, koji je imao za cilj da ispita koliko je izvodljiva i korisna ideja postojanja profesionalne zajednice učenja nastavnika koji

horizontalno uče. Istraživanje je podrazumevalo različite etape u kojima su primenjeni polustrukturisani intervjui, anketiranje, analiza dokumentacije, kao i studija slučaja sprovedena u 16 škola. Za potrebe ove studije koncipiran je poseban program stručnog usavršavanja nastavnika koji je obuhvatao brojne različite radionice i organizovane grupne diskusije. Nalazi istraživanja ukazuju da horizontalno učenje nastavnika ostvaruje pozitivne efekte na obrazovnovaspitni proces, da utiče na postignuća učenika, te da daje mogućnost školama da se promovišu i obezbede sistemsku mogućnost za održivi razvoj. Autori navode da su neophodni uslovi za efektivnost procesa horizontalnog učenja: deljenje zajedničkih vrednosti i vizije, individualno i kolektivno profesionalno usavršavanje, postojanje kolektivne odgovornosti za učenje i postignuća učenika, grupna refleksija, umrežavanje, inkluzivno članstvo, međusobno poverenje i podrška. Slični su nalazi drugih studija koje ukazuju da je neophodno da nastavnici prepoznaju dobit, smisao i svrhu procesa učenja, da postoji klima poverenja da se slobodno iskažu stavovi i „deprivatizuje“ praksa, zajedničko razumevanje i povezivanje teorijskih koncepata (Vanblaere, 2016), motivisanost i otvorenost kolektiva za učenje i promene. Pored navedenog, autori ističu da je potrebno definisati vreme koje se planira i koristi za zajedničke refleksije i planiranje (a koje se odvija u okviru radnog vremena), zatim, učešće eksperata iz oblasti vaspitanja i obrazovanja u samom procesu učenja, snažno transformativno liderstvo koje se zasniva na demokratskim principima i teži transformaciji celokupne kulture ustanove (Peleman et al., 2018).

Aktuelna praksa stručnog usavršavanja i horizontalnog učenja nastavnika. U Republici Srbiji horizontalno učenje nastavnika podržano je zakonskom i podzakonskom legislativom. Prema važećem Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni glasnik RS, br. 48/2018), stručno usavršavanje je obavezno i ostvaruje se, osim kroz akreditovane programe stručnog usavršavanja i stručne skupove, kroz aktivnosti koje preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti: (1) izvođenjem uglednog, oglednog časa nastave sa diskusijom i analizom; (2) izlaganjem na sastancima stručnih organa i tela koje se odnosi na savladan program stručnog usavršavanja ili drugi oblik stručnog usavršavanja van ustanove, sa analizom i diskusijom; (3) prikazom stručne knjige, priručnika, didaktičkog materijala, stručnog članka, istraživanja, studijskog putovanja i stručne posete sa analizom i diskusijom; (4) učešćem u istraživanjima, projektima obrazovnovaspitnog karaktera u ustanovi; programima od nacionalnog značaja u ustanovi; međunarodnim programima, skupovima, seminarima i mrežama; programu ogleda, radu model centra. Svi navedeni oblici stručnog usavršavanja podrazumevaju horizontalno učenje nastavnika.

Međutim i pored prepoznate dobiti horizontalnog učenja i obaveznosti njegove realizacije (propisane zakonskom legislativom), nalazi istraživanja u Republici Srbiji ukazuju da postojeći sistem stručnog usavršavanja nastavnika prate brojni izazovi (Đerić, Milin i Stanković, 2014) da je horizontalno učenje slabo zastupljeno u školama (Korać, 2018), te da je postojeći koncept stručnog usavršavanja više okrenut razvoju kompetencija nastavnika kao individua, bez povezivanja individualnih i organizacionih promena (Stanković i Pavlović, 2010, citirano prema Korać, 2020). Nastavnici prepoznaju da im je nakon učešća u akreditovanim programima stručnog usavršavanja, potrebna dodatna podrška kako bi stečena znanja

integrisali u praksu, kao i refleksija sa kolegama, postavljanje pitanja o praksi, diskusija sa kolegama o mogućnostima i načinima unapređivanja prakse i osmišljavanje inovativnih aktivnosti u saradnji sa kolegama nakon primene naučenog. Pored navedenog, može se reći da je polje istraživanja horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture zanemareno, da je u zaostatku za kretanjima u naučnim istraživanjima u svetu i da zaostaje za potrebama nauke i prakse.

Sa tim u vezi, smatramo da istraživanje u ovom polju može u značajnoj meri doprineti građenju slike o aktuelnoj praksi horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture i biti jedan od koraka u procesu unapređivanja njihovog profesionalnog razvoja. Stoga, cilj istraživanja bio je da utvrdimo: 1) na koji način se horizontalno učenje nastavnika likovne kulture ostvaruje u praksi; 2) kako procenjuju doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju.

Metod

Učesnici istraživanja. U istraživanju je učestvovalo 20 nastavnika likovne kulture zaposlenih u osnovnim školama u Beogradu, Čačku i Kragujevcu.

Način prikupljanja i analiza podataka. Primenjeno je kvalitativno istraživanje kroz polustrukturisane intervjue. Za ovaj pristup opredelili smo se da bi dobili dublje razumevanje, sveobuhvatniji opis i potpunije objašnjenje izučavanog fenomena. Učesnici istraživanja su pre intervjua informisani u vezi sa povodom, ciljem i očekivanim dobitima istraživanja, planiranim tokom i trajanjem intervjua i etičkim principima intervjuisanja. Intervjui su sadržali nekoliko tematskih celina:

1. šta nastavnici likovne kulture podrazumevaju pod pojmom horizontalno učenje, kakva mu značenja pridaju;
2. na šta ukazuju iskustva nastavnika likovne kulture u vezi sa time koliko je horizontalno učenje zastupljeno unutar škole i koliko često oni učestvuju; kako se proces horizontalnog učenja odvija; koji akteri najčešće iniciraju i planiraju proces horizontalnog učenja; koje aktivnosti preduzimaju u toku samog procesa horizontalnog učenja;
3. viđenje nastavnika likovne kulture o doprinosu horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju.

U istraživanju je primenjena tematska kvalitativna analiza, koja podrazumeva identifikovanje dominantnih tema ili koncepata u prikupljenom materijalu (Braun & Willing, 2008), oslanjanjem na dobijene podatke, a ne na teorijske konstrukte koji su unapred određeni. Identifikovane teme odnose se na značajne aspekte podataka u kontekstu izučavanog problema istraživanja.

Rezultati istraživanja

Nalazi istraživanja ukazuju da se dijapazon razumevanja pojma horizontalno učenje koje daju nastavnici likovne kulture kreće od krajnje neformalne razmene, ad hoc organizovane, do formalne, planirane i organizovane razmene znanja i iskustva kroz podzakonskom legislativom definisane forme stručnog usavršavanja nastavnika. Kada su u pitanju organizovane forme horizontalnog učenja, nastavnici u najvećem broju procenjuje da se ono u ustanovi u kojoj su zaposleni najčešće realizuje kroz izvođenje uglednog časa nastave sa diskusijom i analizom ($f = 11$). Pored navedene kategorije odgovora, izdvajaju se još dve kategorije. Jedna, koja značenje pojma, osim formalne, proširuje i na neformalnu, spontanu razmenu među kolegama ($f = 6$). Druga, koja je sužava, smeštajući je u domen saradnje nastavnika samo u cilju planiranja i realizacije međupredmetne korelacije ($f = 3$).

N1: Najčešće se konsultujemo oko kriterijuma ocenjivanja učenika, jer kod nas ne važi pravilo da svi učenici moraju da imaju petice. Ali to je više u formi neformalnih razgovora sa kolegom, kada privatno sednete da razgovarate. Mi likovnjaci smo više aktivni kroz sekcije i organizaciju izložbi.

N4: Horizontalno učenje se realizuje kroz saradnju sa kolegama zbog korelacije nastave među predmetima.

Nadalje, nastavnici prepoznaju da je horizontalno učenje slabo zastupljeno unutar i između škola, da su oni lično retko uključeni, kao i da je dominantno planirano i organizovano od strane stručne službe i aktiva škole. Navodimo pojedine iskaze nastavnika kao ilustraciju:

N1: U našoj školi postoje dva nastavnika likovne kulture, kolega i ja i radimo u različitim smenama, gotovo i da se ne srećemo. Horizontalno učenje slabo zastupljeno, planira ga i organizuje stručna služba i aktivni, ali kod nastavnika likovne kulture gotovo i da ne postoji.

N11: Nema horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture između škola. Realizacija horizontalnog učenja se dešava u školi, ali prolazi pored likovnjaka.

N7: Samo sam ja nastavnik likovne kulture u mojoj školi, tako da se horizontalno učenje ostvaruje između nastavnika likovne i muzičke kulture. Između nastavnika likovne kulture iz drugih škola horizontalno učenje se ostvaruje prilikom susreta na takmičenjima, obzirom da je naša škola organizator opštinskog takmičenja.

Nalazi istraživanja ukazuju da nastavnici prepoznaju da se planiranje horizontalnog učenja u najvećoj meri svodi na povremeno planiranje organizaciono-tehničkih segmenata pojedinih aktivnosti stručnog usavršavanja unutar ustanove, a ne kao proces partnerskog promišljanja o strategijama i dinamici aktivnosti, indikatorima praćenja, ključnim oblastima unapređivanja i sl. Nalazi drugih istraživanja ukazuju da u planiranju stručnog usavršavanja nastavnika predmetne nastave najčešće učestvuju stručni saradnici

(Kamenarac, 2011; Korać, 2020) dok su nastavnici slabije uključeni (Beara i Okanović, 2010; Kamenarac, 2011; Korać, 2020). Nalazi istraživanja Džinović, Đerić i Đević (2013) ukazuju da nastavnici češće ispoljavaju inicijativu za saradničke aktivnosti koje se odnose na interdisciplinarnu nastavnu aktivnost koja su predviđene godišnjim planom škole i koje ne zahtevaju ličnu inicijativu, dok sa druge strane izbegavaju saradničke aktivnosti koje zahtevaju ličnu inicijativu i aktivnosti koje ulaze u domen vaspitnoobrazovne prakse kolega (poseta časova i kritička anaza sa kolegama) i koje bi kolege i školu suočavala sa potrebom da se menjaju (prema: Korać, 2020). U svetlu rečenog, skloni smo da na ovom mestu otvorimo pitanje inicijative nastavnika za promene u obrazovnovaspitnoj praksi, te razloge neučešća u iniciranju i planiranju horizontalnog učenja tumačimo i potrebom da se ostane u zoni komfora.

Nadalje, iskazi nastavnika ukazuju da nastavnici likovne kulture retko učestuju u horizontalnoj razmeni sa kolegama kroz učešće u međunarodnim projektima i stručnim studijskim putovanjima, kao i u istraživanjima koja se realizuju unutar škole. Slična slika dobijena je i u drugim istraživanjima sprovedenih u našoj zemlji u kojima su učesnici, osim nastavnika likovne kulture, bili i nastavnici drugih nastavnih predmeta (Beara, 2009; Petrović, Kuzmanović, Jošić i Jovanović, 2015; Korać, 2020), kao i u našem ranije sprovedenom istraživanju u kojem su učestvovali nastavnici likovne kulture zaposleni u osnovnim i srednjim školama (Korać & Gajić, 2017). Razloge neučestvovanja u navedenim oblicima stručnog usavršavanja koji podrazumevaju horizontalno učenje nastavnici navode: nedovoljno vremena za učešće usled malog fonda časova likovne kulture, velikog broja đaka i planom predviđenog nastavnog gradiva; zatim, rad u različitim smenama sa kolegom koji realizuje nastavu likovne kulture; nedovoljno prilika za horizontalno učenje; ne postojanje organizovanih aktivnosti horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture između škola. Osim navedenog, nastavnici prepoznaju da imaju nedovoljnu podršku od strane direktora i stručne službe ustanove.

Uočljivo je da postoje različita iskustva učesnika istraživanja u vezi sa realizacijom procesa horizontalnog učenja unutar i između škola. Budući da najčešće proces horizontalnog učenja vezuju za prisustvo uglednim časovima svojih kolega, nastavnici prepoznaju da, tokom realizacije istih, fokus usmeravaju na praćenje odnosa koji se grade između učenika i nastavnika i između samih učenika, na dinamiku časa, a manje na realizovane sadržaje nastavnog predmeta. Dobijeni nalaz možemo povezati sa iskazima ispitanika koji ukazuju da je u školama uglavnom zaposlen po jedan, eventualno dva nastavnika likovne kulture, te da oni češće prisustvuju uglednim časovima kolega nastavnih predmeta u oblasti društvenih nauka. Oni takođe prepoznaju da proces horizontalnog učenja podrazumeva i razmenu primera dobre prakse (primere uspešne prakse kolega istog nastavnog predmeta), ali da je važno da se pri tome osvesti pitanje *zašto se nešto radi* na određen način, kao i promišljanje o kontekstu u kojem se realizuje vaspitnoobrazovni proces i stilu (ruko)vođenja nastavnika. Kao ilustraciju navodimo sledeće iskaze nastavnika:

N20: *Kada idemo na časove kod kolega koji predaju druge predmete (kod društvenjaka) mada je to jako retko, posmatram kako kolega predaje, dinamiku časa, odnose koji uspostavlja sa učenicima, kako postavlja pitanja i reaguje na odgovore učenika.*

N16: *Inače se horizontalno učenje se u školi svodi na posmatranje i „uzimanje časova“ koji se nastavniku sviđaju, ali to nije suština, ne može tako u procesu. Način realizacije časa mora da legne nastavniku, njegovom temperamenu, stilu rada, neko je temeljan, neko tradicionalista, neko kreativan, inovativan, ne može sve apriori da se preslika i primeni.*

Nalazi su značajni posebno ako imamo u vidu nalaze dobijene u našem ranije sprovedenom istraživanju (Korać, 2020). Naime, nalazi pomenutog istraživanja ukazuju da se nastavnici prirodne i društvene grupe predmeta, prilikom prisustva na uglednim časovima kolega, više fokusiraju na same sadržaje i prikupljanje oprobanih načina rada.

Nadalje, nastavnici likovne kulture različito procenjuju doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju, što jeste očekivano ako imamo u vidu složenost i različitost konteksta ustanove u kojoj su zaposleni, te njihovim različitim iskustvima u vezi sa horizontalnim učenjem. Posmatrajući na nivou celokupnog uzorka, tri četvrtine ispitanih nastavnika ($f = 15$) prepoznaje značajan doprinos horizontalnog učenja. Međutim, postoje i oni nastavnici ($f = 7$) koji to ne prepoznaju u značajnoj meri. Izdvojili smo jedan odgovor koji ilustruje opisano mišljenje nastavnika:

N11: *Doprinos horizontalnog učenja je značajan ali u postojećoj formi više pruža međusobno razumevanje, nego što doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika.*

U nastavku rada daćemo tabelarni pregled iskaza učesnika istraživanja u vezi sa doprinosom horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju.

Tabela 1

Doprinos horizontalnog učenja profesionalnom razvoju nastavnika — mišljenje nastavnika likovne kulture

Kategorije odgovora	<i>f</i>
Podrška za isprobavanje novog/inovativnog i mogućnost unapređivanja sopstvene prakse	13
Građenje prisnijih odnosa sa kolegama, bolja saradnja i timski rad	10
Sticanje znanja i veština praćenja napredovanja učenika, objektivnije ocenjivanje	8
Prikupljanje potrebnih obaveznih bodova stručnog usavršavanja definisanih Pravilnikom	7
Prilika za učenje od kolega iz drugih ustanova	2
Prilika za (samo)vrednovanje, (samo)refleksiju	2
Jačanje profesionalnog identiteta nastavnika	2
Dublje razumevanje školskih problema	1

Tri najdominatnije promene koje prepoznaju kao doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju su: podrška za isprobavanje novog/inovativnog i mogućnost unapređivanja sopstvene prakse (novih inovativnih likovnih tehnika), građenje prisnijih odnosa sa kolegama, bolja saradnja, timski rad i sticanje znanja i veština praćenja napredovanja učenika, te objektivnije ocenjivanje. Slični su nalazi drugih istraživanja ukazuju da su dominantnije promene na profesionalnom planu koje nastavnici prepoznaju kao rezultat procesa horizontalnog učenja: samovrednovanje, preispitivanje ličnih kompetencija, zatim, primena novih metoda i tehnika rada u obrazovnovaspitnom procesu, uvođenje novina u planiranju (Hord, 2004; Stoll at al., 2006; Vescio et al. 2007; Vangrieken at al., 2017, Korać, 2020). Iako je mali broj nastavnika dao takav iskaz, prepoznajemo važnim izdvajanje odgovora nastavnika koji ukazuju da horizontalno učenje, osim što doprinosi lakšem nalaženju odgovora na specifične probleme na koje nailaze tokom obrazovnovaspitnog procesa, doprinosi jačanju njihovog profesionalnog identiteta i dubljem razumevanju školskih problema. Pomenuti nalazi otvaraju prostor za promišljanje o dobiti horizontalnog učenja u razvoju senzibiliteta nastavnika likovne kulture za uočavanje i razumevanje različitih profesionalnih obrazaca i uloga unutar škole, za socijalnu interakciju i angažman u različitim timovima i aktivima nastavnika (ne samo u timu za estetsko uređenje škole i aktivima umetničkih predmeta), kroz koje mogu sebi obezbediti izvor podrške i resurse u radu, ali i dati doprinos celokupnom razvoju škole.

Zaključak

Nalazi istraživanja ukazuju da nastavnici likovne kulture smatraju da retko učestvuju u planiranim aktivnostima horizontalnog učenja unutar i između škola kao i da nemaju dovoljno prilika za to. Horizontalno učenje se, po njihovom mišljenju, najčešće svodi na ispunjavanje propisanih, obavezujućih sati stručnog usavršavanja unutar ustanove i neformalnu razmenu nastavnika prilikom susreta na školskim takmičenjima.

Nastavnici različito procenjuju doprinos horizontalnog učenja njihovom profesionalnom razvoju. Tri najdominatnije promene koje prepoznaju su: podrška za isprobavanje novog/inovativnog i mogućnost unapređivanja sopstvene prakse, građenje prisnijih odnosa sa kolegama, bolja saradnja, timski rad i sticanje znanja i veština praćenja napredovanja učenika, te objektivnije ocenjivanje. Ne treba izgubiti iz vida da sagledavanje dobiti horizontalnog učenja predstavlja motivacioni faktor za (dalje) uključivanje nastavnika u ovakav proces učenja, što im ujedno obezbeđuje kontinuitet u profesionalnom razvoju. Stoga prepoznajemo važnom ulogu stručne službe ustanove i tima za profesionalni razvoj, u promovisanju svrhe i dobrobiti horizontalnog učenja i pružanju podrške nastavnicima u ovom procesu učenja. Pored navedenog, neophodna je i podrška direktora škole. Uloga direktora škole u procesu horizontalnog učenja nastavnika jeste da kreira i neguje kulturu i klimu ustanove u kojoj se promovišu principi: ravnopravnosti, profesionalnosti, uzajamnog uvažavanja različitosti kompetencija, međusobne podrške. Klime i kulture ustanove u kojoj je važno samovrednovanje, agensnost, proaktivni stav zaposlenih, timski rad i kolaboracija, kao i kolektivna odgovornost za kvalitet obrazovnovaspitnog procesa i unapređivanje rada škole.

Kada je u pitanju planiranje i iniciranje procesa horizontalnog učenja, nastavnici likovne kulture prepoznaju da njihova inicijativa i proaktivan stav izostaje. Imajući u vidu brojne teorije učenja odraslih (Bulajić, 2008) koje ukazuju da su osnovni preduslovi efikasnog učenja: aktivno učešće, lična inicijativa, poznavanje svrhe učenja od strane individue koja uči, mogućnost oblikovanja kontekstualnih uslova u kojima se učenje dešava, kao i samodirekcija u odnosu na faktore sredine koji mogu uticati na proces učenja, smatramo da postoji potreba za promenom opisane prakse planiranja horizontalnog učenja nastavnika likovne kulture. Budući da profesionalni identitet nastavnika, kao deo njihovog celokupnog identiteta, započinje svoj razvoj tokom inicijalnih studija, da inicijalno obrazovanje u velikoj meri utiče na stavove nastavnika prema horizontalnom učenju i timskom radu (Kapp, 2009), smatramo da predstavlja važnu priliku za sticanje kompetencija i senzitivizaciju za horizontalno učenje, za kritičko preispitivanje sopstvenih implicitnih pedagogija, istraživački i (samo)evaluativni stav. Nalazi brojnih istraživanja na polju inicijalnih studija budućih nastavnika ukazuju da nastava koja je organizovana kroz različite grupne aktivnosti studenata sa zajedničkim ciljem doprinosi razvijanju njihovih komunikacijskih i socijalnih veština, sposobnosti rešavanja problema i njihovih kapaciteta da rade kao efektivni članovi tima (Johnson & Johnson, 1999).

Na temelju svega napred navedenog, prepoznavamo važnim da se profesionalni razvoj nastavnika likovne kulture usmeri u pravcu razvoja senzibiliteta za uočavanje i razumevanje različitih profesionalnih obrazaca i uloga unutar i van škole, njihovog osnaživanja za reflektivnu kolaborativnu praksu i preuzimanje aktivne uloge u iniciranju, planiranju i realizaciji procesa horizontalnog učenja.

Literatura

- Beara, M. (2009). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U Kapor Stanulović, N. (ur.), *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese* (str. 67–80). Novi Pazar: Državni univerzitet.
- Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: kako je izmeriti? *Andragoške studije, 1*, 47–60.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Bridgstock, R. (2005). Australian artists, starving and well nourished: What can we learn from the prototypical protean career? *Australian Journal of Career Development, 14*(3), 40–48.
- Bulajić, A. (2008). Andragoške dimenzije samousmerenog učenja. *Andragoške studije, 2*, 285–299.
- Buttran, J., & Farley Ripple E. (2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools, 15*(2), 192–202.
- Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspective različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 46* (1), 29–49.

- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola*. [publikovana doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu].
- Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativa spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 282–297.
- Hord, S. M. (2004). *Learning Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press & NSDC.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 76–73.
- Jones, M. G., Gardner, G., Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756–1774.
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj — lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101–116.
- Kapp, E. (2009). Improving Student Teamwork in a Collaborative Project-based Course. *Colege Teaching*, 57(3), 139–143.
- Korać, I., & Gajić, O. (2017). Art Teachers' Competencies in the Context of their Involvement in School Work and Proactive Role in the Society. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 297–313. doi:<https://doi.org/q0.2298/ZIPI1702297K>
- Korać, I., Kosanović, M., & Kostović, S. (2018). Models Horizontal Support in Preschool Inclusive Education. In Krajnc, M., Rus Kolar, D. & Kranjec, E. (ed.). *The Role of Inclusive Pedagogue in Education* (pp. 159–167). Maribor: Univerzitetna zložba Univerze.
- Korać, I. (2018b). Informaciono–obrazovne tehnologije i horizontalno učenje nastavnika i vaspitača. U Hilčenko, S. (Ur.), *Zbornik radova — IKT u vaspitanju i obrazovanju, sportu i medicini sa 10. međunarodne interdisciplinarnе stručno–naučne konferencije Horizonti 2018* (str. 142–148). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Korać, I. (2020). Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača. [doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/17969>
- Okvir digitalnih kompetencija — Nastavnik za digitalno doba 2019* (2019). [dokument]. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanje, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanje.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53. 10.1111/ejed.12257.

Petrović, D., Kuzmanović, D., Jošić, S. i Jovanović, V. (2015). Obuhvat i dostupnost stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji — rezultati međunarodne studije TALIS 2013. *Nove politike u obrazovanju zasnovane na sekundarnim analizama istraživačkih nalaza*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011) [dokument]. Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 5/11.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2018) [dokument]. Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 48/2018.

Filipović, S. i Janjević Popović, V. (2018). Uticaj inicijalnog obrazovanja na stručne kompetencije nastavnika–umetnika i nastavnika–neumetnika u nastavi likovne, *Časopis Kultura*, 158, 213-239. doi:10.5937/kultura1858213F.

Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). [dokument]. Vlada Republike Srbije. https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Thurlings, M., & den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13-50. DOI:10.1080/13803611.2018.1509719.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(2017), 47–59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2017), 80–91.

Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Maidenhead: Open University Press.



YouTube: 14. Korać video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/jOUKloK3JPc>

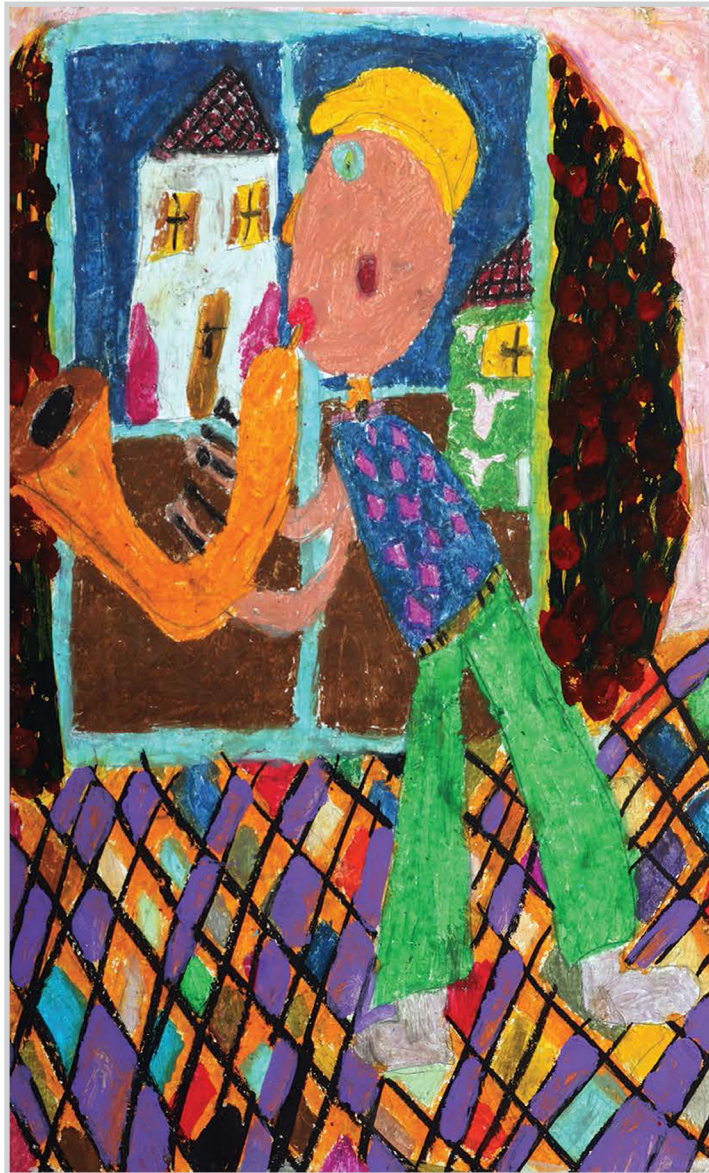
Time: 10.36'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: English

Slika 0.8

Dežji likovni rad „Muzika“ (19) [školski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz kataloga međunarodne manifestacije *Radost Evrope 2013*. Lidija Seničar (kustos), Dečji kulturni centar, Beograd, 2013. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr / mr um. Sanja Filipović, redovni profesor
Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja
/ Slikarstvo, Katedra za teorijske predmete,
Likovni departman, Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
sanja.filipovic73@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 74./75:377-057.875
Originalni naučni rad
150–167

OPREDELJENOST STUDENATA LIKOVNIH UMETNOSTI, PRIMENJENIH UMETNOSTI I DIZAJNA ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU U ODNOSU NA LIČNE STAVOVE PREMA METODICI KAO NASTAVNOJ I NAUČNOJ DICIPLINI

Rezime: Ako bi se metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja uže posmatrala kao nastavni predmet, uz izvesna sažimanja i uopštavanja sadržaja, moglo bi se definisati 11 ključnih tema kroz koje studenti umetničkih fakulteta u Republici Srbiji iz oblasti likovnih umetnosti, primenjenih umetnosti i dizajna razvijaju buduće nastavničke kompetencije. U slučaju ovog istraživanja to su akreditovani programi metodike na Akademiji umetnosti Univerziteta u Novom Sadu (u daljem tekstu AUNS) i Fakultetu primenjenih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu (u daljem tekstu FPU). Istraživanje je sprovedeno u oktobru 2020. godine. Uzorak od 1082 ispitanika u prvom delu istraživanja i 83 ispitanika u drugom delu istraživanja čine studenti Likovnog departmana 3. i 4. godine OAS (AUNS) i studenti OAS i MAS svih smerova (FPU) koji su se opredelili da pohađaju izborni predmet Metodika. U anketi je korišćen Upitnik za studente posebno pripremljen za potrebe istraživanja. Rezultati su obrađeni kroz mere centralne tendencije. U istraživanju se sagledava: 1) broj visokoškolskih ustanova koje ostvaruju programe za obrazovanje nastavnika likovne kulture; 2) stepen opredeljenosti studenata za izborni predmet Metodika i 3) motivi opredeljenosti za nastavničku profesiju i interesovanja u odnosu na ključne teme programa. Istraživanje je pokazalo da od ukupne populacije studenata AUNS, u proseku tokom 5 godina 42% studenata se opredeljivalo da pored umetničkih, razvijaju i nastavničke kompetencije, dok je na FPU opredeljenost čak 89% studenata, odnosno 67% ukupne populacije na oba fakulteta. U odnosu na 11 ključnih tema programa, u odgovorima studenata prepoznato je posebno interesovanje za pet tema koje se odnose na razvoj nastavničkih kompetencija, podsticajnu sredinu za učenje, planiranje obrazovnog procesa, podsticanje kreativnosti i motivacije, kao i metodika kao naučna disciplina. Rezultati su takođe pokazali da su studentske preferencije u skladu sa programskim sadržajima akreditovanih programa metodike na AUNS i FPU.

Ključne reči: metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja, savremena škola, obrazovanje nastavnika umetnosti.

Uvod

Obrazovanje nastavnika umetnosti ima dugu praksu na umetničkim fakultetima u Srbiji. Do danas nije bilo akreditovanih programa za nastavnike umetnosti koji daju izlazne kompetencije isključivo u oblasti pedagoško–andragoških disciplina, već su one primarno inkorporirane kao sadržaj programa obrazovanja likovnih umetnika, primenjenih umetnika i dizajnera koji završetkom studija mogu biti i nastavnici u školi. U tom kontekstu, a polazeći od aktuelnog stanja vaspitno–obrazovnog sistema u RS u celini, ukazala se potreba za osnivanjem novih studijskih programa koji bi pratili savremene tendencije i obezbeđivali formalne kompetencije studenata za profesionalnu participaciju na svim nivoima obrazovanja, posebno kada se govori o obrazovanju nastavnika iz matičnih oblasti, metodikama iz oblasti umetnosti. U prilog navedenom, sveobuhvatna reforma savremenog institucionalnog vaspitanja i obrazovanja u Evropi, kao i potpisivanje Sorbonske i Bolonjske deklaracije, uticali su na položaj nastavnika, redefinisane njegovih uloga i inicijalnog obrazovanja. Uže posmatrano, novousvojeni *Zakon o visokom obrazovanju* (2021) u Republici Srbiji, kojim se regulišu i minimalni kriterijumi za zvanje nastavnika koji ostvaruju nastavu na VŠ (stručna i akademska nastava), postavlja kao uslov akreditovanje studijskih programa drugog i trećeg stepena na kojima se ove kompetencije mogu dostići.

Sadržaji iz oblasti umetnosti su zastupljeni u zvaničnim programima na svim nivoima obrazovanja i vaspitanja (predškolsko, osnovnoškolsko, srednje stručne i umetničke škole, gimnazije, visoke strukovne škole i fakulteti). U Republici Srbiji kompetencije vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika za rad u douniverzitetskom obrazovanju stižu se na različitim visokoškolskim ustanovama, pri čemu nove zakonske regulative donose i određene promene u akreditovanim programima, izlaznim kompetencijama i profilima. Kada je u pitanju rad na fakultetima u nastavničkim zvanjima, prema *Pravilniku o listi stručnih, akademskih i naučnih naziva* („Službeni glasnik RS”, broj 53/2017, 114/2017, 52/2018 i 21/2019) za profesora metodike je potrebno završiti adekvatan doktorat iz uže naučne oblasti u DH polju, pedagoško–andragoših disciplina (metodika nastave) kao i relevantne stručno–naučne ekspertize. S druge strane, postavlja se pitanje kvaliteta sadržaja koje aktuelni programi nude — da li su usaglašeni sa specifičnostima discipline i u kojoj meri adekvatno pripremaju budućeg nastavnika umetnosti (likovnih, primenjenih umetnosti i dizajna), a u skladu sa *Standardima kompetencija nastavnika* (2011), prirodom discipline likovne pedagogije, savremenim paradigmama obrazovanja nastavnika u oblasti umetnosti, itd.

Takođe, postoje i interni problemi unutar struke — od razumevanja sopstvene uloge umetnika u obrazovanju, gde je opredeljivanje za buduću nastavničku profesiju iz oblasti umetnosti u douniverzitetskom obrazovanju najčešće „alternativa“ umetničkim kompetencijama, a koje mogu umetnicima da obezbede „sigurniju egzistenciju“ i vidljiviji položaj na tržištu rada u odnosu na profesiju samostalnog umetnika. Tome u prilog idu i višedecenijske predrasude o tome da nastavničku profesiju u oblasti umetnosti biraju „manje talentovani“ umetnici ili da je nastavnička profesija niže rangiran posao (manje elitini) u odnosu na umetnički. Ipak, rezultati istraživanja pokazuju da se slika nastavnika umetnosti u savremenom obrazovnom kontekstu značajno menja, samim tim i opredeljenost studenata na umetničkim fakultetima da biraju dvostruke kompetencije — i umetničku i nastavničku kroz akreditovane programe koje umetnički fakulteti u Republici Srbiji trenutno realizuju.

Standardi kompetencija nastavnika kao okosnica akademskih programa za obrazovanje likovnih pedagoga

Složene uloge i karakteristike nastavnika predstavljaju široko istraživačko polje, a u fokusu interesovanja nalaze se obrazovanje i ličnost nastavnika, ponašanje u razrednim situacijama, produktivnost, društveni i materijalni položaj, selekcija, odnos sa učenicima i drugim vaspitno–obrazovnim činiocima, vrste autoriteta, vaspitni stil, moralni lik, opšta i profesionalna kultura (Janković, 1994, str. 80). Polazeći od stava da je nastavnik ključni činilac vaspitno–obrazovnog procesa, postavlja se pitanje: Šta nastavnik treba da zna, ume i primenjuje u skladu sa zahtevima obrazovne prakse? Inicijalno obrazovanje nastavnika likovne kulture i učitelja koje stiču na umetničkim, odnosno učiteljskim fakultetima, ima važnu ulogu u osnaživanju profesionalnih kompetencija za rad u oblasti likovne pedagogije. Značajno mesto u tom procesu zauzima metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja, koja kao predmet ima za cilj izgrađivanje kompetencija studenata neophodnih za njihovo uspešno uključivanje u vaspitno–obrazovnu praksu (Vojvodić i Filipović, 2019, str. 31–32). Kompetencijama nastavnika bave se brojni međunarodni dokumenti, a u našoj zemlji aktuelna je lista pod nazivom *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) koju je usvojio Nacionalni prosvetni savet. U dokumentu se navodi da se nastavničke kompetencije određuju u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim. Odnose se na: Nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1); Poučavanje i učenje (K2); Podršku razvoju ličnosti učenika (K3); Komunikaciju i saradnju (K4). Ako se uzme u obzir da svaki nastavni predmet ima svoje specifičnosti, onda se može pretpostaviti da različiti predmetni nastavnici imaju izražene različite kombinacije kompetencija. Kako se nastava likovne kulture ističe svojom osobenošću, to likovni pedagozi moraju posedovati specifičan dijapazon kompetencija i sposobnosti kako bi realizovali programske ciljeve i zadatke ovog nastavnog predmeta. Nastavu likovne kulture karakteriše kreativna atmosfera i naglašeno individualno angažovanje učenika, pa su određene veštine i osobine navedene u standardima kompetencija posebno značajne za profesiju nastavnika likovne kulture. Likovni pedagog, kao i vaspitač i učitelj, treba da obezbedi uslove koji će pogodovati razvoju stvaralaštva, kao što su posebna atmosfera, uvažavanje ličnosti deteta, bogata i raznovrsna čulna iskustva, odgovarajući pribor i materijal, različiti impulsi (Karlavariš, Barat, Kamenov, 1988; citirano prema Vojvodić i Filipović, 2018, str. 171). U prilog tome, ostaje puno prostora za razmatranja i različite raspodele kompetencija likovnih pedagoga. Tako Korać razmatra dve grupe kompetencija: kompetencije potrebne za rad u odeljenju (pedagoško–psihološko–metodičke kompetencije, kompetencije potrebne za uspešno rukovođenje odeljenjem); i kompetencije potrebne za uspešno obavljanje poslova unutar škole (učesće u različitim aktivima, školskim timovima) i profesionalnu ulogu u društvu (učesće u asocijacijama, udruženja nastavnika likovne kulture, angažovanje na širenju ideje o značaju umetničkog obrazovanja u široj javnosti) (Korać, 2013; citirano prema Vojvodić i Filipović, 2018, str. 172).

Inicijalno obrazovanje koje likovni pedagozi stiču na matičnim umetničkim fakultetima ima važnu ulogu u formiranju njihovih profesionalnih kompetencija. Praksa pokazuje da sistem pripreme nastavnog kadra na visokoškolskim institucijama ima izvesne nedostatke, pa se donekle primećuje neusaglašenost stručne i pedagoške spreme. Stiče se utisak da je učiteljima neretko potrebna dodatna podrška u oblasti likovne umetnosti i likovno–umetničke prakse, dok je likovnim pedagozima potrebna podrška u didaktičko–metodičkim pitanjima savremene nastave likovne kulture (Karlavaris 1970; citirano prema Filipović, 2011, str. 220). Kao posebno važne mogu se izdvojiti sledeće sposobnosti i kompetencije: dobre organizacione sposobnosti; sposobnost za timski rad; uspostavljanje partnerskih odnosa i kooperativnost; široko opšte obrazovanje i kultura; dobro poznavanje teorije i prakse likovne kulture u njenim savremenim tendencijama; dobra didaktičko–metodička osposobljenost u oblasti likovne kulture; dobro poznavanje psiholoških i socioloških aspekata detetove ličnosti i sposobnosti (kako opštih, tako i u oblasti likovnog stvaralaštva); dobro poznavanje programa likovnog vaspitanja i obrazovanja na svim nivoima vaspitno–obrazovnog rada (Filipović, 2011, str. 223–224).

U istraživanju (Filipović i Janjević–Popović, 2018) pošlo se od različitih programskih sadržaja matičnih fakulteta za oblast umetnosti i programa učiteljskih fakulteta, kao i kompetencija koje budući nastavnici stiču na ovim studijskim programima. Sagledavan je uticaj faktora kao što je inicijalno obrazovanje nastavnika na stepen kreativnosti, odnosno divergentnog, kreativnog mišljenja, kao i likovno–oblikovni aspekti koji se sagledavaju kroz crtež, dovodeći činjenice koje su utvrđene u odnos sa kompetencijama nastavnika–umetnika (nastavnika likovne kulture) i nastavnika–neumetnika (nastavnika razredne nastave) za realizaciju vaspitno–obrazovnih ciljeva, zadataka, sadržaja nastavnog predmeta likovna kultura u osnovnoj školi i mogućih reperkusija na kreativni razvoj učenika. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od tri stotine trideset dva (332) nastavnika iz trinaest (13) gradova Srbije. Karakteristike kreativnog, divergentnog mišljenja praćene su na osnovu pokazatelja preuzetih iz standardizovanog istraživačkog instrumenta pod nazivom: Modifikovani kreativni test *Vilijams*, a za praćenje likovno–oblikovnih aspekata crteža kreiran je poseban instrument. Na osnovu razlika koje se javljaju u pogledu karakteristika likovnog izraza i u zavisnosti od inicijalnog obrazovanja u oblasti likovne umetnosti, odnosno likovne pedagogije, identifikovane su statistički značajne razlike između ove dve populacije ukazujući na potrebu postavljanja novih hipoteza, posebno u daljim istraživanjima kompetencija zaposlenih u obrazovanju za ostvarivanje primarnih ciljeva nastavnog predmeta likovna kultura, a posebno uticaja nastavnika na kreativni razvoj učenika u osnovnoj školi, kao i inicijalnog obrazovanja i sticanja kompetencija za profesiju nastavnika u specifičnim oblastima, kao što je likovna umetnost (Filipović i Janjević Popović, 2018, str. 158).

Takođe, mogu se navesti rezultati istraživanja (Vojvodić i Filipović, 2018) kroz komparativnu analizu *Standarda kompetencija* (2011) i silabusa za predmete Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja kao i predmeta Metodika praksa, gde je identifikovano da su akreditovanim programima na AUNS u školskoj 2016/2017; 2017/2018, obuhvaćene sve četiri kategorije kompetencija i to za: Nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1); Poučavanje i učenje (K2); Podršku razvoju ličnosti učenika (K3); Komunikaciju i

saradnju (K4) (Vojvodić i Filipović, 2018, str. 178). Pored identifikovanja opsega programa na visokoškolskim ustanovama u RS za obrazovanje nastavnika, a koji na pojedinim umetničkim fakultetima predstavljaju izbornu alternativu za studente umetničkih fakulteta, interesovao nas je stepen izbornosti metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja kod studenata, njihovih motiva i očekivanja u odnosu na kompetencije koje stiču na ovom predmetu, kao i usklađenost sadržaja akreditovanog nastavnog predmeta na dva umetnička fakulteta kroz 11 ključnih tema, sa preferencijama studenta, a čime ćemo se baviti u ovom istraživanju.

Problem istraživanja i metode

Problem istraživanja. Problem istraživanja i zadaci koji proizilaze iz njega, odnose se na: 1) Identifikovanje broja ustanova koje ostvaruju programe obrazovanja nastavnika likovne kulture u RS; 2) Identifikovanje stepena opredeljenosti studenta da pohađaju izborni nastavni predmet metodika radi sticanja nastavničkih kompetencija u oblasti likovne pedagogije; 3) Ispitivanje stavova studenata o njihovim interesovanjima u okviru Metodike — koje su teme njima posebno važne za učenje i sticanje nastavničkih kompetencija, a potom i podelu iskaza studenata u kategorije u odnosu na 11 ključnih tema i ustanoviti da li, i u kojoj meri, na osnovu tema programskih sadržaja akreditovanih programa nastavnog predmeta Metodika na umetničkim fakultetima (AUNS, FPU) obezbeđuju studentima učenje sadržaja u odnosu na iskaze koje su studenti dali o tome šta je njima važno i značajno da nauče na predmetu Metodika za budući nastavnički rad. Pretpostavka je da: postoji izvesna neusaglašenost u strategiji obrazovanja nastavnika likovne kulture na prvom i drugom nivou studija, kao i metodičara, doktora nauka iz ove oblasti na trećem nivou akademskih studija; srazmerno veliki broj studenta se opredeljuje za sticanje nastavničkih kompetencija u toku umetničkih studija; teme nastavnog predmeta Metodika na umetničkim fakultetima (AUNS, FPU) obezbeđuju sticanje nastavničkih kompetencija i učenje sadržaja u skladu sa potrebama studenta i struke.

Uzorak. Ukupan istraživački uzorak ispitanika čine studenata sa svih odseka likovnog departmana 3. i 4. godine osnovnih studija AUNS (118 studenata OAS ukupne upisne kvote za period 2016/2017–2020/2021), kao i studenti svih odseka osnovnih i master studija FPU (550 studenata OAS i 414 studenata MAS, odnosno 964 studenata ukupne upisne kvote za period 2016/2017–2020/2021). Zbirni uzorak dve populacije čine 1082 studenata AUNS i FPU. Istraživački uzorak u drugom delu istraživanja čini ukupno 83 studenta iste populacije.

Vreme i mesto istraživanja. Istraživanje je sprovedeno oktobra 2020. godine u Beogradu i Novom Sadu.

Instrumenti. Kao instrument je korišćen *Upitnik za studente* koji je posebno pripremljen za potrebe ovog istraživanja, a koji sagledava sledeća pitanja: Stepen opredeljenosti studenata za izborni predmet Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja; Zašto studenti žele da izučavaju Metodiku likovnog vaspitanja i obrazovanja na fakultetu, koji su njihovi motivi, zašto smatraju da je Metodika važna za njih? Šta studenti očekuju da saznaju, nauče, usavrše na ovom predmetu u okviru budućih nastavničkih kompetencija i koja su njihova očekivanja na predmetu i interesovanja u odnosu na ključne teme programa?

Metod analize podataka. Podaci su statistički obrađeni kroz mere centralne tendencije prosečnih vrednosti.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

1) Identifikovanje broja ustanova koje ostvaruju programe obrazovanja nastavnika likovne kulture u Republici Srbiji

Prema *Bolonjskoj deklaraciji* (1999) evropski sistem visokog obrazovanja se u Republici Srbiji zvanično sprovodi od 2005. godine. Novi *Zakon* (2020) je omogućio da određene visokoškolske ustanove obrazuju nastavnike iz oblasti umetnosti na svim nivoima, a u skladu sa akreditacijom ustanove za adekvatno naučno, stručno ili umetničko polje. Na 15 državnih visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji koje smo odabrali za ovo istraživanje, prema zvaničnim podacima objavljenim na internet stranama ovih visokoškolskih ustanova, ostvaruju se akreditovani programi obrazovanja nastavnika na različitim nivoima studija koji pored ostalih, obrazuju i nastavnike likovne kulture.

Tabela 1

Spisak ustanova u RS, profila i vrste studija na kojima se obrazuju stručnjaci koji realizuju sadržaje iz oblasti likovnih umetnosti, primenjenih umetnosti i dizajna — nastavnici, učitelji i vaspitači prema akreditovanim studijskim programima u školskoj 2020/2021. godini

DRŽAVNE USTANOVE U REPUBLICI SRBIJI NA KOJIMA SE OSTVARUJU AKREDITOVANI PROGRAMI OBRAZOVANJA NASTAVNIKA		Stepen studija na kojima se stiču nastavničke kompetencije iz oblasti umetnosti — likovnih umetnosti, primenjenih umetnosti i dizajna							
		OAS likovni ili primenjeni umetnik — nastavnik likovne kulture 240 ESPB		Program doškolovanja psihologija, pedagogija, metodika 36ESPB		Master studije profesor predmetne nastave likovne kulture 60 ESPB		Doktorske akademske studije metodika nastave likovne kulture 180 ESPB	
Umetnički fakulteti — matični fakulteti za oblast umetnosti	6	6/6	40%	1/6	6.66%	1/6	6.66%	0/6	0%
Učiteljski fakulteti / fakulteti pedagoških nauka	6	0/6	0%	4/6	26.66%	1/6	6.66%	1/6	6.66%
Univerzitetski centri za obrazovanje nastavnika	3	0/3	0%	1/3	6.66%	1/3	6.66%	0/3	0%
Ukupno	15	6	40%	6	40%	3	20%	1	6.66%

Identifikovano je da trenutno ne postoji ni jedan program osnovnih studija (OAS) sa 240 ESPB za obrazovanje nastavnika umetnosti (likovna kultura) koji daju izlazne kompetencije isključivo za profesiju nastavnika predmetne nastave likovne kulture, već su programski sadržaji grupe PPM premeta (psihologija, pedagogija, metodika i metodička praksa) integrisani u programe obrazovanja umetnika gde se ostvaruje zakonski minimum od 36 ESPB (*Zakon o visokom obrazovanju*, Član 8) i to na 6 ustanova umetničkih fakulteta, što čini 40% od 15 ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem.

Kada je u pitanju dodatni PPM program celoživotnog učenja, odnosno doškoloavanje za profesiju nastavnika predmetne nastave likovne kulture (36 ESPB), identifikovano je 6 programa, odnosno 40% u odnosu na istraživački uzorak. Od tog broja, samo jedan umetnički fakultet nudi ovaj program (6.66%), dok 33.34% programa doškoloavanja se sprovodi na neumetničkim fakultetima. Ostalih 60% VŠ ustanova ne realizuju ovakav program. U slučaju master studija (MAS) profesor predmetne nastave likovne kulture (60 ESPB), identifikovana su tri programa, jedan na umetničkom (6.6%) i dva na neumetničkim fakultetima (13.4%), što čini 20% pokrivenosti u odnosu na celokupni istraživački uzorak, dok 80% ostalih VŠ obuhvaćenih ovim uzorkom nema akreditovan master program za obrazovanje nastavnika likovne kulture, od toga 33.33% su umetnički fakulteti, a 46.66% neumetnički. U pogledu doktorskih studija (DS) doktor nauka — metodike predmetne nastave likovne kulture, identifikovan je samo jedan program na neumetničkom fakultetu, što čini 6.66% od ukupnog istraživačkog uzorka, dok ostale visokoškolske ustanove nemaju akreditovan ovakav program, što čini 93.34% od ukupnog uzorka.

U prilog statistici, može se pretpostaviti da je poslednjih decenija školovan srazmerno mali broj kadrova trećeg stepena doktorskih studija u odnosu na potrebe tržišta rada na polju obrazovanja, posebno istraživača i visokoškolskih nastavnika — doktora nauka metodike nastave sa završenim adekvatnim doktorskim studijama iz DH polja pedagoško–andragoških disciplina, sa ekspertizama iz uže oblasti metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja, odnosno metodike nastave likovne kulture, a koji bi, pored ostalog, trebalo da: realizuju istraživanja najznačajnijih metodičkih pitanja iz oblasti obrazovanja na polju umetnosti; učestvuju na naučno–istraživačkim projektima ili ih samostalno pokreću na svojim VŠ ustanovama čime se afirmišu naučno–istraživačka produkcija ustanove, razvoj naučnog podmlatka i programa; realizuju nastavu koja priprema stručnjake za rad u douniverzitetском obrazovanju, kao i stručnjaka sa najvišim stepenom doktorskih studija iz oblasti metodike vaspitno–obrazovnog rada na polju umetnosti (doktor nauka — metodika nastave umetnosti).

Nedostatak referentnog nastavnog kadra na fakultetima i VŠOV u RS koji bi trebalo da vodi nastavu iz oblasti ove specifične metodike, otvara pitanja kvaliteta realizacije programa obrazovanja nastavnog kadra, kao i ostvarivanja ciljeva programa u okviru douniverzitetского obrazovanja na polju umetnosti (o čemu postoje i empirijski podaci u naučnim i stručnim radovima objavljenim u referentnim časopisima, posebno kada se govori o likovnoj pedagogiji u prvom ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja).

Sve navedeno ide u prilog pretpostavci da postoji potreba za osnivanjem specifičnih programa master i doktorskih studija na umetničkim fakultetima u RS, a koji bi produkovali kvantitavno i kvalitativno nove kadrove potrebne za razvoj ove discipline, što bi primarno zadovoljilo fundamentalnu potrebu za izučavanjem savremenih teorija naučnih, stručnih i umetničkih disciplina, a koje se odnose na vaspitanje i obrazovanje u oblasti umetnosti, uspostavljanje vertikalnog sistema formalnog obrazovanja na polju umetnosti na svim nivoima studija (OAS, MAS, DS), očuvanje matičnosti u oblasti umetnosti, te dostizanje onog nivoa kvaliteta koji bi imao širi opseg delovanja na kulturni, obrazovni, naučni, tehnološki i socijalni kontekst društva u celini. Tome treba dodati i važnost savremenosti programa koji korespondira sa obrazovnim filozofijama inherentnim razvojnim potrebama dece i mladih kojima je škola primarno i namenjena.

2) Izbornost metodike kao nastavnog predmeta na akreditovanim studijskim programima umetničkih fakulteta AUNS i FPU

Kada je u pitanju opredeljenost studenta AUNS za izbornu grupu metodičkih predmeta (Metodika i metodička praksa), u proseku za pet godina (2016/2017–2020/2021) opredeljenost studenta je 42% od ukupne upisne kvote na celom likovnom departmanu. Najveći procenat opredeljenosti u odnosu na broj onih koji pohađaju metodiku jeste na smerovima likovnih umetnosti i to Grafika 77.5%, Slikarstvo 65%, Vajarstvo 30% i Novi likovni mediji 30%. Na smerovima primenjenih umetnosti i dizajna, opredeljenost je nešto manja — Grafički dizajn 14%, Ilustracija 12%, dok se studenti na smeru enterijera ne opredeljuju za ovu grupu izbornih predmeta. Razlog za ovakav rezultat može biti vezan za stavove studenata u odnosu na umetnost i umetnika u društvu, za njihove profesionalne ciljeve i usmerenja, gde je položaj studenta koji završe dizajn u odnosu na nomenklaturu zanimanja vidljiviji na tržištu rada, pa se može pretpostaviti da su njihova profesionalna usmerenja više orijetisana na užu struku i potrebe tržišta rada. Za razliku od dizajnera, studenti likovnih umetnosti imaju širi opseg profesionalnog participiranja u društvu, gde je formalna uloga nastavnika umetnosti jedna od ključnih participativnih praksi (Tabela 2).

Tabela 2

Opredeljenost studenta treće i četvrte godine Likovnog departmana AUNS za učenje izbornog predmeta Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja u periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021)

AUNS (118)	kvota	2016/2017		2017/2018		2018/2019		Kvota	2019/2020		2020/2021		Σ
Grafika	8	7	87.5%	6	75%	6	75%	8	8	100%	4	50%	77.5%
Slikarstvo	16	13	81.25%	11	68.75%	8	50%	16	12	75%	8	50%	65%
Vajarstvo	6	5	83.3%	2	33.3%	2	33.3%	6	3	50%	3	50%	50%
Novi likovni mediji	8	3	37.5%	2	25%	2	25%	8	2	25%	3	37,5%	30%
Grafički dizajn	10	0	0%	2	20%	0	0%	10	3	30%	2	20%	14%
Ilustracija	/	–	–	–	–	–	–	6	2	33.3%	1	16.6%	13.3%
Fotografija	5	2	40%	0	0%	0	0%	5	1	20%	0	0%	12%
Enterijer	/	–	–	–	–	–	–	6	0	0%	0	0%	0%
Σ	53	30	56.6%	23	43.39%	19	35.8%	65	31	47.7%	21	32.2%	42%

Na Fakultetu primenjenih umetnosti situacija je drugačija, jer je procenat opredeljivanja studenata za izborni predmet Metodika veoma visok. U periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021) od ukupnog broja upisanih studenta, za Metodiku likovnog vaspitanja i obrazovanja opredelilo se 89% studenata na osnovnim studijama, dok se na master studijama za Metodičku grupu predmeta opredelilo 55% studenata (Tabela 3).

Tabela 3

Opredeljenost studenata četvrte godine OAS i master studenta FPU za učenje izbornog predmeta Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja u periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021)

FPU	upisna kvota — 4 OAS	upisanih na metodiku		upisna kvota — MAS	upisanih na metodiku	
2020/2021	122	110	90%	80	46	57.5%
2019/2020	100	88	88%	74	38	51.3%
2018/2019	104	93	89.4%	71	47	66.19%
2017/2018	99	78	78.78%	98	50	51%
2016/2017	125	121	96.8%	91	47	51.64%
Ukupno	550	490	89%	414	228	55%

Sumativni rezultati pokazuju da je procenat opredeljivanja studenata za izborni predmet Metodika na AUNS i FPU veoma visok i u periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021) od ukupnog broja upisanih studenta, za Metodiku likovnog vaspitanja i obrazovanja se opredelilo se 67,2% studenata na oba fakulteta zbirno, što je oko dve trećine studenta od ukupne upisne kvote, a što ukazuje na značajno veliki broj zainteresovanosti za nastavnički rad među studentima umetnosti (Tabela 4; Grafikon 1).

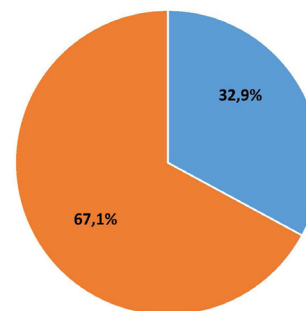
Tabela 4

Opredeljenost studenta AUNS i FPU za učenje izbornog predmeta Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja u periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021)

AUNS i FPU	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	Ukupno po godini
izbornost	73.66%	60.39%	69.13%	65.69%	74.68%	67.20%

Grafikon 1

Opredeljenost studenta AUNS i FPU za učenje izbornog predmeta Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja u periodu od 5 godina (2016/2017–2020/2021)



3) Motivi i očekivanja studenata: Šta očekujem da naučim na predmetu Metodika? Koje su teme značajne i važne za moj budući nastavnički rad?

Tabela 5

Statistika iskaza studenta u odnosu na 11 ključnih metodičkih tema: Zašto želim da izučavam Metodiku likovnog vaspitanja i obrazovanja na fakultetu? Šta želim da naučim, koja su moja očekivanja u odnosu predmet Metodika i buduću profesiju nastavnika?

Jedanaest (11) ključnih metodičkih tema:	Opređenjenost studenta za temu:
1. Metodika kao nauka	11.5%
2. Dečji likovni izraz	0.7%
3. Nastavnik	21.5%
4. Kreativnost i motivacija	13.5%
5. Planiranje obrazovnog procesa	19.5%
6. Interdisciplinarnost	5.5%
7. Likovni mediji i medijumi	3.5%
8. Umetnička dela i dete	0.6%
9. Izložbe dečjeg stvaralaštva	0.6%
10. Podsticajna sredina za učenje	21%
11. Analiza i vrednovanje	2.1%

1) Prva tema na akreditovanom predmetu Metodika se odnosi na uvod u metodiku likovnog vaspitanja i obrazovanja sa osvrtom na odlike metode kao naučne i kao nastavne discipline. Metodika ima svoj specifičan karakter koji je interdisciplinarn, integriše saznanja iz različitih oblasti, prerađuje i razvija metode primene u vaspitno–obrazovnoj praksi, pa je važno razumevanje naučnosti iz koje proizilaze svi ključni pojmovi ove discipline. Takođe, u okviru ove teme, obrađuje se i razvoj metode likovnog vaspitanja i obrazovanja u svetlu pristupa i koncepta koji proizilaze iz različitih obrazovnih filozofija, sa posebnim osvrtom na razvoj likovne pedagogije kod nas (Filipović, 2020, str. 13). Kada su u pitanju rezultati za prvu temu *Metodika kao nauka*, 11.5% studenta su u svojim iskazima naveli kao značajne za budući nastavnički rad sledeće sadržaje: razvoj ideja i pristupa, proširivanje „vidika“, veza teorije i prakse obrazovanja, nastavni program, stavovi profesora prema učenicima i školi, teorije učenja i pristupi, oblikovanje čoveka kroz proces učenja, kvalitet nastave, liberalne i produktivne ideje u obrazovanju, podsticanje slobode mišljenja i ideja, emancipacija ličnosti, škola kao sistem i drugo.

2) Druga tema na akreditovanom predmetu Metodika se odnosi na likovni razvoj i specifičnosti tog procesa u skladu sa opštim zakonitostima ljudskog razvoja od najranijeg uzrasta. Metodika u ovoj oblasti svoja saznanja crpi iz različitih naučnih oblasti i njihovih disciplina kao što su psihologija, andragogija, sociologija, pedagogija, kao i iskustva likovne pedagogije i likovno–umetničke prakse. Uloga nastavnika u ovom procesu je od ključnog značaja. Od njegovog razumevanja zakonitosti dečjeg razvoja, kao i specifičnosti likovnog razvoja, te podsticajne sredine koju nastavnik stvara u obrazovnom okruženju, uključujući i prilagođavanja (diferencijaciju) specifičnim potrebama pojedinaca ili grupa i primenu adekvatnih metoda, zavisi i uspešnost tog složenog procesa u kome je dete i njegov integralan razvoj u fokusu, a emancipacija ličnosti krajnji cilj (Filipović, 2020, str. 27). Rezultati za temu dva koja se odnosi na *Razvoj dečjeg likovnog izraza*, kao značajnu za budući nastavni rad navelo samo 0.7% ispitanika. Kao važne sadržaje, studeti su izdvojili sledeće: psihologija razvoja, odnos dete — odrasli, razmišljanje, opažanje, kritičko mišljenje, zaključivanje kod dece, psihološki aspekti dečjeg crteža, razumevanje dečje psihologije i podrške razvoju i drugo.

3) Treća tema se na akreditovanom predmetu Metodika odnosi na nastavničke kompetencije koje se, i nakon formalnog obrazovanja, izgrađuju tokom čitavog života i tokom aktivnog profesionalnog delovanja. Obrazovanje je promenljiv, „živi“ sistem koji se kontinuirano transformiše u vremensko–prostornom, odnosno socio–kulturnom kontekstu, pa je važno da se te promene prate i da se kompetencije nastavnika osnažuju u skladu sa pravcima aktuelnih obrazovnih tendencija i ideja, a koje su usmerene na dete koje je u fokusu ovog procesa (Filipović, 2020, str. 59). U temi tri koja je posvećena *Nastavničkim kompetencijama*, u istraživanju je identifikovan najveći broj iskaza studenta koji bi pripadali ovoj temi, njih čak 21.5%. Studenti su navodili sledeće sadržaje kao važne za svoj budući nastavnički rad: komunikacijske veštine, lični i profesionalni razvoj, poboljšanje produktivnosti u profesionalnoj praksi, sticanje praktičnih veština, odlike nastavničkih kompetencija, nastavnički rad na fakultetu ili u srednjoj školi u oblasti grafike, pronalaženje/formiranje „ličnog“ nastavničkog stila u prenošenju znanja mladima iz konzervacije i restauracije, priprema za budući profesionalni rad, profesionalno angažovanje u pedagoškoj struci nakon studija, osposobljavanje za prenošenje znanja i razvoj ljubavi prema umetnosti kod mlađih generacija, profesionalno angažovanje u pedagoškoj struci u školi keramike, usavršavanje metodičkih veština i nadogradnja metodičkih znanja, kvalitetan nastavnik, načini predavanja, sposobnosti za prenošenje znanja, unapređivanje komunikativnih veština u radu sa decom i ljudima, dobar profesor — dobar čovek, kreativnost u prenošenju znanja, i drugo.

4) Tema četiri na akreditovanom predmetu Metodika se odnosi na podsticanje kreativnosti i motivaciju, što su važna metodička pitanja kojima se bavi savremena nastavna teorija i praksa. U okviru teme se determinišu osnovni pojmovi vezani za kreativnost i stvaralaštvo, njihov razvoj i podsticanje, ali i postupke odraslih koji mogu inhibirati dečji kreativni izraz ukoliko se ne poštuju osnove zakonitosti razvoja, posebno kreativnog i socio–emocionalnog. Razmatraju se važna metodička pitanja vezana za identifikovanje kreativnih potencijala, kao i njihovo podsticanje i kreiranje pozitivne klime u grupi i motivacije za stvaralački rad, što su izuzetno važni aspekti nastavničkog rada od kojih zavisi da li će dete biti slobodno u izrazu i ideji.

U tom svetlu, na osnovu teorijskih znanja i naučnih istraživanja, u praksi se mogu primeniti određeni instrumenti, testovi i kriterijumi na osnovu kojih nastavnik identifikuje kreativne potencijale učenika i razvija metode njihovog podsticanja. Istražiti sledeća pitanja: Šta možemo da saznamo iz produkata dečjeg stvaralaštva? Koje uslove treba obezbediti i postupke primeniti za razvoj stvaralaštva kod dece i mladih? Koji su postupci nastavnika i aktivnosti za razvoj stvaralaštva kao stava i kvaliteta ličnosti? Koji su postupci nastavnika za podsticanje dečjeg razvoja u odnosu na sadržaje likovne kulture? Šta utiče na motivaciju? Koje su metode i tehnike uspešnog učenja? Šta znači pojam „aktivno učenje“? Koji su faktori motivacije za likovno izražavanje? (Filipović, 2020, str. 67). U okviru teme četiri *Kreativnost i motivacija*, takođe je identifikovan značajan broj opredeljenosti, gde je 13.5% studenta dalo iskaze koji se odnose na ovu oblast, a koju smatraju važnom za svoj budući nastavnički rad. Posebno su istakli sledeće sadržaje: približavanje umetnosti deci da se slobodnije, maštovitije i nesputano likovno izražavaju, veština motivacije za oblast umetnosti, odlike kreativnosti ličnosti, metode razvoja i podsticanja kreativnosti, negovanje različitosti, negovanje dečje mašte, motivacija dece za stvaralački rad i drugo.

5) Peta tema na akreditovanom predmetu Metodika je kompleksna i sadrži različita pitanja koja se razmatraju, a vezana su za praktičnu primenu znanja vezanih za pojmove elementa vaspitno–obrazovnog rada kao što su: ciljevi, zadaci, programiranje — kurikulum, metode, tehnike, oblici rada, tipovi časova, kao i planiranje obrazovnih ishoda i kompetencija koje razvijamo i osnažujemo kod učenika u konkretnim vaspitno–obrazovnim situacijama. Ciljevi likovnog vaspitanja i obrazovanja postavljaju osnove na kojima se gradi čitav vaspitno–obrazovni proces, kroz koji se dostižu planirani ishodi i kompetencije. U tom procesu važno je poštovanje didaktičkih načela koja determinišu sam obrazovni koncept. Takođe, metode i tehnike, kao ključni elementi vaspitno–obrazovnog rada, jesu osnovno pitanje kojim se bavi sama metodika, a odnosi se na raznovrsne načine na koje nastavnik modeluje vaspitno–obrazovni proces. Vrsta metode određuje i sam karakter pristupa nastavnika, pa je važno da nastavnik razume metodu i tehnike njene primene u onim situacijama u kojima su one najefikasnije. Oblici rada i tipovi časova su važni elementi koji imaju opšte odlike ali i svoje specifičnosti, kada je u pitanju nastava likovne kulture. Takođe, ishodi i kompetencije su važni elementi, jer predstavljaju krajnji cilj vaspitno–obrazovnog procesa, pa je važno usavršiti metodologiju i sa razumevanjem primenjivati instrumente i postupke u njihovom planiranju i dostizanju. Sve su ovo važna znanja i veštine koje nastavnik treba da poseduje i vlada njima u kontekstu savremene nastave, kao i da kontinuirano preispituje svoj rad, da ga modifikuje i kvalitativno unapređuje (str. 73). Kada je u pitanju tema *Planiranje obrazovnog procesa*, studenti su se takođe kroz svoje iskaze opredeljivali u velikom broju. Njih 19.5% je dalo iskaze o značaju kompetencija nastavnika u ovoj oblasti, gde su posebno izdvojili sledeće sadržaje: usvajanje znanja o tome kako se vodi nastava u školama, način na koji se organizuju nastavne jedinice, plan i program jednog časa u odnosu na uzrast, otkrivanje, opisivanje i objašnjenje metoda, puteva naučnog saznanja, načina dolaženja do istine, odnosno rešenja nekog problema, savladavanje metoda rada sa decom u školi i različitim vidovima privatnih radionica, metode prenošenja znanja, upoznavanje sa tokom nastave prema utvrđenom planu

i programu u školi, usvajanje znanja o najboljim načinima (metodama) prenošenja znanja o likovnoj umetnosti, tehnike rada sa decom i mladima, informisanost i primena opštih standarda i kurikuluma u oblasti vaspitanja i obrazovanja, opšta metodika rada, planiranje obrazovnog procesa, sredstva u nastavi, organizacija časa, programiranje, organizacija nastave, tehnike i pristupi u primeni metoda, priprema časa, sistematičnost u radu, savremene metode rada i drugo.

6) Šesta tema na akreditovanom predmetu Metodika posvećena je holističkom pristupu vaspitno-obrazovnom procesu, a koji se odnosi na integralan pristup dečjem razvoju i podsticanju celovitog razvoja ličnosti. Zadatak nastavnika je da u tom procesu uvaži sve aspekte razvoja sa posebnim osvrtom na specifičnosti svakog pojedinca — njegove mogućnosti, ograničenja, interesovanja i inicijative. Pojam međupredmetne komepetencije je inherentan holističkom poimanju sveta, pa se kroz determinisanje važnih pojmova i podpojmov, kao na primer, međupredmetne kompetencije, integrativna nastava, korelacija ili prožimanje sadržaja, tematsko planiranje, projektna nastava i drugo, može steći uvid u važnost svakog od njih, kao i načine njihovog ostvarivanja u vaspitno-obrazovnom procesu (Filipović, 2020, str. 89). Kada je u pitanju tema koja se odnosi na *Holistički pristup u obrazovnom procesu i međupredmetne kompetencije*, uprkos važnosti ove teme, opredeljenost studenata nije toliko velika, 5.5% je dalo iskaz u kome se ova tema ističe kao važna i to kroz iskaz da je važno usavršavanje metodičkih znanja sa akcentom na kreativnom i zanimljivom pristupu u podsticanju mladih na istraživački rad i eksperiment i povezivanje sa drugim naukama, kao i celovit razvoj ličnosti.

7) Sedma tema na akreditovanom predmetu Metodika posvećena je likovnim medijima, tehnikama i materijalima u procesu likovnog vaspitanja i obrazovanja i specifičnim zahtevima za njihovu primenu u skladu sa razvojnim mogućnostima deteta, izražajnim ili tehnološkim potencijalima i ograničenjima svake od likovnih tehnika, te njihovog prilagođavanja za primenu u likovnim aktivnostima za određni uzrast dece. Likovno opismenjavanje, odnosno usvajanje i razvijanje likovnog jezika, kao i kreativna primena likovnih medija i medijuma je jedan od važnih zadataka nastavnika koji treba metodički promišljeno i kompetentno da ih planira i primenjuje u nastavnom procesu (str. 101). Iskazi studenta koji pripadaju sedmoj temi *Likovni mediji i medijumi*, obuhvataju ne tako veliki broj, 3.5% studenata je navelo da im je ova oblast važna za budući nastavnički rad. Naveli su kao važno primenu specifičnih umetničkih kompetencija u pedagoškom radu, kao i osposobljavanje za procese prenošenja odabranih saznanja iz likovne umetnosti, razvijanja različitih izražajnih i stvaralačkih aktivnosti vaspitanika u domenu vizuelnih umetnosti, razvijanja estetskog ukusa, odnosno formiranja kreativne i stvaralačke ličnosti vaspitanika u opštem smislu i drugo.

8) Osma tema na akreditovanom predmetu Metodika je posvećena elementima muzejske didaktike, odnosno posredovanju umetnosti deci u skladu sa zakonitostima razvoja, ciljevima likovnog vaspitanja i obrazovanja, kao i adekvatnim metodama koje se primenjuju u tom procesu. Aprecijacija vizuelnih sadržaja umetničkih dela, odnosno njihovo opažanje, doživljaj, prerada i refleksija jeste važan segment koji se kontinuirano odvija u nastavi likovne kulture, ali i šire, kao proces akulturacije kroz komunikaciju sa

sadržajima likovnog dela u javnom prostoru – muzeju, galeriji, na internetu, u literaturi... To je složen proces koji zahteva znalački pristup nastavnika od koga se očekuje da kompetentno i metodički promišljeno vodi ovaj proces tako da se uvažava prava deteta na lični doživljaj i kritičku refleksiju u odnosu na formu, sadržaj i kontekst umetničkog dela (Filipović, 2020, str. 113).

9) Deveta tema je posvećena produktima dečjeg stvaralaštva i načinima njihovog predstavljanja kroz formalne i neformalne oblike reprezentacije. U tom procesu važno je ispoštovati određene didaktičke, estetske i vaspitno–obrazovne zahteve kada su u pitanju izložbe likovnog stvaralaštva dece i mladih koje treba da budu afirmativne za svakoga ko učestvuje, pri čemu svako dete treba da ima priliku da bira načine predstavljanja i da bude aktivan participijent u tom procesu (Isto, str. 113). U slučaju tema osam i devet, a koje se odnose na *Umetnička dela i dete* i *Izložbe dečjeg likovnog stvaralaštva*, izuzetno mali broj im je dao važnost u svojim iskazima, samo 0.6%. Nekolicina je istakla važnost sticanja adekvatnih znanja i kvalifikacija za rad sa decom i mladima u domenu prenošenja znanja iz umetnosti i kulture, kao i osposobljavanje za prenošenje znanja i razvoj ljubavi prema umetnosti kod mlađih generacija.

10) Deseta tema *Podsticajna sredina za učenje, sredstva i materijali u nastavi* na akreditovanom predmetu Metodika posvećena je sredinskim uslovima za učenje, sredstvima i materijalima koje je potrebno obezbediti za uspešan nastavni proces. U tom svetlu razmatraju se uslovi koji su podsticajni i koji najbolje obezbeđuju ostvarivanje ishoda obrazovnog procesa, te razvoja što većeg opsega predmetnih i međupredmetnih kompetencija. Takođe, razmatraju se i didaktička sredstva, sa posebnim osvrtom na udžbenike likovne kulture i standarde njihovog kvaliteta koji su važni za uspešnu nastavu (str. 131). Ova tema se pokazala kao izuzetno važna u iskazima studenata, gde je čak 21% dalo iskaze o tome da im je značajno da steknu kompetencije za: eksperimentisanje u kreativnom nastavnom procesu; individualizaciju i prilagođavanje sredine, sadržaja, sredstava u nastavi, kreiranje podsticajne atmosfere za učenje i stvaralaštvo, i drugo.

11) Jedanaesta tema na akreditovanom predmetu Metodika je posvećena analizi, procenjivanju i vrednovanju nastavnog procesa i produkata, a koji se prevashodno odnose na učenička postignuća — znanja, veštine, stavove i sposobnosti kao najvažnije produkte. Analiza je usmerena na nekoliko segmenata, od kojih je nastavni proces i svi njegovi elementi jedan od važnijih kriterijuma za procenjivanje. U okviru analize posmatraju se i postupci nastavnika, njegov pristup nastavi i metodologija koju koristi, a koja obezbeđuje najbolje uslove za učenje, igru, razvoj i stvaralaštvo dece i mladih. Evaluacija nastavnog procesa je složena oblast, a u okviru ove teme fokus je usmeren na identifikovanje psiholoških, pedagoških, socijalnih i estetskih aspekata učeničkog, kako likovnog, tako i opšteg razvoja, kao i na primenu instrumenata i kriterijuma za analizu i vrednovanje učeničkih postignuća (Isto, str. 131). U okviru poslednje, jedanaeste teme *Analiza i vrednovanje*, za sticanje nastavničkih kompetencija ova tema je kao važna identifikovana u iskazima samo 2.1% studenata, koji su navodili da su važne kompetencije za analizu dečjih likovnih radova, kao i postignuća u procesu učenja.

Zaključak

Za razvoj kompetencija budućih likovnih pedagoga, okosnica izučavanja predmetnih sadržaja u oblasti metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja su ključne teme kroz koje se disciplina determiniše kroz epistemološko sagledavanje osnovnih pojmova iz kojih se disciplina širi u različitim pravcima, inter/trans/disciplinarno korespondirajući sa teorijom i praksom drugih nauka. Takođe, uloga nastavnika se menja u savremenom kontekstu, pa samim tim i priprema studenata za nastavničku profesiju. „Nastavnik nije više osoba koja samo „drži časove“, već više ličnost koja organizuje, podstiče, vrednuje, primenjuje različite procese i stilove učenja i koja ume da primeni, ako je i kada je to potrebno, određene strategije kompenzacije“ (Vilotijević, 1996, str. 149; citirano prema Požar, 2016, str. 24).

Svakako se otvara i čitav niz drugih pitanja koja se odnose na uloge nastavnika umetnosti i dvostrukih kompetencija kao umetnika i pedagoga, te složenosti ovih odnosa. Dajana Lin (Dianne Lynn, 2014) navodi da ideja o dve profesije koje se međusobno informišu i podržavaju nije nova, citirajući Toma Andersona (Tom Anderson, 1981) koji kaže: „Shvatajući kontradiktornost između uloga umetnika i učitelja umetnosti, moramo imati na umu da uloga svakog od njih nije zasebna celina, već da postoji velika interdisciplinarna fuzija“ (Anderson, 1981, str. 45; citirano prema Lin 2014, str. 4). Korać (2015) u svojoj disertaciji sa temom *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja*, skreće pažnju na razvoj kako opštih, tako i specifičnih kompetencija:

„Nastavnici svoje inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje opažaju kao obrazovanje o deklarativnim znanjima predmetnih sadržaja, bez razvijanja funkcionalnih pedagoških, psiholoških i metodičkih znanja i u tom kontekstu smatraju da je potrebno više orijentacije ka razvoju potrebnih kompetencija. Istraživanje mišljenja učenika je nedvosmisleno ukazalo na važnost uloge nastavnika, njegovih kompetencija za uspešnu realizaciju nastave, za rad u školi i profesionalnu ulogu u društvu“ (str. 8).

Polazeći od univerzalnih zahteva, kao i savremenih tendencija u obrazovanju, kako kod nas, tako i u svetu, na umetničkim fakultetima, kao što je Akademija umetnosti u Novom Sadu ili Fakultet primenjenih umetnosti u Beogradu, koncipirani su silabusi, sa jasno definisanim ciljevima i ishodima, koji nude mogućnost formiranja kvalitetnog nastavnog kadra. Bogati programski sadržaji, kroz teorijsku nastavu i praktične aktivnosti, pripremaju buduće likovne pedagoge da spremno „zakorače“ u učionice sa idejom očuvanja stvaralaštva kao suštinske detetove potrebe da komunicira sa okruženjem i na kreativan način participira u svojoj zajednici. Upravo je savremeni program metodičke pripreme budućih likovnih pedagoga na AUNS i FPU adekvatan egzemplar savremenih obrazovnih tendencija u visokom obrazovanju, sa posebnim težištem na praktičnoj primeni znanja kroz aktuelnu praksu i povezivanja kompetencija sa potrebama zajednice (Vojvodić i Filipović, 2018, str. 178). Rezultati ovog istraživanja pokazali su sledeće:

1) Postoji nestitematičnost i nedoslednost u pristupu obrazovanja nastavnika u formalnim programima na akademskim studijama fakulteta u RS, te srazmerno mali broj ustanova i programa koji ovakve programe realizuju; 2) Opredeljenost studenta za predmet Metodika u okviru akreditovanih studijskih programa na umetničkim fakultetima (AUNS i FPU) je srazmerno velika gde se od ukupne populacije studenata koji upišu umetnički fakultet više od dve trećine opredeljuje da budu i nastavnici umetnosti. Takođe, na osnovu detaljnih iskaza u istraživanju, pokazalo se da studenti vide mnogo veći i dublji značaj sopstvene uloge u obrazovanju kao budućih nastavnika umetnosti, kao i značaj nastavničkih kompetencija koje stiču tokom školovanja na predmetu metodika u odnosu na stav/predrasudu sa kojom se susrećemo da je rad u nastavi samo alternativa umetnicima za obezbeđivanje egzistencije i veću prepoznatljivosti na tržištu rada. 3) Akreditovani programi nastavnog predmeta metodika na AUNS i FPU nude teme koje u potpunosti zadovoljavaju studentske preferencije koje su identifikovane u ovom istraživanju u odnosu na učenje u oblasti metodike i sticanje nastavničkih kompetencija. Teme u nastavnim sadržajima predmeta metodika na AUNS i FPU obuhvataju sledeće: škola, dečji crtež, nastavnik, kreativnost i motivacija, planiranje vaspitno–obrazovnog rada, interdisciplinarnost i međupredmetne kompetencije, likovni mediji i medijumi, muzejska didaktika, izložbe dečjeg stvaralaštva, podsticajna sredina za učenje igru i stvaralaštvo i analiza i vrednovanje u nastavi umetnosti. Studenti su u svojim iskazima pokazali primarnu zainteresovanost za teme koje se odnose na sticanje nastavničkih kompetencija, podsticajnu sredinu za učenje i stvaranje, elemente vaspitno–obrazovnog rada, podsticanje kreativnosti i motivacije, kao i metodike kao naučne discipline.

I na kraju, polazeći od teorijskih postavki i aktuelnih pitanja u obrazovnoj praksi u oblasti likovne pedagogije i obrazovanja studenta, budućih nastavnika umetnosti, a na osnovu rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da savremena metodika na našim umetničkim fakultetima nudi opseg znanja studentima, budućim nastavnicima, da kompetentno participiraju i unapređuju savremenu školu koja korespondira sa ciljevima i potrebama vremena koje nedvosmisleno zahteva fleksibilnost, kreativnost i inovativnost obrazovnog sistema, ali se i dalje postavlja zahtev pred visokoškolske ustanove da dodatno razvijaju programe svih nivoa studija koje će obezbediti sticanje opsega nastavničkih kompetencija koje će kvalifikovati budući nastavni kadar za kompetentno učešće na svim nivoima douniverzitetskog i univerzitetskog obrazovanja u savremenom društvenom kontekstu.

Literatura

Akreditacija programa AUNS [dokument]. Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu. <https://akademija.uns.ac.rs/akreditacija/>

Vojvodić, M. i Filipović, S. (2018). Kompetencije likovnog pedagoga u svetlu savremene metodičke prakse. U Slavoljub Hilčenko (ur.), *Zbornik radova — IKT u vaspitanju, obrazovanju, sportu i medicini – X Međunarodna interdisciplinarna stručno–naučna konferencija — Horizonti* (str. 169–180). Subotica: VŠSSOVT.

- Vojvodić–Savić, M. i Filipović, S. (2019). Primena ishoda učenja u komparaciji studijskih programa i programskih sadržaja fakulteta koji obezbeđuju kompetencije za rad u oblasti nastave likovne kulture. U D. Cicović Sarajlić i P. Ilić (Ur.), *Zbornik sažetaka sa međunarodnog naučnog skupa Tradicionalno i savremeno u umetnosti i obrazovanju* (str. 31–33). Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti Univerziteta u Prištini Zvečan — Kosovska Mitrovica.
- ZUOV (2011). *Standardi kompetencija nastavnika* [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije. www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf
- Zakon o visokom obrazovanju* („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 — dr. zakon, 67/2019, 6/2020 — dr. zakoni, 11/2021 — autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 — dr. zakon) [dokument]. Vlada Republike Srbije.
- Janković, P. (1994). *Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja*. Novi Sad: Pedagoška akademija.
- Korać, I. (2015). *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja* [doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/5527>
- Lynn D. (2014). *Art Teachers’ Perceptions of the Relationship — Between Personal Artistic Creative Work and the Practice of Teaching* [doctoral dissertation, Cambridge: Lesley University] https://www.academia.edu/8361786/Dissertation_Proposal
- Požar, F. H. (2016). Kompetencije nastavnika u savremenom školstvu. *Sinteze, 10*, 23–34.
- NSVO (2017). *Pravilnik o Listi stručnih, akademskih i naučnih naziva* („Službeni glasnik RS”, broj 53/2017, 114/2017, 52/2018 i 21/2019) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije. <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/pravilnik.pdf>
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Klett.
- Filipović, S. i Janjević Popović, V. (2018). Uticaj inicijalnog obrazovanja na stručne kompetencije nastavnika–umetnika i nastavnika–neumetnika u nastavi likovne kulture. *Časopis Kultura, 158*, 213–239.
- Filipović, S. (2020). *Nastavnički portfolio — Praktikum iz metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Kreativa. [Филиповић, С. (2020). *Наставнички портфолио — Практикум из методике ликовног васпитања и образовања*. Београд: Креатива].



YouTube: 15. Filipović video ArtnEdu2021
 Link: <https://youtu.be/PafMWufhPfo>
 Time: 15.52’
 Oral presentation: Serbian
 PowerPoint: Serbian and English

Ilustracije

Ptica i njeno drvo, Teodora Filipović [fotografija dečjeg crteža]. Preuzeto iz *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja* (Методика ликовног васпитања и образовања), S. Filipović, 2011, Beograd: Univerzitet umetnosti i KLET. Sva prava zadržana @ 2011. Koristi se prema odredbama pravičnog poslovanja.

Slika 0.9

Ptica i njeno drvo, Teodora Filipović, 6 godina [fotografija dečjeg crteža]



Напомена. Preuzeto iz *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja* (Методика ликовног васпитања и образовања), S. Filipović, 2011, Beograd: Univerzitet umetnosti i KLET. Sva prava zadržana @ 2011. Koristi se prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr / mr um. Dubravka Lazić, redovni profesor
Filmologija / Fotografija
Likovni departman, Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dubravka.lazic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 77:37.091.3
Stručni rad
158–162

ISKUSTVO UMETNIČKE PRAKSE U NASTAVI TEORETSKOG TIPA: PREDMETI FOTOGRAFIJA I RAZVOJ FOTOGRAFSKOG MEDIJA

Rezime: U nastavnom procesu jednog segmenta kurikuluma studijskog modula *Fotografija OAS Akademije umetnosti Novi Sad* se, kao nastavnik (inter alia) predmeta *Fotografija i Razvoj fotografskog medija*, suočavam sa činjenicom da je često potrebno primeniti znanja i iskustva stečena tokom dugogodišnje aktivne izlagačke delatnosti iz oblasti fotografije sa znanjima stečenim tokom obrazovanja i rada iz oblasti nauke o umetnostima. Specifičnosti metodološkog pristupa koje je neophodno primeniti tokom realizacije ova dva predmeta se u velikoj meri razlikuju, ali je evidentna i potreba za zajedničkim pristupom prilikom pojašnjenja pojedinih segmenata predviđenih nastavnim planom. Pitanja različitih/sličnih metodoloških modaliteta (u nastavi predmeta koji su zastupljeni kao usko stručni na studijskom programu Fotografija) se tiču nastavnčkog pristupa predmetima koji pripadaju polju umetnosti, ali koji se po svojoj strukturi (tipu predmeta) razlikuju kao umetnički i teoretsko–umetnički. Upotreba različitih metoda (pokazivačke, saznavanja kroz praksu, individualnog pristupa i sl.) predstavlja konstantu u nastavnom procesu, ali je njihov sadržaj (kao i sadržaj samih predmeta) u uskoj vezi sa individualnim pristupom studentima i, kao takav, predstavlja varijabilu nastavnog procesa, postavljajući pitanje njegove strukture i konstante. Pored toga, lično iskustvo nastavnika (umetnički senzibilitet, iskustvo, izlagačka praksa) u velikoj meri je integrisano u predočavanje sadržaja predmeta tokom nastavnog procesa ali se ono ne može definisati kao metodološka kategorija. Sve ovo predstavlja poseban izazov savremene obrazovne prakse u polju umetnosti, kao i potrebu za daljim istraživanjem i analizom ovih specifičnosti, zarad sinteze potencijalno novih zaključaka koji bi mogli dodatno pojasniti ili obogatiti pedagoški rad u okviru nastave umetičkih predmeta.

Ključne reči: umetnički i teoretsko–umetnički predmeti, *Fotografija, Razvoj fotografskog medija*, iskustvo umetničke prakse, metodološki pristupi.

Uvod

Modul Fotografija (OAS, MAS) u okviru studijskog programa Likovne umetnosti na Akademiji umetnosti Univerziteta u Novom Sadu sadrži kurikulum koji podrazumeva nastavni sadržaj usmeren ka likovnom obrazovanju studenata unutar specifične uže umetničke oblasti Fotografija. Upravo naspram ovog pristupa je i osmišljeni kurikulum obuhvatio najrazličitije segmente obrazovnog procesa koji će studentima — budućim profesionalnim umetnicima fotografije — pružiti osnovna, a potom i napredna znanja iz širokog spektra specifičnosti ovog medija. Fotografija je disciplina koja danas podrazumeva raznovrsnu delatnost i, kao takva, pruža velik izbor mogućnosti za buduće profesionalce. U okviru pripadnosti i pozicije (Departman likovnih i primenjenih umetnosti) fotografija se, kao umetnička disciplina, na Akademiji umetnosti Novi Sad, tretira unutar oblasti likovnih umetnosti pa je s tim u vezi i težište kurikuluma OAS i MAS usmereno ka ovoj specifičnosti.

U okviru pomenutih kurikuluma se studenti studijskog modula *Fotografija* obrazuju iz uže umetničke oblasti, ali i iz ostalih likovnih disciplina, što je u sinhronizaciji sa kurikulumima ostalih studijskih programa Departmana likovnih i primenjenih umetnosti. Usko stručni predmeti su razvrstani prema potrebi da studenti u toku OAS dobiju osnovna znanja koja pogoduju raznovrsnosti medija fotografije: od dokumentarnog pristupa, preko rada u studiju i primenjenog aspekta fotografske struke, pa do kreativnog razvoja individualnog rada svakog mladog umetnika ponaosob. Uz ovakvu podelu usko stručnog (osnovnog) predmeta koja podrazumeva praktičan umetnički rad, na OAS i MAS *Fotografija* nalaze se i predmeti koji po svojoj strukturi pripadaju teoretskom tipu: *Optika, Fotografske tehnologije i Razvoj fotografskog medija*.^{*} Upravo zbog ovako razrađenog pristupa u okviru sistema visokoškolskog obrazovanja iz umetničke discipline fotografija se studenti, tokom studija, formiraju u svestrano orijentisane i obrazovane samostalne umetnike. Kao osoba koja je radila na formiranju studijskog programa i njegovog kurikuluma, i kao umetnik/teoretičar koji u svom sopstvenom radu paralelno i intenzivno radi kako na umetničkom tako i na teoretskom planu, u poziciji sam da višegodišnja lična iskustva definišem u okviru izlaganja koji poredi ova dva pristupa (umetnički i teoretski) u okviru pedagoškog rada sa studentima.

Predmeti *Fotografija* i *Razvoj fotografskog medija* u okviru modula *Fotografija* na studijskom programu Likovne umetnosti Akademije umetnosti u Novom Sadu

Predmet *Fotografija* je, po svojoj strukturi i tipu usko umetnički, praktični predmet. Podrazumeva nastavu koja se realizuje tokom svih godina na OAS i MAS i vodi se kao osnovni umetnički predmet za studente studijskog modula *Fotografija*. Podela nastavnih celina, prema programu i planu rada predviđa i podelu osnovnih fotografskih oblasti, kao i gradiva i zadataka prema obimu predviđenog gradiva i zadataka prema fondu časova.

^{*} Više na: <https://akademija.uns.ac.rs/wp-content/uploads/2017/11/OAS-Fotografija-15.pdf>

S tim u vezi je i definisana podela uskih umetničkih oblasti koje u okviru fotografske umetnosti (prema akreditovanom kurikulumu) podrazumevaju predočavanje osnovnih znanja iz dokumentarne, primenjene (studijske) i fotografije kao likovne discipline. Predmet *Fotografija se*, prema tome, realizuje spram ciljeva samog programa i celina podeljenih po godinama studiranja na OAS i MAS. Svaki od ovih segmenata podrazumeva pristup koji je baziran na predočavanju i postavljanju zadatka studentima, predočavanje specifične strukture i problematike zadatka, informisanje o evoluciji teme zadatka kroz istoriju fotografske umetnosti, predočavanje pređašnjih uspešnih primera* i njihovo upoređivanje. Ovi segmenti nastave se (prvenstveno) predstavljaju studentima putem pokazivačke metode uz interaktivnu komunikaciju. Kako se nastava iz usko stručnih predmeta realizuje unutar male grupe studenata (pet studenata na jednoj godini studija), pokazivačka metoda se odvija uz konstantnu komunikaciju sa studentima tako da se može zaključiti da se i ostale metode kombinuju u ovakvom tipu nastave: verbalno-tekstualna metoda, metoda demonstracije, i čak laboratorijsko-eksperimentalna metoda (budući da se sadržaj predmeta *Fotografija* na prvoj godini OAS bazira na analognoj, crno beloj fotografiji koja podrazumeva rad u fotografskoj laboratoriji).

Sa druge strane, predmet *Razvoj fotografskog medija* je teoretsko-umetnički predmet koji za cilj ima upoznavanje studenata sa istorijom fotografskog medija, njegovim specifičnostima i razvojem (kako umetničkim tako i tehničko-tehnološkim) kroz istoriju. Njegova osnovna svrha je da mladim umetnicima-fotografima pruži dodatna, teoretska znanja iz istorije fotografije koja će njihov umetnički rad obogatiti neophodnim saznanjima i tako učvrstiti pozicije za bolji i uspešniji dalji samostalni rad. Neophodnost ovakvog predmeta je vidljiva i kroz već ustaljenu praksu funkcionisanja i integrisanja predmeta Istorija umetnosti koja je unutar kurikuluma visokoškolskih umetničkih institucija. Dakle, mladi umetnici moraju poznavati i istoriju umetnosti kako bi stekli osnove za dalji razvoj i umetnički rad (Bogdanović, 1986). Po istom principu je na Akademiji umetnosti uveden, po osnivanju studijskog programa, predmet *Razvoj fotografskog medija* i kao takav pruža osnovna znanja iz već pomenutog sadržaja a sa ciljem da podrži formiranje samostalnih umetničkih individua iz predmeta *Fotografija*. Nastava ovog predmeta (koji se realizuje tokom 4 semestra na OAS) se izvodi na časovima teoretskog tipa, uz primenu verbalno-tekstualne i pokazivačko-interaktivne metode. Sam nastavni pristup je klasifikovan naspram obima gradiva na dve osnovne celine koje se realizuju tokom prve (istorija fotografije devetnaestog veka) i druge (istorija fotografije dvadesetog veka) godine studiranja. Predavanja su grupna, uz upotrebu dopunskih nastavnih metoda i video materijala i po pravilu se realizuje uz analizu predocenog gradiva kako bi se naglasio značaj sticanja teoretskog znanja o razvoju fotografskog medija za obrazovanje umetnika fotografije.

Osnovi zadaci nastavnih predmeta *Fotografija* i *Razvoj fotografskog medija* su:

- Primena znanja i iskustava stečenih tokom dugogodišnjeg umetničkog rada iz oblasti fotografije;
- Primena znanja stečenih iz oblasti nauke o umetnostima;
- Kombinovanje znanja i iskustva kroz metodološke pristupe.

* Primera afirmisanih fotografskih umetnika, kao i primera pređašnjih studentskih radova.

Sam proces nastave ima svoje faze u kojima studenti aktivno participiraju, od usvajanja početnih teorijskih znanja, preko razvoja koncepta, istraživanja u odabranom fotografskom mediju/materijalu, do finalne realizacije zadatka. Ilustrovaćemo ove faze kroz primere studentskih radova nastalih u okviru redovne nastave na predmetima 1) *Fotografija* i 2) *Razvoj fotografskog medija*, na Akademiji umetnosti, Univerziteta u Novom Sadu. Metode su klasifikovane prema savremenoj metodici nastave umetnosti (Filipović, 2017).

1) Nastavni predmet *Fotografija* na akreditovanom programu Akademije umetnosti u Novom Sadu pripada oblasti Likovne umetnosti, pa je tip predmeta umetnički. Podela nastavnih celina se vrši prema obimu gradiva, zadataka i fondu časova, a elementi nastavnog procesa prema primenjenim nastavnim metodama su sledeći:

- *Verbalno–tekstualna metoda* — uvod u teorijske osnove vezane za evoluciju konkretne teme zadatka kroz istorijski i konceptualni razvoj fotografije kao likovnog medija kroz usmeno predavanje, značaj vizuelnog opažanja u likovnoj umetnosti (Arnhajm, 1987), prezentaciju i video (Slike 4a–b);
- *Metoda problemskog pristupa* — uvod u zadatak sa zadatim kriterijumima i postavljanjem istraživačkog likovnog problema, na primer, *Reportaža*; diskusija sa studentima, postavljanje problemskih pitanja, *brain storming* („oluja ideja”);
- *Pokazivačka metoda* — upućivanje na reprezentativne primere i komparacija primera iz umetnosti (foto i video materijali), kao i studentskih radova kao egzemplara u odnosu na zadatak temu/problem (Slike 1a–d i 2a–d);
- *Metoda saznavanja kroz praksu* — praktičan rad na zadatku uz upotrebu odabranog medija/tehnike i materijala i u skladu sa zadatim kriterijumima uz mentorsku podršku (Slika 3a–d);
- *Metoda individualizovanog pristupa* — prilagođeni pristup rada sa studentom u skladu sa individualnim afinitetima i mogućnostima u odnosu na zadatak temu/problem, davanje povratne informacije, preporuka i podrške u radu;
- *Evaluacija i vrednovanje* — davanje povratne informacije na završni rad na primer, *Reportaža u formi knjige*, sa aspekta šta je bilo dobro, a šta je potrebno poboljšati i davanje smernica za dalji rad; izlaganje radova u javnom prostoru i predstavljanje rezultata rada stručnoj i široj javnosti (Slika 5a–b).

Sve navedene aktivnosti podrazumevaju i druge metode, tehnike i oblike rada u skladu sa vrstom aktivnosti i teme, odnosno tipovima časova. Na primer, primenjuju se i interaktivni pristupi u nastavi uz rad u paru ili grupni rad, primena IKT alata, laboratorijske metode rada sa posebnim fotografskim tehnikama i materijalima, kao i još mnogo drugih pristupa u nastavi.

Različiti i slični metodoloških modaliteti u nastavi predmeta *Fotografija* i *Razvoj fotografskog medija*, koji su zastupljeni kao usko stručni na studijskom programu *Fotografija*, formiraju i sam nastavni pristup predmetima koji pripadaju polju umetnosti, ali koji se po svojoj strukturi (tipu predmeta) razlikuju kao umetnički i teoretsko–umetnički.

Slika 1a

*Mornar američke mornarice ljubi strankinju
(Sailor Kissing Nurse on V-J Day)*



Napomena. Autor Alfred Ajzenšlad (Alfred Eisenstaedt) [fotografija], 14 August 1945, National Archives and Records Administration (NARA), Vašington. Public domain.

Slika 1b

Podizanje zastave na Ivo Džimi (Flag Raising on Iwo Jima)



Napomena. Autor Džo Rozenal (Joe Rosenthal) [fotografija], 23 februar 1945, National Archives at College Park. Public domain.

Slika 2a-d

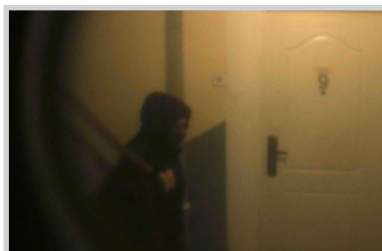
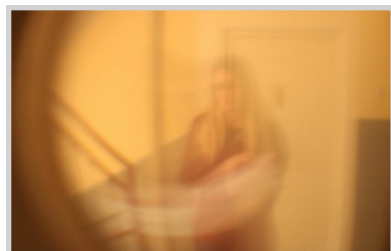
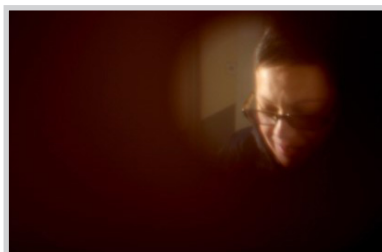
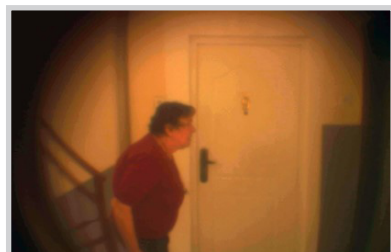
Reportaža, 2010.



Napomena. Autor rada Student Milan Stojanović [fotografija], 1. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2010.

Slika 3a-d

Reportaža, 2021.



Napomena. Autor rada Student Milan Stojanović [fotografija], 1. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2010.

Slika 4a–d

Teorijski i praktičan rad mentora i studenata u klasi na predmetu Fotografija



Slika 5a–b

Naslovna stranica knjige — Reportaža u formi knjige



Napomena. Autor rada Student Tijana Borbelj [fotografija], 1. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2021.



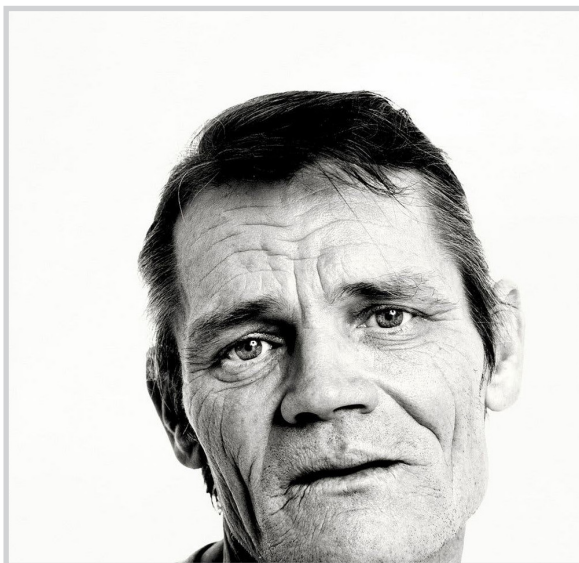
Napomena. Autor rada Student Pavle Srećkov [fotografija], 1. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2021.

2) Nastavni predmet *Razvoj fotografskog medija* na akreditovanom programu Akademije umetnosti u Novom Sadu pripada oblasti Likovne umetnosti, a tip predmeta je teorijsko–umetnički. Podela nastavnih celina se vrši prema obimu gradiva, zadataka i fondu časova, a elementi nastavnog procesa prema primenjenim nastavnim metodama su sledeći:

- *Verbalno–tekstualna metoda* — uvod u teorijske osnove vezane za evoluciju fotografije (Istorija fotografije u 19- i 20. veku; Frizot, 1998; Rosenblum, 2008; Wells, 1997) kroz istorijski i konceptualni razvoj fotografije kao likovnog medija kroz usmeno predavanje, prezentaciju i video (Slike 4a–b);
- *Metoda problemskog pristupa* — uvod u temu sa zadatim kriterijumima i postavljanjem teorijskog problema, diskusija sa studentima, postavljanje problemskih pitanja, *brain storming* („oluja ideja”);
- *Pokazivačka metoda* — upućivanje na reprezentativne primere i komparacija primera iz umetnosti (foto i video materijali) kao egzemplara u odnosu na zadatak temu/problem i komparacija istorijskih artefakata sa savremenom fotografskom praksom (Slike 5a i 5b);
- *Evaluacija i vrednovanje* — davanje povratne informacije nivo usvojenih znanja primenom različitih tehnika (kolokvijum, usmeni ispit, pisani rad — seminarski rad, esej, prikaz, itd.).

Slika 5a

Chet Baker [Singer, New York City, January 16, 1986]



Napomena. Autor Ričard Avedon (Richard Avedon) [fotografija]. Fondacija Richard Avedon, Zbirka Centra za kreativnu fotografiju. Koristi se prema pravilima fer poslovanja.

Slika 5a

Chet Baker [Singer, New York City, January 16, 1986]



Napomena. Autor rada Student Nemanja Delja [fotografija], 3. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2014.

Specifičnosti metodološkog pristupa (razlike i sličnosti u pristupima) tokom realizacije predmeta *Fotografija i Razvoj fotografskog medija*

Kako je suština nastavnih metoda da se njihovom primenom ostvari određeni nastavni cilj, odnosno dostignu obrazovni ishodi (kompetencije studenta), tako i izbor metoda zavisi od navedenog. Pored toga, njihov izbor zavisi i od sastava grupe studenata. Specifikum sa kojim se nastava iz polja umetnosti na visokoškolskim institucijama suočava je upravo taj — svaka generacija studenata predstavlja novu grupu mladih umetnika sa individualnim karakteristikama i zasebnim umetničkim senzibilitetima koje je nužno, kroz proces nastave, dalje formirati i izgraditi. Neadekvatan izbor nastavnih metoda može prouzrokovati neostavren nastavni cilj, što ukazuje na izuzetnu važnost ovog pitanja. Nastavne metode postižu svoj maksimum kada su najviše prilagođene prirodi gradiva i zadataka i potrebno je pristupiti im pažljivo, budući da se one ne mogu primenjivati „šematski” nego prilagođeno individualnim studentskim potrebama, kao i grupi studenata u celini.

Iz ugla nastavnika. — Kao predavač sa različitim zvanjima i referencama koje obuhvataju kako polje umetnosti tako i polje humanističkih nauka, predajem predmete *Fotografija i Razvoj fotografskog medija*. Princip koji je nužno potrebno primeniti prilikom realizacije ovih nastavnih jedinica se razlikuje spram različitih tipova samih predmeta. Ipak, u specifičnoj situaciji u kojoj se, kao predavač sa različitim zvanjima i referencama nalazim, nužno primenjujem sopstvena znanja i iskustva stečena tokom dugogodišnjeg umetničkog rada iz umetničke fotografije, kao i iz naučne oblasti *Nauke o umetnostima*. Ono što je specifikum ovakvog pristupa je kombinovanje stečenih znanja kroz metodološke pristupe, što nije čest slučaj u nastavnoj praksi. Drugim rečima, moj pedagoški pristup se nužno deli prilikom predavanja dva (po tipu različita) predmeta, i svest o potrebi primene različitih nastavnih metoda je uvek prisutna. Ipak, čest je slučaj kada se, tokom nastavnog procesa, ukaže potreba za demonstracijom i prenošenjem ličnog iskustva i znanja koje pripadaju umetničkoj sferi u okviru teoretske nastave, i obrnuto. Štaviše, ni ovakva praksa se ne može klasifikovati kao „izuzetak od pravila” zbog proste činjenice da se sa svakom generacijom novih studenata nastavnici umetničkih predmeta sreću sa (uvek) novim individualnim ličnostima. Iz ovakvog iskustva, a za potrebe analize metodičkog specifikuma koji predočavam, mogu zaključiti da u kombinovanju različitih (ličnih) stavova i iskustava nalazi određena prednost koja studentima studijskog programa *Fotografija* može svakako biti od koristi. Sa druge strane, taj „balans” između predavača umetničkog i predavača teorijskog predmeta mora biti konstantno regulisan i unapređivan zbog svog dualiteta i korelacije (Filipović, 2015). Preterana upotreba pojedinačne metode može dovesti do loših rezultata,* a raznovstan pristup studentima i sadržaj korišćenih metoda, tehnika i oblika rada se ne može u potpunosti precizno definisati (upravo zbog već navedene činjenice da je svaka generacija studenata različita po senzibilitetu poetici i kreativnim mogućnostima).

* Primera radi, prekomerna upotreba monološke metode može dovesti do nemotivisanosti studenata.

Svakako je nužno pridržavati se osnovnih metodičkih principa: korišćenja dijaloške metode u svim etapama nastavnog procesa i svim tipovima časova radi iniciranja produktivnog dijaloga; primene ilustrativnih radova uz obavezno objašnjavanje koje je primereno svakom studentu ponaosob (naspram njegovog individualnog umetničkog senzibiliteta); upotrebe metode demonstracije sa jasnom svešću o cilju da se studenti nauče sposobnosti da uočavaju i da do saznanja dolaze induktivnim putem; primene metode demonstracije koja će podstaći studente na samostalno razmišljanje i zaključivanje itd.

Zaključak

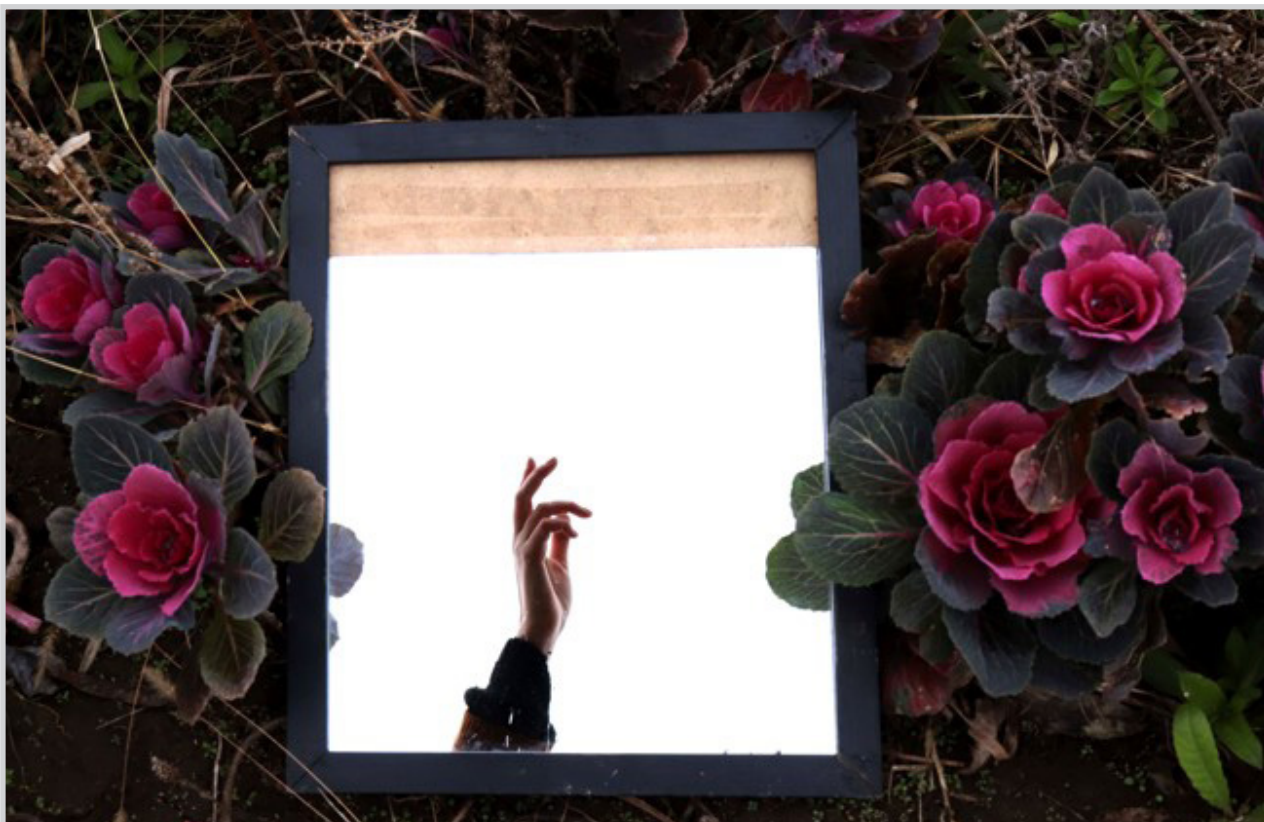
Sve navedeno predstavlja varijabilu nastavnog procesa koja iznova ispituje njegovu samu strukutru i njegove konstante. Stoga lično pedagoško i umetničko iskustvo (umetnički senzibilitet, iskustvo, izlagačka praksa, obrazovanje i delatnost na polju teorije o umetnostima) u rešavanju pitanja različitih/sličnih metodoloških modaliteta koji formiraju nastavni pristup pomenutim predmetima ne mogu precizno predočiti u definiciju posebne metode ili metodološke kategorije. Konstanta koja se može izvesti iz dosadašnjeg nastavnog iskustva se može metodološki definisati u nekoliko praktičnih nastavnih primera: upoređivanje sadržaja predmeta sa savremenom fotografskom praksom; usmeravanje studenata ka individualnom razmišljanju i promeni znanja unutar sopstvenog umetničkog autorskog rada; prilagođavanje nastavnog sadržaja studentima kao grupi i kao individuama i sl. Međutim, sa sigurnošću mogu zaključiti da ovakav pristup predstavlja poseban izazov savremenoj edukativnoj praksi u polju umetnosti kao i potrebu za daljim istraživanjem i analizom ovih specifičnosti sa ciljem sinteze novih zaključaka koji bi mogli dodatno objasniti i obogatiti pedagoški rad u okviru nastave umetničkih predmeta na visokoškolskim umetničkim institucijama.

Literatura

- Arnhajm, R. (1987). *Umetnost i vizuelno opažanje*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Bogdanović, K. (1986). *Uvod u vizuelnu kulturu*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga*. Beograd: autorsko izdanje.
- Filipović, S. (2015). Smisao, značaj i funkcija likovnog vaspitanja i obrazovanja. *Zbornik Fakulteta likovnih umetnosti Umetnost i teorija* 1/1, 26-37.
- Frizot, M. (1998). *A New History of Photography*. Köln: Könemann.
- Rosenblum, N. (2008). *A World History of Photography*. New York: Abbeville Press.
- Wells, L. (1997). *Photography—A Critical Introduction*. London: Routledge.

Slika 6

Slobodna tema



Napomena. Autor rada Studentkinja Tijana Borbelj [fotografija], 1. godina OAS, Predmet Fotografija, AUNS, 2021.



YouTube: 17. Lazić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/7AHIwSKhQyY>

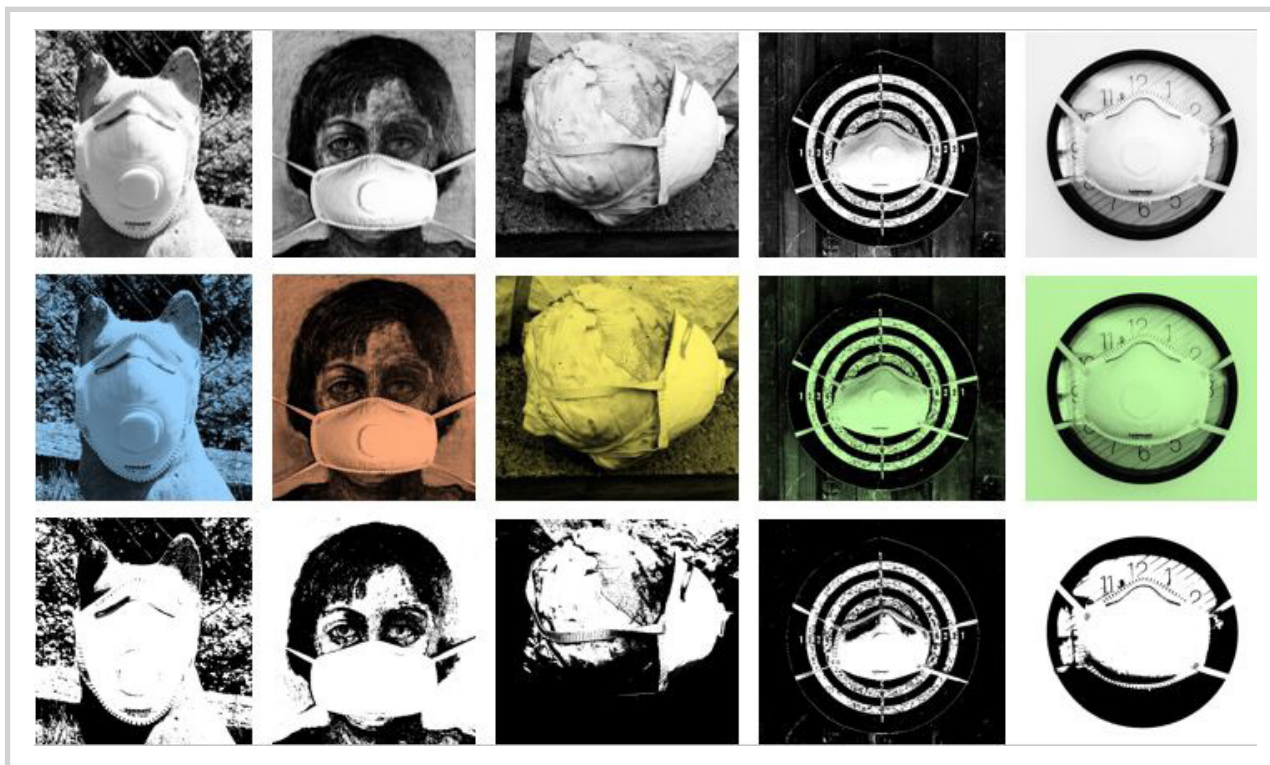
Time: 21.16'

Oral presentation: English

PowerPoint: Serbian and English

Slika 0.10

„Covid 19 fotografija“ [učenički rad, srednjoškolski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz Filipović. M. (2020). *Portfolio — školski istraživački radovi i kreativna produkcija*. Beograd: Kreativa. Sva prava zadržana @ 2011. Koristi se prema odredbama pravičnog poslovanja.



5.

УМЕТНИЧКА ПЕДАГОГИЈА
И ИНКЛУЗИВНА
ОБРАЗОВНА ПРАКСА /
UMETNIČKA PEDAGOGIJA
I INKLUZIVNA
OBRAZOVNA PRAKSA



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Vedrana Marković, docent
Solfeđo i Metodika nastave solfeđa
dipl. teor. umet. Tamara Senić, masterand
Odsek muzičke pedagogije
Muzička akademija u Cetinju, Univerzitet
Crne Gore u Podgorici(Crna Gora)
vedranam@ucg.ac.me



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 37.018-056.26-053.23
Pregledni rad
182–192

KREATIVNI I RAZVOJNI POTENCIJALI INKLUZIVNE MUZIČKE NASTAVE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: U okviru nastave Muzičke kulture učenici stiču trajna znanja i veštine neophodne kako za duhovni razvoj, tako i za razvijanje kognitivnih, emotivnih, socijalnih i senzomotornih veština. Kao takav, predmet Muzička kultura ima važnu ulogu u razvoju dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Uvažavajući razvojne karakteristike dece navedene populacije, ali i njihove edukativne potrebe, muzički pedagozi moraju prilagoditi deci, ne samo nastavne sadržaje, već i nastavne metode. U radu se predstavljaju methodski postupci koji se mogu koristiti u nastavnoj praksi Muzičke kulture u osnovnim školama, s akcentom na upotrebu muzičkih igara i sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma — kao put spontanog učenja. Učinak pomenutih methodskih postupaka se ogleda u promenama ponašanja, interesovanja i motivacije koju su ispoljili učenici sa intelektualnim poteškoćama četvrtog i šestog razreda osnovne devetogodišnje škole *Štampar Makarije* u Podgorici, a čiji je razvoj praćen od strane školskog psihologa i pedagoga duži vremenski period, kao i od personalnog asistenta u nastavi. Promene se ogledaju pre svega u vidu pojačanog interesovanja i motivacije, kao i intenzivnijeg doživljaja muzike. Nastavni proces koji se odvija kroz muzičke igre doveo je i do приметnih razlika u komunikaciji, socijalnim i emotivnim odnosima. Cilj rada jeste da ukaže na moguće methodske postupke prilikom rada sa decom sa intelektualnim poteškoćama i rezultate takvog rada, ali i da pruži podršku muzičkim pedagozima koji se u svom profesionalnom radu susreću sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, a koji u toku svog školovanja nisu stekli nikakva znanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja i defektologije.

Ključne reči: učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, predmet Muzička kultura, inkluzija, muzička igra, Orfov instrumentarijum.

Uvod

U okviru nastave Muzičke kulture učenici stiču trajna znanja i vještine neophodne kako za duhovni razvoj, tako i za razvijanje kognitivnih, emotivnih, socijalnih i senzomotornih vještina. Kao takav, predmet Muzička kultura ima posebnu i važnu ulogu u razvoju djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Uvažavajući razvojne karakteristike djece navedene populacije, ali i njihove edukativne potrebe, muzički pedagozi moraju prilagoditi djeci ne samo nastavne sadržaje, već i nastavne metode. U radu se predstavljaju metodski postupci koji se mogu koristiti u nastavnoj praksi u osnovnim školama, s akcentom na muzičku igru kao didaktičko sredstvo i sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma — kao put spontanog učenja. U radu je takođe prikazan i način na koji inkluzivna muzička nastava može uticati na razvoj kreativnih i razvojnih potencijala učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

Uticaj koji nastavni predmet Muzička kultura može imati u razvoju djeteta sa intelektualnim teškoćama zavisi na prvom mjestu od nastavnika — muzičkog pedagoga. On najprije mora biti upoznat sa karakteristikama djece sa intelektualnim poteškoćama, otkriti njihov muzički potencijal, a zatim ga dalje razvijati i njegovati putem odgovarajućih nastavnih metoda, u cilju razvijanja kognitivnih, emocionalnih, socioloških i senzo–motornih sposobnosti djece.

Ipak, muzički pedagog kao najbitniji faktor u ovom procesu, već na početku svog rada sa djecom sa intelektualnim poteškoćama, susreće se sa velikom preprekom — vlastitim nedovoljnim znanjem iz oblasti defektologije i inkluzivne nastave. Ova poteškoća može prouzrokovati negativna osjećanja kod nastavnika: strah, zabrinutost, osjećaj neuspješnosti, ali i direktno uticati na negativna osjećanja učenika: neshvatanje muzike, osjećaj neprihvaćenosti i sl. Uzrok ove pojave se može objasniti činjenicom da na muzičkim akademijama i fakultetima muzičke umetnosti na kojima se školuju budući muzički pedagozi, ne postoje nastavni predmeti u okviru kojih bi studenti sticali makar elementarna znanja iz navedenih oblasti, a koja bi ih pripremila za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Iako postoji tendencija što većeg uključivanja djece navedene populacije u redovni obrazovni sistem, ne postoji i tendencija da se na fakultetima koji obrazuju budući nastavnici kadar uvedu predmeti na kojima bi se sticala elementarna znanja koja su potrebna za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Naravno, postoje izvjesne tendencije profesora na Akademijama da usmjere i upute svoje studente u ovu složenu oblast, kao i interesovanje diplomiranih muzičkih pedagoga da se i poslije formalnog obrazovanja edukuju i samostalno osposobe, ali kompleksnost i značaj koji ima inkluzivna nastava zahtijeva sticanje formalnog obrazovanja u toku akademskog školovanja, a ne sticanje neformalnog obrazovanja zavisnog od ličnih afiniteta i sklonosti pojedinca.

U skladu sa navedenim, „inkluzivno obrazovanje se može smatrati luksuzom ili odgovornošću stručnjaka, ali inkluzivno obrazovanje je od ključnog značaja kako bi se svoj deci obezbedilo da imaju pristup kvalitetnom obrazovanju“ (Grims, 2014, str. 7). Pored neophodnog znanja i vještina, nastavnici u inkluzivnom obrazovanju moraju biti podržani i motivisani kako bi uticali na učešće i postignuća učenika, a posebno onih sa intelektualnim poteškoćama kojima su dodatni podsticaji i podrška ne samo poželjni, već neophodni (Lewis, & Bagree, 2013).

Inkluzivna nastava

Pojam „inkluzivno obrazovanje“ često obuhvata mnoštvo definicija i shvatanja, koja se razlikuju ne samo od zemlje do zemlje, već i od teorije do prakse. Najbolji pokazatelj shvatanja inkluzivnog obrazovanja se ogleda u obrazovanju nastavnika — zato što direktno utiče na njegovu primjenu.

O položaju inkluzivnog obrazovanja u teoriji govori činjenica da „većina međunarodnih konvencija, sporazuma i ciljeva u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem zasnovana je na poštovanju ljudskih prava, kao i socijalnom modelu odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju“ (Grims, 2014, str. 29). Ipak, čak i zemljama u kojima se primjenjuje navedeni socijalni model prema osobama sa intelektualnim smetnjama i u kojima se politike o inkluzivnom obrazovanju baziraju na ovim međunarodnim konvencijama, obrazovanje nastavnika je ograničeno na medicinske pojave i pojašnjenja (svijest o intelektualnim poteškoćama, prepoznavanje djece sa smetnjama u razvoju strategije obrazovanja i sl.). Ovakav proces vodi do nalaženja „problema“ u samom djetetu, te dolazi do težnje da se djeca sa intelektualnim poteškoćama „normalizuju“, umjesto da razvijaju svoje sposobnosti, vještine i interesovanja. Opstajanje ovakvog medicinskog modela svakako usporava razvojni proces inkluzivnog obrazovanja.

Idealno bi bilo kada bi inkluzivno obrazovanje predstavljalo „proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika povećanjem učešća u učenju, kulturama i zajednicama, i smanjenjem isključenosti unutar i izvan sistema obrazovanja“ (Grims, 2014, str. 29). U inkluzivnom obrazovanju škola i obrazovni sistem se prilagođavaju potrebama svih učenika, uključujući kako one koji imaju, tako i one koji nemaju smetnje u razvoju, što zahtijeva promjene na polju školske kulture, politike i prakse. „To je obrazovni sistem otvoren za svu decu, usredsređen na individualne potencijale koje deca donose u školu, umesto na njihove uočljive slabosti, s posebnim naglaskom na njihovu mogućnost učestvovanja u svakodnevnom životu škole i lokalne zajednice“ (Lazor, Marković, i Nikolić, 2008, str. 9), podrazumijevajući i uklanjanje fizičkih ili društvenih prepreka koje postoje u njihovom okruženju.

S obzirom na dinamičnost i promjenljivost procesa inkluzivne nastave, „nije moguće imati jedinstven nacrt sa spiskom utvrđenih veština i znanja koje svi nastavnici treba da imaju kako bi mogli da izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju“ (Grims, 2014, str. 8). U zavisnosti od vrste i oblika intelektualnih poteškoća nastavnik mora oblikovati proces podučavanja. On se prvenstveno mora, umjesto na vještine i znanja o strategijama nastave, fokusirati na razvijanje refleksivnog stava i inkluzivne vrijednosti. Četiri osnovne inkluzivne vrijednosti koje je definisala evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje su:

1. uvažavati različitost učenika;
2. podržavati sve učenike;
3. saradnja;
4. lični profesionalni razvoj (Evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2012).

Bez usvojenih navedenih inkluzivnih vrijednosti, sve druge nastavne metode neće biti održive u praksi, što dovodi do nesvršishodnosti inkluzivne muzičke nastave. Nastavnici moraju vjerovati da sva djeca imaju pravo na redovno obrazovanje i da, u skladu sa tim, konstantno analiziraju okruženje u svojoj školi i učionici sa ciljem prilagođavanja i činjenja obrazovanja pristupačnim i svrsishodnim svim svojim učenicima (Booth, Dyssegaard, 2008). Takođe, nastavnik uvijek mora analizirati i ponašanje učenika sa intelektualnim smetnjama, njihove reakcije na primjenjene nastavne metode, ali i putanju svog ličnog profesionalnog razvoja.

Jedan od načina prilagođavanja nastave su individualizirani planovi rada, koji su prilagođeni svakom učeniku pojedinačno. Da bi jedan pedagog, pa tako i muzički, osmislio individualizirani plan rada i odabrao adekvatne nastavne metode, mora uspostaviti muldimenzionalni pristup intelektualnim smetnjama koji podrazumijeva njihovo sagledavanje kroz više dimenzija:

1. intelektualne smetnje — javljaju se pri aktivnostima kao što su rezonovanje, planiranje, rješavanje problema, učenje iz iskustva i sl.;
2. adaptivno ponašanje – predstavlja skup socijalnih i praktičnih vještina neophodnih za bolje snalaženje u svakodnevnim aktivnostima;
3. participacija, interakcije i socijalne uloge — većinom zavise od mogućnosti koje se pužaju osobi sa intelektualnim smetnjama, tj. da li se individua uključuje u određene životne situacije u kojima realizuje određene zadatke;
4. zdravlje — može se posmatrati kao fizičko i mentalno zdravlje. Fizičko zdravlje najčešće ugrožava socijalnu adaptaciju i može onemogućiti veliki broj rekreativnih aktivnosti. Kod djece sa intelektualnim smetnjama češće je ugroženo mentalno zdravlje, posmatrano kao psihijatrijsko oboljenje;
5. kontekst — omogućava sagledavanje intelektualnih smetnji kroz osobu sa intelektualnim smetnjama, njenu porodicu i one koje brinu o njoj, lokalnu zajednicu i kulturu, državu ili sociopolitički uticaj (Lazor, Marković, & Nikolić, 2008).

Tek sagledavanjem svake navedene dimenzije se može odrediti da li osoba ima intelektualne smetnje, i na osnovu njih napraviti individualizovan plan podrške.

Bitno je odrediti i vrstu, tj. stepen intelektualnih smetnji. Po klasifikaciji Američkog udruženja psihijatarata intelektualne smetnje se mogu podijeliti na:

1. Lake intelektualne smetnje: mišljenje, planiranje, komunikacija je konkretna. Prisutno je snalaženje pri jednostavnijim problemima, oslanjanje na neposredno pamćenje. Moguće osposobljavanje za jednostavnije poslove i samostalan život.
2. Umjerene intelektualne smetnje: mogućnost usvajanja osnova čitanja, pisanja, osnovnog samozbrinjavanja. Moguće je osposobljavanje za jednostavne poslove pod stalnim i neposrednim nadzorom.

3. Teže intelektualne smetnje — mogućnost razumijevanja jednostavnog govora i gestovne komunikacije. Usvajanje vještina je moguće uz dugoročno podučavanje i podršku, uz pomoć kojih je moguće osposobljavanje za najjednostavnije radnje i vještine neophodne za svakodnevni život.

4. Teške intelektualne smetnje — mogućnost razumijevanja jednostavnih instrukcija i gestova. Izražavanje želja i osjećanja najčešće kroz nesimboličku komunikaciju. Mogu biti postignute određene vizoprostorne vještine, jednostavne akcije sa objektima kao dio poslovnih aktivnosti uz nadzor (APA, 2013).

Analizirajući navedene informacije o intelektualnim smetnjama, njihove karakteristike i mogućnosti date populacije, izdvajaju se sledeća metoda upustava u inkluzivnoj nastavi:

- „Teorijske sadržaje svesti na najbitnije i predstaviti ih na jednostavan način, uz pomoć predmeta i pojava iz svakodnevnog života i iskustva djeteta;
- Upotrebljavati elemente neposredne stvarnosti (slike, video snimci, šeme...);
- Davati jednostavne zadatke kratkim rečenicama, pri čemu se mijenja boja, jačina, visina glasa, mimika i gestikulacija;
- Podsticati izlaganje učenika uz pomoć pitanja, aktivnost na času i grupni rad“ (Lazor, Marković i sar., 2008, str. 30).

Primjenom principa individualizacije, tj. prilagođavanjem programa, nastavnik prilagođava sadržaj i način na koji predaje, osmišljava pogodne situacije za učenje, podstiče interakcije i raznovrsne aktivnosti u skladu sa sposobnostima i mogućnosti djece u svom odjeljenju. „Poštujući princip individualizacije nastavnog procesa, nastavni plan i program se može: proširiti, produbiti, modifikovati, minimizirati, prilagoditi predznanjima i mogućnostima konkretnog odeljenja, prilagoditi mogućnosti konkretnog učenika, poslužiti kao osnova za izradu individualnog obrazovnog plana“ (Lazor, Marković i Nikolić, 2008, str. 23). Pored navedenog, primjenom ovog principa, može doći do ubrzanog razvijanja kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i senzomotornih sposobnosti i vještina učenika.

Bitno je istaći da inkluzivna nastava ima pozitivan uticaj ne samo na djecu sa intelektualnim poteškoćama, već i na ostale učenike opšte populacije. Kroz zajedničke aktivnosti koje se odvijaju na časovima učenici razvijaju međusobnu povezanost i zavisnost, pri čemu dolazi do stvaranja pozitivne atmosfere u učionici u kojoj svi pomažu jedni drugima. „Odrastanje bez kontakata sa osobama sa posebnim potrebama najčešće stvara predrasude, kao i zablude da se to dešava samo nekom drugom, da osobe sa posebnim potrebama nisu sastavni dio naše stvarnosti, kao i da je nemoguće bilo kakvo zajedništvo sa njima“ (Marković, 2016, str. 67). Dijete koje uči u inkluzivnoj nastavi razvija humanost i uči da prihvata različitost.

Pokret kao nastavno sredstvo u inkluzivnom muzičkom obrazovanju

Uvažavajući karakteristike djece sa intelektualnim smetnjama, njihove edukativne potrebe i navedene sugestije, muzički pedagog ne mora nužno mijenjati nastavne sadržaje, ali mora prilagoditi nastavna sredstva. Iako se u školama u okviru predmeta Muzička kultura prednost najčešće daje vokalom reprodukcijom po sluhu ili po notnom tekstu, kao i usvajanju određenih teorijskih znanja, aktivnosti koje uključuju pokret — kao što su muzičke igre i sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma, za inkluzivnu muzičku nastavu mogu predstavljati najbitnije sredstvo usvajanja znanja i vještina, te i adekvatnog razvoja ličnosti.

Pokret je prvi oblik dječije slobode i uslov za razvoj drugih sposobnosti. Djetetu pokret služi za komunikaciju, ali i za izražavanje svojih misli, ideja, osjećanja (Petrović, 2011). U kontekstu nastave muzike, cilj nije da pokret bude vrhunska motorička vještina, već značajno sredstvo oslobađanja, slobodnog muziciranja, boljeg razumijevanja muzike, i kada su u pitanju djeca sa intelektualnim poteškoćama — način za usvajanje znanja i informacija.

Uloga instrumenata Orfovog instrumentarijuma

Ritmički instrumenti Orfovog instrumentarijuma predstavljaju najvažnije nastavno sredstvo kada je u pitanju oblast ritma. Njih čine zvečke, štapići, kastanjete, daire, činele, različite vrste bubnjića. Na njima učenici mogu ostvariti ritmičku pratnju, razvijati osjećaj za muzički ritam (Marković, & Veljić, 2012), ali i unapređivati senzomotorne vještine. Ovi instrumenti su naročito pogodni za rad sa djecom sa intelektualnim poteškoćama iz razloga što predstavljaju očigledna nastavna sredstva uz pomoć kojih oni učestvuju u stvaranju zvuka i same muzike. Poželjno je svaku brojalicu (i određene pjesme) pratiti sviranjem na nekim od ritmičkih instrumenata Orfovog instrumentarijuma (Marković, 2016).

U zavisnosti od vrste i stepena intelektualnih poteškoća, nastavnikova dužnost je da odabere instrument koji je pogodan za određenog učenika. „Pravilnim odabirom instrumenta nastavnik utiče na zainteresovanost učenika, njegovu aktivnu pažnju i motivisanost za sviranje“ (Marković, 2016, str. 38). Zbog jednostavnosti i interesantnog zvuka, djeca rado koriste zvečke. Na nastavniku je da učenika upute na zvukove koje zvečke mogu proizvoditi, kao i na način njihovog dobijanja. Pored navedenog, zvečke su pogodan instrument i zato što se lako mogu napraviti od materijala kao što su razne plastične flašice, limenke i kutijice punjene pijeskom, kamenčićima i slično. Prilikom izrađivanja ovih instrumenata učenici razvijaju osjećaj za prostor, taktilnu percepciju, finu motoriku, ali i razvijaju kreativnost i maštu na polju stvaranja zvuka, pri čemu sviranje na samostalno (uz nastavnikovu pomoć) izrađenim instrumentima predstavlja posebno zadovoljstvo. Izrada instrumenata može biti posebno značajna za učenike sa intelektualnim poteškoćama kako bi stvaranjem razvijali samostalnost i samopouzdanje, kao osobine koje će im biti potrebne za svakodnevni život — a koje su kod njih naješće razvijene u nedovoljnoj mjeri (Marković, 2016).

Pored zvečki, kao jedan od najpogodnijih instrumenata za učenike ove populacije izdvajaju se štapići od drveta. Tehnika njihovog sviranja nije zahtjevna za savladavanje — jedan štapić se udara o drugi, a učenici na njima izvode ritmičku pratnju kao što bi izvodili tapšanjem dlanom o dlan. Kao i većina ritmičkih instrumenata Orfovog instrumentarijuma, najčešće se izvode u pratnji neke brojalice ili pjesme. U radu sa učenicima sa intelektualnim smetnjama poželjna je upotreba i kastanjeta i daira, a pogotovo činela zato što se sviranjem ovog instrumenta razvija motorika i koordinacija pokreta lijeve i desne ruke (Marković, 2016). „Oštar i prodoran zvuk može da traje veoma dugo, a koristi se da naglasi prvi taktov dio, što kod učenika stvara jasnu predstavu o naglašenom taktovom dijelu“ (Marković, 2016, str. 39), pri čemu dolazi do spontanog usvajanja znanja i vještina. Instrumente Orfovog instrumentarijuma, pored ritmičke grupe instrumenata — sa neodređenom visinom tona, čini i grupa melodijskih instrumenata – sa određenom visinom tona. S obzirom na to da je na njima moguće svirati melodije, sviranje na ovim instrumenata kod ovih učenika izaziva veliko zadovoljstvo (Marković i Veljić, 2012) i, kasnije — kada je melodija dobro naučena, osjećaj jakog samopouzdanja. U radu sa učenicima sa intelektualnim poteškoćama poseban značaj ima sviranje na metalofonu. U zavisnosti na oblik i stepen poteškoća, moguće je i sviranje na blok flauti.

Metalfon je instrument na kojem se zvuk dobija udarom batićem po metalnim pločicama. „U početnoj fazi učenja sviraju se samo kratke melodije koje se baziraju na postupnom melodijskom pokretu, što znači da se koriste susjedne pločice. To su praktično pjesmice koje se u početnoj nastavi uče po sluhu“ (Marković, 2016, str. 45), a zatim se „traže“ melodije po sluhu, pri čemu dolazi do razvijanja melodijskog sluha učenika. Nastavnikovim insistiranjem na stabilnom i sigurnom udaru batićem rezultovaće lijepim i kvalitetnim tonom, ali i njegovanjem fine motorike. Pjevanje melodije uz sviranje na metalofonu, kada su u pitanju učenici sa intelektualnim poteškoćama, varira u zavisnosti od medicinske dijagnoze i stepena razvijenosti senzomotornih i govornih vještina. Kao što bi nekom učeniku pjevanje uz sviranje pričinilo zadovoljstvo i olakšalo mu pronalaženje melodije po sluhu, kod nekog drugog učenika bi predstavljalo samo smetnju zbog koje se ne može fokusirati na sviranje.

Sličan je slučaj i kada je u pitanju sviranje blok-flaute. Zbog svoje jednostavnosti, ovaj melodijski instrument Orfovog instrumentarijuma je široko rasprostanjen na nastavi Muzičke kulture u Osnovnim školama na našim prostorima. Naime, pozicije postavljenih prstiju na određenim otvorima blok flauta su fiksirane, ton je nježan i mek — što je čini pogodnom za nastavu. Ipak, ne treba zanemarivati činjenicu da je za sviranje ovog instrumenta potrebna ne samo koordinisati prste, već i disanje, kao i kompletno tijelo (ukoliko je tijelo u grču ili ukočeno, nije moguće dobijanje artikulisanog zvuka). Ovakav proces zahtijeva određen stepen senzomotrnih aktivnosti, mogućnosti kompleksnijeg fokusiranja, zbog čega blok flauta ne predstavlja pogodan instrument za sve učenike sa intelektualnim poteškoćama. Moguće je da se sviranjem na drugim instrumentima Orfovog instrumentarijuma razviju pomenute vještine, te da učenik sa lakoćom nauči sviranje ovog instrumenta u kasnijoj nastavi Muzičke kulture, ali bitno je da nastavnik ne nameće učenicima ovaj instrument. U suprotnom može izazvati negativna osjećanja kod učenika koja bi rezultirala neučinkovitim usvajanjem znanja i vještina, a možda i razvijanjem trajnog otpora prema stvaranju zvuka i muzici uopšte.

Sviranje na ritmičkim i melodijskim instrumentima Orfovog instrumentarijuma ima posebno značajno vaspitno-obrazovnu funkciju u inkluzivnoj muzičkoj nastavi. Njime dijete razvija ne samo svoje senzomotorne vještine, već i kognitivne, socijalne i emocionalne. U stanju je da ispolji svoja osjećanja, svoju kreativnost i maštu. Bitan faktor je i socijalizacija i osjećaj da je nezamjenljivi dio grupe, i da grupnim muziciranjem učestvuje u stvaranju nečeg lijepog. „Rad u kolektivu, u kojem je i najmanja instrumentalna dionica važna, utiče na smanjenje treme i stida, pojava vrlo čestih kod djece sa posebnim obrazovnim potrebama“ (Marković, 2016, str. 47), što dovodi do osposobljavanja djece navedene populacije ne samo za muziku, već i za aktivnosti koje su im potrebne za obavljanje raznih djelatnosti u svakodnevnom životu.

Uloga i značaj muzičkih igara

Pored sviranja na instrumentima Orfovog instrumentarijuma, najznačajnije sredstvo u inkluzivnoj muzičkoj nastavi mogu biti muzičke igre. Njihova uloga i učinkovitost najviše zavise od nastavnika: on mora biti dobro poznavati različite muzičke igre, odabrati adekvatne primjere za rad na času i dobro koordinisati njihovo odvijanje. Zbog svega navedenog, kao i zbog većeg vremenskog perioda koji je potreban za njihovu obradu, muzičke igre u prošlosti nisu bile često primjenjivane u muzičko inkluzivnoj nastavi, niti su bile predmet interesovanja naučne i stručne zajednice. Tek se u skorije vrijeme muzički pedagozi i naučnici okreću ka igri, uviđajući njen potencijal kako na opštem polju muzičke nastave, tako i na polju inkluzivne muzičke nastave.

S obzirom na to da je igra prirodna potreba svakom živom biću, i da djeca traže igru (nešto što im je poznato od najranijih dana djetinjstva), sa novim informacijama se mogu suočiti kroz istu. „Ovim se postiže spontano učenje, tj. učenje kroz zabavu, aktivnost učenika, trajnost znanja i buđenje ljubavi i interesovanja kako prema muzici, tako i prema lijepom uopšte“ (Senić, 2021, str. 66). Na nastavi Muzičke kulture, nastavnik je u mogućnosti da dječiju potrebu za igrom iskoristi u didaktičke svrhe tako što će muzičke igre koristiti kao didaktičko sredstvo. Muzička igra se može definisati kao „najspontaniji način kroz koji dijete izražava svoje muzičke sposobnosti, osjećaj za ritam, melodiju i tekst, i, naravno, kreativnost. Izbor muzičkih igara mora biti u skladu s uzrastom i sposobnostima učenika, kao i obimom glasa“ (Marković, & Ćoso-Pamer, 2016, 19). Kada je u pitanju inkluzivna muzička nastava, nastavnik mora odabir muzičkih igara prilagoditi obliku i stepenu poteškoća koje određeni učenik ima, ali i sposobnostima učenika.

Muzičke igre su posebno značajne u inkluzivnoj muzičkoj nastavi zato što se njima kroz igru postiže spontano usvajanje znanja i razvijanje vještina i razvija se sloboda pokreta. Muzičke pojave, kao što su na primjer notni simboli, se mogu zamijeniti i doživjeti kroz slušne i vizuelne predstave, nakon čega je postupak usvajanja znanja i informacija olakšan. Takođe, razvijaju se kreativnost i muzikalnost, a dolazi i do povećanog inteziteta interesovanja, zadovoljstva i ljubavi prema muzici.

Poželjno je i kombinovanje muzičkih igara i sviranja na instrumentima Orfovog instrumentarijuma, čiji se mogući značaj opisuje na osnovu iskustva u praksi muzičke inkluzivne nastave.

Pokret u praksi muzičke inkluzivne nastave

U savremenom trenutku nastavnici predmeta Muzička kultura u osnovnoj školi u prilici su da se suoče sa inkluzivnom nastavom, o kojoj nemaju dovoljno predznanja. Uviđajući potrebu za sopstvenim profesionalnim napretkom kako bi bili kompetentni za rad sa djecom sa intelektualnim poteškoćama, potrebno je da se posvete proučavanju defektologije, kao i osmišljavanju sredstva uz pomoć kojih bi muzička nastava postala značajan put za razvijanje intelektualnih, socijalnih, emotivnih i senzo-motornih vještina. U radu sa djecom sa intelektualnim smetnjama stručnjaci se najčešće fokusiraju na ono što djeca navedene populacije ne mogu, na njihove nedostatke, a ne na njihove mogućnosti. U skladu sa tim, kao jedan od načina da se prevaziđu poteškoće ove djece prepoznat je značaj muzičke igre i sviranjena instrumentima Orfovog instrumentarijuma. Njihovim korišćenjem u nastavnoj praksi, u periodu od samo par mjeseci, uočeno je značajno poboljšanje u sticanju znanja i vještina kroz pokret i zabavu, a primjetne su i promjene u ponašanju, interesovanjima i motivaciji. Iskustva opisana u ovom radu vezana su za učenike sa intelektualnim poteškoćama četvrtog i šestog razreda osnovne devetogodišnje škole „Štampar Makarije“ u Podgorici, a čiji su razvoj pratili školski psiholog i pedagog duži vremenski period, kao i personalni asistenti u nastavi, koje ima većina ovih učenika.

Da bi se na konkretnom primjeru prikazal uticaj muzičke igre, kao i sviranja na Orfovim instrumentima, u radu je ukratko opisan slučaj dječaka sa intelektualnim smetnjama, učenika četvrtog razreda, kod kojeg je konstatovan pervazivni razvojni poremećaj, a koji karakteriše otežana komunikacija i usporen socijalni i kognitivni razvoj. Na početku decembra mjeseca 2020. godine ovaj dječak je držao ruke na ušima tokom cijelog časa Muzičke kulture i odbijao da učestvuje u bilo kakvoj muzičkoj aktivnosti, pokazujuću ogromnu količinu netrpeljivosti. Muzičke aktivnosti su za njega predstavljale buku koja mu je smetala toliko da bi plakao i bacao se na pod učionice. Nije pokazivao ni najmanji stepen interesovanja za muziku, slično kao ni za većinu drugih nastavnih predmeta. Ovakvo ponašanje je prouzrokovalo značajne probleme u socijalizaciji, pa je, iako fizički svakodnevno prisutan u odjeljenju, bio prilično izopšten iz društva svojih vršnjaka. Tendencije i napor njegove učiteljice, kao i njena saradnja sa predmetnim nastavnicima, u ovom slučaju predstavljaju jedan naporan proces koji rezultira pozitivnim ishodima.

Mala, ali veoma bitna promjena u njegovom ponašanju desila se kada je na času obrađivana muzička igra sa voćem kao put za obradu notnih vrijednosti. Igra se odvija na način da nastavnik stavlja pred učenike nekoliko praznih tanjira, pri čemu svaki tanjir predstavlja jednu dobu. Naizmjenično na njih stavlja voće koje predstavlja određenu ritmičku vrijednost, npr. pomorandža predstavlja četvrtinu, dva limuna dvije osmine, a banana polovinu i stavlja se preko dva tanjira. Svako voće ima svoj zvuk nastao pokretom tijela: tapšanje dlana o dlan predstavlja četvrtine, pucketanje prstima - osmine, tapšanje koljena – polovinu note, i potrebno ga je uskladiti sa voćem koje se trenutno nalazi na tanjiru. Kasnije se ti zvuci 'prevode' u notni zapis, tj. značenja različitih voćki i tanjira dobijaju svoje notne simbole koje je potrebno vizuelno razlikovati i reprodukovati.

Prilikom obrade ove muzičke igre, učenik je pokazao zainteresovanost i sam se na kratko uključio u igru. Njegovo uključivanje bilo je podržano od strane nastavnika, i praćeno komentarima podrške njegovih vršnjaka, koji su bili iznenađeni njegovom reakcijom. Nakon ovog malog podviga, na svakom času, pa makar i njegovom malom dijelu, nastavnica je nastojala da koristi odgovarajuću muzičku igru kao put za savladavanje nastavnog sadržaja.

Veliki značaj imalo je i sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma. Iz iskustva nastavnice, kaautorke ovog rada, može se zaključiti da učenici sa intelektualnim poteškoćama najviše interesovanja pokazuju za sviranje na grupi ritmičkih instrumenata: štapići i zvečke. Melodijski instrument koji je najviše zaokuplja pažnju pomenutog dječaka jeste metalofon. Njegovo sviranje se najčešće odvijalo par puta u toku jednog časa, zbog veoma kratkog ograničenog vremena njegove koncentracije. On je svirao na času, jednom sedmično, u kratkim vremenskim intervalima dva mjeseca u kontinuitetu, i bilo je primjetno poboljšanje u oblasti muzičke memorije, motorike, sposobnosti dužeg i jačeg fokusiranja, što je najviše primijećivala njegova učiteljica, kao i školski psiholog i pedagog. Muzički pedagog primjećuje i razvoj njegove ljubavi prema muzici uopšte. Posebno srećnim činilo ga je grupno muziciranje, kada se osjećao jednako važan član ansabla kao i svaki drugi učenik, a volio je i da sluša umjetničku muziku.

Zaključak

Iskazivanje muzikalnosti, prisutno u svakom čovjeku još od praistorije, može se ispoljiti na mnogo načina. Na nastavniku muzičke kulture je da uloži određen napor i interesovanje kako bi i djeca sa intelektualnim poteškoćama pronašla svoj način muziciranja, pri čemu dolazi do razvoja njihovih znanja, vještina i sposobnosti. Kao dva nastavna sredstva koja su se u toku inkluzivne muzičke nastave posebno istakla kao značajna u muzičkoj inkluzivnoj nastavi jesu muzičke igre i instrumenti Orfovog instrumentarijuma. Njihovom upotrebom ne dolazi samo do usvajanja muzičkih znanja i vještina, razvijanja ljubavi prema muzici i lijepom uopšte, već i dorazvoja vještina koje utiču na potencijalno osposobljavanje za svakodnevni život.

Dikektnim učešćem u inkluzivnoj muzičkoj nastavi stiče se iskustvo na osnovu kojeg se mogu uočiti prepreke koje usporavaju ili čak onemogućavaju razvoj muzičkog inkluzivnog obrazovanja na našim prostorima, kao što su: nepostojanje jedinstvene nacionalne strategije obrazovanja koja bi se zasnivala na inkluzivnim principima, otpor prema promjenama u tradicionalnom načinu podučavanja, nedostatak sistematske podrške, naučne i stručne literature i saradnje između ključnih činioca u inkluzivnom obrazovanju (djece, roditelja, nastavnika, pedagoga, psihologa, defektologa i sl.). U skladu sa navedenim, cilj ovog rada jeste da da doprinos stručnoj literaturi iz oblasti muzičke inkluzije i muzičke pedagogije, kao i da podstakne na dalja istraživanja u ovoj oblasti.

Literatura

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/agencyprojects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile>
- Grims, P. (2014). *Nastavnici, inkluzija i pedagogija usmerena na dete*. New York: UNICEF. http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/UNICEF_SRP_Webinar_Booklet_12.pdf.
- Lazor, M., Marković, S. i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
- Lewis, I., & Bagree, S. (2013). *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. International Disability and Development Consortium.
- Marković, B. i Ćoso-Pamer, A. (2016). *Muzički koraci 1, priručnik za prvi razred Osnovne muzičke škole*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marković, V. (2016). *Početa nastava solfeđa u radu sa učenicima oštećenog vida*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Marković, V. i Veljić, Č. (2012). Uloga i značaj sviranja na instrumentima Orfovog instrumentarijuma u radu sa učenicima sa oštećenjem vida. *Beogradska defektološka škola*, 18(3), 557-567.
- Petrović, M. (2011). Igra: pojam i značenja. U: M. Petrović (Ur.), *Zbornik trinaestog pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 9–23). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu.
- Senić, T. (2021). Muzička igra kao didaktičko sredstvo u nastavi solfeđa u Osnovnoj muzičkoj školi — muzička dramatizacija *Petar Pan*. U S. Vidulin, iM. Šarec (Ur.), *Zbornik radova Sedmog međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije* (str. 63–72). Pula: Muzička akademija u Puli.



YouTube: 21. Marković, Senić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/iKwdGRLoxNk>

Time: 14.50'

Oral presentation: Montenegrin

PowerPoint: Montenegrin

Slika 0.11

Dežji likovni rad „Muzika“ (37) [školski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz kataloga međunarodne manifestacije *Radost Evrope 2013*. Lidija Seničar (kustos), Dežji kulturni centar, Beograd, 2013. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

mr um. Bosiljka Zirojević Lečić, redovni
profesor, Slikarstvo
Likovni departman, Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
bosiljkazirojevic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 303.447.3-056.26+378:75-057.875
Stručni rad
182–193

ISKUSTVA REALIZOVANIH PROJEKATA NA TEMU INKLUZIVNOG RADA — MOGUĆNOSTI ZA SARADNJU STUDENATA UMETNIČKIH STUDIJA I OSOBA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM, KROZ KREATIVNO IZRAŽAVANJE U OBLASTI LIKOVNE UMETNOSTI*

Rezime: Tokom aktivne saradnje Akademije umetnosti i ŠOSO Milan Petrović u Novom Sadu, već više od deset godina, kroz različite projekte, uspešno se sprovodi zajednički umetnički rad mladih umetnika (studenata) i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Poslednji realizovani projekat te vrste, pod nazivom *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije*, bio je deo istraživačko–umetničkih projekata za 2017. godinu (na konkursu Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost). U okviru ovog projekta, zajednički rad grupe studenta Akademije umetnosti i učenika škole Milan Petrović odvijao se u ateljeima Akademije, a uz nadzor stručnih lica škole i profesora Akademije koji su vodili ceo proces kreativnog rada svih učesnika radionice. Tokom zajedničkog rada u umetničkom stvaranju, studenti Akademije su permanentno razvijali i usvajali specifična pedagoška znanja i metode rada u domenu likovnog i kreativnog izražavanja. Oni su aktivno pratili rad gostujućih učenika, upućivali ih u različite tehnike, podsticali eksperimentisanje i prevazilaženje ustaljenih obrazaca umetničkog rada. Istovremeno, učenici Škole pozitivno su reagovali, i u tehničkom i u kreativnom radu, svi su izuzetno napredovali, što su ispratili i nastavnici i stručnjaci škole, koji su svakodnevno pratili njihov rad. Realizovani umetnički radovi, prikupljena iskustva tokom zajedničkog rada, kao i nakon završenog projekta (putem ankete i razgovora, razmene iskustava između svih grupa učesnika: studenata, gostujućih učenika, profesora i stručnjaka škole), sagledavanje i sistematizacija svih relevantnih podataka i iskustava; sav dobijeni materijal je poslužio kao osnova za formiranje baze podataka — praktične studije koja može biti odličan temelj za nastavak rada na budućim, sličnim projektima, kao i na koncipiranju programa na Akademiji umetnosti za specifične kurseve edukacije u oblasti likovne umetnosti, koji će osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom omogućiti da unaprede sticanje novih znanja i veština u domenu kreativnog umetničkog rada.

Ključne reči: inkluzija, likovna umetnost, specifična pedagoška znanja, studenti Akademije umetnosti, projekti.

* Rad se zasniva na realizovanom projektu „Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti“, Akademija umetnosti u Novom Sadu 2017. godine

Uvod

Akademija umetnosti u Novom Sadu uspešno saraduje sa Školom za specijalno obrazovanje "Milan Petrović" (Novi Sad), a već više od deset godina, kroz različite projekte (finansirane na konkursima Gradske uprave ili Pokrajinskog sekretarijata) uspešno se sprovodi zajednički umetnički rad mladih umetnika — studenata i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Grupa autora, 2010).

Saradnja je, u početku, bila realizovana u formi zajedničkog rada: na umetničkim kolonijama, kroz zajedničke izložbe, radionice itd. Prvi veći projekti su bili organizovani u vidu radionica za izradu ručno pravljenog papira *Recyklart* 2011. i 2012. godine, i oni su realizovani u Radnom centru Škole „Milan Petrović“ u Novom Sadu. Osnovna, temeljna ideja je bila — da se omogući saradnja i komunikacija studenata umetnosti i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kroz umetnički i kreativni rad. Kroz ovu vrstu specifične saradnje prošlo je nekoliko generacija studenata Akademije.

Tokom rada u radionicama *Recyklart* projekta, studenti su radili zajedno sa đacima škole, u njihovom Radnom centru. Posebna specifičnost njihovog interaktivnog odnosa bila je ta, što su se đaci (koji svakodnevno rade u svim fazama izrade ručnog papira) posebno trudili da svoje znanje i iskustvo prenesu na studente — goste njihove škole. Na taj način su se i oni oprobali u ulozi edukatora i to je za njih bilo od izuzetne važnosti.

Tokom zajedničkog rada studenti Akademije su imali priliku da na jedinstven način prenesu svoja iskustva iz umetničkog rada, kao i da motivišu i pozitivno utiču na kreativno izražavanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Inkluzivni proces je ostvaren na više nivoa:

- Zajednički rad studenata i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom na razvijanju kreativnih veština;
- Prepoznavanje i razvijanje humanog aspekta umetnosti;
- Unapređivanje uslova života osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom;
- Senzibilizacija lokalne zajednice;
- Razvijanje specifičnih pedagoških znanja i metoda i inkluzija mladih u sistem i rad sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Slika 1-4
Radionica u okviru projekta "Reciklart"



Napomena. Studenti Akademije i učenici škole "Milan Petrović" u radnom centru škole

Istraživanje

Ova iskustva su bila polazište za koncipiranje naredne projektne teme i zadataka umetničko istraživačkog rada, koji je realizovan 2017. godine pod nazivom *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje – likovne umetnosti* (finansiran od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost). U okviru ovog projekta, zajednički rad grupe studenta AU i učenika škole „Milan Petrović“ odvijao se u ateljeima Akademije, a uz nadzor stručnih lica škole i profesora Akademije koji su vodili ceo proces kreativnog rada svih učesnika radionice.

Projektini tim — profesori Akademije umetnosti, razgovarali su sa studentima studijskog programa Slikarstvo i upoznali ih sa predviđenim planom i zadacima ovog projekta. Planom projekta predviđen je zajednički rad studenata Akademije i osoba sa posebnim potrebama u prostorijama – slikarskim klasama Akademije umetnosti, tako da je ovo uvodno izlaganje o predstojećim aktivnostima bilo izuzetno bitno za adekvatnu pripremu studenata. Posebno su naglašene sve specifičnosti inkluzivnog rada, pojašnjeni su predviđeni zadaci kao i uloga studenata u zajedničkom umetničkom radu. Formirana je i grupa studenata — učesnika inkluzivnog umetničkog rada, koji će preuzeti aktivniju ulogu u samoj realizaciji projektnih zadataka. Učešće je bilo dobrovoljno i u ovu grupu se prijavilo ukupno 12 studenata.

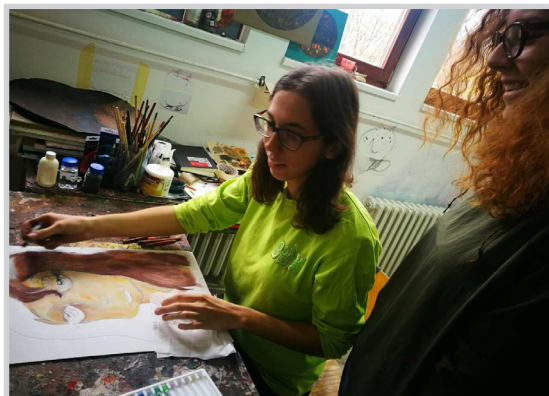
U isto vreme, nastavnici i stručna lica škole „Milan Petrović“ formirali su grupu korisnika iz njihove institucije, koji imaju naglašene sklonosti za umetnički i kreativni rad. Napravljen je i detaljan plan dolazaka (prevoz i vreme rada) za učesnike iz škole „Milan Petrović“ — na dnevnom nivou.

Studenti su bili izuzetno motivisani, posvetili su posebnu pažnju svakom učeniku škole „Milan Petrović“ i u želji da što bolje prenesu svoja znanja i veštine, postavili su se u ulogu mentora. U početku je akcenat bio na tehničko tehnološkom radu u različitim medijima i tehnikama likovnog izražavanja gde su studenti imali ulogu edukatora. Tokom zajedničkog rada u slikarskim klasama, aktivno se radilo na motivaciji gostujućih učenika da nauče nove veštine i da eksperimentišu u umetničkom radu, uz pomoć studenata Akademije. Primena novih iskustva i veština u izradi umetničkih slika/radova sprovedena je kroz niz pojedinačnih i zajedničkih radova studenata i učenika škole.

Tokom zajedničkog rada u umetničkom stvaranju, studenti Akademije su permanentno razvijali i usvajali specifična pedagoška znanja i metode rada u domenu likovnog i kreativnog izražavanja. Oni su aktivno pratili rad gostujućih učenika, upućivali ih u različite tehnike, podsticali eksperimentisanje i prevazilaženje ustaljenih obrazaca umetničkog rada. Istovremeno, učenici škole „Milan Petrović“ pozitivno su odreagovali, od prvog dana zajedničkog rada; u tehničkom i kreativnom radu svi su izuzetno napredovali, što su ispratili i nastavnici i stručnjaci škole, koji su svakodnevno pratili njihov rad.

Slika 5–10

Radionica u okviru projekta “Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti”



Napomena. Prvi dan u ateljeu na Akademiji — upoznavanje; Zajednički rad, studenti u ulozi mentora

Ova vrsta napredovanja mogla je da se prati, isključivo na individualnom nivou. Za svakog učenika posebno, bio je karakterističan određeni tempo i specifičnost savladanih veština. Veći broj učenika škole radio je oslanjajući se na pomoć i savete studenata, i u tehničkom i u kreativnom smislu. Neki od njih su vrlo samostalni i dovoljne su im bile samo sugestije, a na njih je vrlo pozitivno uticala radna atmosfera i zajednički rad u slikarskom ateljeu, kao i dostupnost različitih slikarskih materijala. Za sve njih je posebno iskustvo i motivacija bilo to što im je omogućeno da posmatraju proces rada studenata Akademije, koje tehnike oni koriste i kako ih kombinuju u svom umetničkom radu.

Zahvaljujući uspostavljenom poverenju i adekvatnim savetima studenata koji su koristili, kako reference na određene umetnike iz istorije umetnosti, tako i slobodnije pristupe u umetničkom radu, svi gostujući učenici škole su izuzetno napredovali, tehnički i u kreativnom smislu. Ova iskustva su za njih bila vrlo stimulatívna, bilo je evidentno da su svi učenici uspostavili pozitivan stav i poverenje u sopstveni umetnički rad i slobodu izražavanja mimo obrazaca.

Posebno je zanimljiv primer učenice A. — ona ne komunicira, i za nju je bio potreban poseban pristup i uspostavljanje specifičnog tempa rada, kao i „oslušivanje“ njenih potreba na dnevnom nivou. Međutim, uz izrazitu posvećenost dve studentkinje, učenica A. je ostvarila veliki napredak. Započela je svoj rad uz repetitiju određenih oblika, gde joj je posebno pomoglo što ima priliku da radi u različitim slikarskim tehnikama. Sledeći napredak se ogledao u korišćenju drugih oblika pri komponovanju slikarskog rada, „razmazanih“ površina i rukopisa koji ranije nije primenjivala. Iako ne komunicira, vidno je bilo njeno pozitivno raspoloženje koje je raslo svakim danom boravka u ateljeu, bila je izuzetno fokusirana na praktičan umetnički rad i realizovala je veliki broj zanimljivih umetničkih radova. Posebno uočljivo je bilo njeno „komuniciranje“ bojama, radovi su joj bogati kolorističkim rešenjima iz kojih se mogu iščitati različita emotivna stanja.

Slika 11–12

Likovni radovi učenice — polaznice programa [Učenica A]



Evaluacija Projekta i rezultati

Sprovedena je anketa među studentima uz primenu posebno kreiranog Upitnika, koja ima za cilj rezimiranje svih iskustava koja su stečena tokom realizacije ovog projekta. Anketirani su oni studenti koji su se aktivnije angažovali tokom trajanja projekta i koji su imali svakodnevnu komunikaciju sa gostujućom grupom učenika (na anketu je odgovorilo 10 studenata). Anketa je koncipirana kroz set pitanja gde se studentu dala mogućnost da oceni pojedine elemente projekta i da iskaže i svoje mišljenje (model Ankete se nalazi u prilogu ovog Izveštaja). Anketa je sprovedena kao anonimna.

Studenti su u anketi iskazali svoja zapažanja u odnosu na sve elemente projekta, i imali su mogućnost da iskažu i svoje mišljenje, kao i predloge:

- Većina studenata nije imala ranije iskustvo u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Većina studenata je bila zadovoljna učešćem u projektu, kao i novostečenim znanjima i iskustvima.
- Kreativni angažman gostujućih učenika je izuzetno visoko ocenjen od strane studenata, kao i njihov pokazani talenat i sposobnost usvajanja novih veština.
- Većina studenata smatra da ovakva saradnja donosi benefite za obe grupe učesnika i da bi inkluzivni rad u oblasti likovne umetnosti trebalo uvrstiti u kurikulum, kao i da je potrebna intezivnija saradnja sa relevantnim stručnjacima.

Tabela 1

Rezultati Ankete za evaluaciju Projekta

1. Da li ste zadovoljni organizacijom i realizacijom projekta Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti?					
Svih 10 studenata su zaokružili odgovore <i>Veoma zadovoljan</i> .	Nezadovoljan	Delimično zadovoljan	Zadovoljan	Veoma zadovoljan	
	0/0%	0/0%	0/0%	10/100%	
2. Da li ste imali neko ranije iskustvo u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?					
Većina odgovora je da nisu imali prethodno iskustvo, tri studenta su potvrdno odgovorila na ovo pitanje.	da		ne		
	3/30%		7/70%		
3. Ocenite vaše iskustvo stečeno učešćem u ovom projektu (ponuđene su numeričke ocene od 1–5):					
Sa ocenom 5 je četiri odgovora, sa ocenom 4 je pet odgovora i sa ocenom 3 je jedan odgovor.	1	2	3	4	5
	0/0%	0/0%	1/10%	5/50%	4/40%

4. Ocenite kreativni angažman osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (učesnika projekta) i njihovu motivisanost za umetnički rad (ponuđene su numeričke ocene 1–5):					
Sa ocenom 5 je devet odgovora, sa ocenom 4 je jedan odgovor.	1	2	3	4	5
	0/0%	0/0%	0/0%	1/10%	9/90%
5. Osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom trebalo bi omogućiti da budu uključene u sistem univerzitetskog obrazovanja:					
Sa odgovorom <i>Slažem se u potpunosti</i> bilo je pet studenata, a pet studenata sa odgovorom <i>Delimično se slažem</i> .	Nemam mišljenje	Ne slažem se	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	
	0/0%	0/0%	5/50%	5/50%	
6. Učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, koji su učestvovali u projektu, talentovani su za likovno izražavanje i umetnički rad.					
Većina odgovora je <i>Slažem se u potpunosti</i> , dok je jedan student zaokružio odgovor <i>Delimično se slažem</i> .	Nemam mišljenje	Ne slažem se	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti	
	0/0%	0/0%	1/10%	9/90%	
7. Navedite koja vrsta podrške je bila potrebna učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom sa kojima ste saradivali tokom projekta (npr. upoznavanje sa prostorom, materijalom, alatima, komunikacija...):					
Na pitanje 7 otvorenog tipa, studenti su davali raznovrsne odgovore: Upoznavanje; Objašnjavanje postupaka u mešanju i nanošenju boja; Održavanje pažnje na predmetu koji se prikazuje; Upoznavanje sa materijalom; Komunikacija; Upoznavanje sa likovnim elementima; Rad na koncentraciji; Stručno osoblje; Dostupnost materijala za rad; Upoznavanje sa prostorom; Podrška i motivacija kada se napravi greška; Potpuna pažnja i posvećenost učenicima tokom rada; Kontinuitet u radu i sl.					
8. Osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetu inkluzivni rad u slikarskom ateljeu je koristan i omogućava im dodatnu motivaciju u procesu razvoja kreativnih ideja.					
Većina odgovora je <i>Slažem se u potpunosti</i> , jedan student je zaokružio odgovor <i>Delimično se slažem</i> .	Ne slažem se	Delimično se slažem	Slažem se u potpunosti		
	0/0%	1/10%	9/90%		
9. Da li biste uzeli učešće u nekom narednom projektu sličnog koncepta?					
Kod pitanja 9, svi studenti su zaokružili pozitivan odgovor.	ne znam	ne	da		
	0/0%	0/0%	10/100%		
10. Da li ste stekli novo iskustvo/iskustva kroz učešće u ovom projektu?					
Kod pitanja 10, svi studenti su zaokružili pozitivan odgovor.	ne znam	ne	da		
	0/0%	0/0%	10/100%		

11. Koja su to novostečena iskustva i da li ona mogu da se primene u radu i unaprede vaša znanja i veštine?

Studenti su davali sopstvene odgovore, a oni su: Upoznavanje sa slobodom izražavanja i kreativnošću, kao i motivisanost i želja za kontaktom kod mladih marginalizovanih ljudi; Podizanje svesti — potreba za češćim kontaktima sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; Preispitivanje sopstvenih pristupa radu i razvijanje pedagoških kompetencija; Iskustvo u boljoj komunikaciji i metodološkom pristupu; Sticanje novih veština; Motivisanost spoznajom potencijala, upornosti i snage koju poseduju osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; Spontanost u izražavanju; Upoznavanje sa Inkluzivnim centrom i načinom rada u toj instituciji; Drugačiji pristup u radu sa talentovanim mladim ljudima; Iskustvo u posvećenosti u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju što je neophodno da bi se razvila njihova kreativnost i umeće u radu; Metodičko iskustvo i novo pedagoško iskustvo itd.

12. Da li imate neki dodatni lični komentar ili utisak o inkluzivnom radu u okviru ovog projekta?

Studenti su davali sopstvene odgovore (odgovore je dalo samo tri studenta): Potrebno je da projekat ove vrste traje duže; Ova vrsta rada im omogućava razvoj kreativnog promišljanja; Ova vrsta dobrovoljnog angažmana studenata je neprocenjivo iskustvo, potrebno je češće organizovati ovakvu vrstu projekata koji razbijaju predrasude.

13. Da li imate predlog / predloge kako bi ovaj projekat bio bolje organizovan; šta biste promenili ili dodali?

Studenti su davali sopstvene odgovore (odgovore je dalo četiri studenta): Potrebno je da ovakav projekat traje duže, da se gostujući učenici više oslobode u komunikaciji, da više istražuju; Trebalo bi da se u projekat uključe i mlađe kolege, da bi i oni dobili mogućnost da steknu nova iskustva; Da se projekat održava u nekim drugim terminima, van nastave studenata; Da se u ovakvu vrstu projekta uvedu i drugi stručnjaci kako bi istraživanje bilo detaljnije sprovedeno i da se zabeleže svi problemi i pitanja u toku praktičnog rada...

Zaključak

Nakon realizacije zajedničkog umetničkog rada u slikarskim ateljeima na Akademiji i ostvarene interakcije svih učesnika u projektu, a sagledavanjem iskustava tokom različitih faza rada, može se zaključiti da, pored realizacije velikog broja odličnih umetničkih radova, sproveden je izuzetno sadržajan inkluzivni rad između studenata Akademije i učenika škole „Milan Petrović“. Profesori Akademije i stručnjaci Škole su imali priliku da u praksi sagledaju sve specifičnosti ovakvog pristupa u radu.

Najdragoceniji rezultat sprovedenog zajedničkog rada u okviru projekta *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti* je evidentni napredak učenika škole, i u tehničkom i u kreativnom smislu, pri čemu su studenti Akademije pokazali visok nivo empatije, razvili svoje pedagoške sklonosti i stekli specifična znanja i iskustva u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (uz podršku stručnjaka škole „Milan Petrović“ i profesora Akademije).

Pedagoški i metodički rad u polju likovnih umetnosti je bitan segment i programski sadržaj nastave studenata Akademije, tako da sva ova stečena iskustva predstavljaju specifičnosti koje oni mogu primenjivati u svom daljem radu (UNICEF, 2019).

Realizacijom projektnih zadataka, ostvareni su svi predviđeni ciljevi i zadaci projekta *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti*:

- Unapređivanje edukacije i razvoj umetničkog stvaralaštva osoba sa posebnim potrebama i invaliditetom;
- Inkluzija mladih umetnika u rad sa osobama sa posebnim potrebama i invaliditetom, kao i unapređivanje njihovog kreativnog potencijala;
- Razvoj različitih modela umetničkog istraživanja, podsticanje na eksperiment i kreativna upotreba različitih medija i materijala;
- Razbijanje predrasuda kroz zajednički rad;
- Sticanje specifičnih pedagoških znanja i metoda;
- Razvijanje socijalne odgovornosti studenata i sticanje novih iskustava koja će primenjivati u svom daljem radu;
- Motivisanje i razvoj kreativnog izražavanje osoba sa posebnim potrebama i invaliditetom, i vidljivost njihovog rada;
- Edukacija u okviru specifičnih oblasti i razvijanje inovativnosti na polju umetničke edukacije u okviru Univerziteta;
- Prepoznavanje i razvijanje humanog aspekta umetnosti;
- Doprinos razvoju umetničkog stvaralaštva od lokalnog značaja i u široj zajednici kao i dostupnost rezultata rada javnosti.

Osnovni ishod projekta *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti* je formiranje baze podataka — praktične studije koja može da posluži kao osnova za nastavak rada na sličnim projektima, kao i za koncipiranje programa na Akademiji umetnosti za specifične kurseve edukacije u oblasti likovne umetnosti, a koji će osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom omogućiti da unaprede sticanje novih znanja i veština.

Edukativne radionice — kursevi mogu da budu koncipirane kroz programe kojim bi se savladale određene tehnike umetničkog rada, kao i različiti nivoi kreativnog izražavanja (Bok, 2005). Planom i programom svake radionice — kursa, bio bi predviđen obim i broj zadataka, što daje mogućnost da se ovi programi vrednuju (napr. izdavanjem potvrde ili sertifikata o završenom kursu).

Za planiranje i realizaciju ove vrste programa edukacije, pre svega treba konsultovati stručna lica: pedagoge, psihologe, metodičare nastave i u saradnji sa njima, profesori umetničke prakse bi mogli da uspostave kvalitetan sistem edukacije namenjen osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Rasel, 2015; Miler, 2001).

Na ovaj način bi se uspostavila dobra praksa i steklo dragoceno iskustvo u specifičnom pedagoškom radu, na osnovu čega bi moglo da se radi na daljem osmišljavanju posebnih nastavnih programa inkluzivnog rada u umetničkoj praksi, na Akademiji umetnosti Univerziteta u Novom Sadu.

Slika 13

Likovni radovi učesnika projekta "Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti"



Napomena. Sve faze realizacije projekta, kao i rezultati umetničkog rada, prezentovani su na internet stranicama obe institucije, kao i na društvenim mrežama. Napravljena je bogata foto dokumentacija zajedničkog umetničkog rada i jednog broja realizovanih umetničkih radova, a prilog o Projektu je moguće pogledati na sledećem linku: <https://www.youtube.com/watch?v=AST6TVh-TNs>

Literatura

Vodič kroz prava osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji 2021 [dokument]. Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja; Sektor za zaštitu osoba sa invaliditetom. <https://www.minrzs.gov.rs/sites/default/files/2021-02/Vodic%20kroz%20prava%20osoba%20sa%20invaliditetom.pdf>

Miler, A.(2001). *Drama darovitog deteta*. Sremski Karlovci: IK Zorana Stojanovića.

Rasel, B. (2015). *O obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Mandala.

Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.

UNICEF (2019). *Deca koja se razvijaju drugačije, grupa autora. Modul 12*. https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2019-09/modul_12.pdf

Grupa autora (2010). *Vodič kroz prava dece sa smetnjama u razvoju u Srbiji*. Beograd: Amity. http://www.amity-yu.org/wp-content/uploads/2017/02/vodic_kroz_prava_dece_sa_smetnjama_u_razvoju_u_srbiji_amity.pdf

Zirojević Lečić, B. (30.11.2017.) *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ASt6TVh-TNs>

Ilustracije

Slike 1-14: Lični arhiv autora.



YouTube: 22. Zirojević Lečić video ArtnEdu2021

Link: https://youtu.be/_Sls6ioeZWY

Time: 14.14'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian and English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
10–11. jun 2021. Novi Sad, Srbija

маст. антроп. / маст. муз. умет. Џулин Сидик,
истраживач, Антропологија развоја / Музичка
уметност — експерт за композицију, музику
и здравље у RoundGlass LLC и сарадник —
Светска академија уметности и наука, Лондон
(Уједињено Краљевство)
jnsiddique@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.091.3:78-056.26
Преиледни чланак
206–217

МУЗИКА КАО ЗВУК И КУЛТУРА: КА НОВОМ МОДЕЛУ ИНКЛУЗИВНОГ РАЗНОВРСНОГ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Све музичке традиције потичу из историјског контекста, а слично томе сви школски програми музичког образовања потичу из контекста своје музичке традиције. У данашњем свету постоји растућа мигрантска популација у којој је сваки тридесети човек мигрант, при чему је само Европа прихватила више од 82 милиона миграната (Извештај Уједињених нација о светској миграцији). Поставља се питање зашто се инклузивно образовање и културно ангажована педагогија, и поред све бољег разумевања њихове релевантности и значаја, ипак не примењују. Признати музички програми као што је, на пример, програм Међународне матуре (International Baccalaureate Program (IB)), још увек поистовећују разнолике музичке традиције са *музиком свеџа* (*world music*). Западна теорија музике, техника и извођење и даље доминирају у IB програму, као и у програмима Општег средњошколског образовања у Енглеској, Велсу и Северној Ирској [General Certificate of Secondary Education (GCSE)] и Удруженог одбора краљевских музичких школа [Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)]. *World music* остаје споредан предмет наставног програма, упркос све већој релевантности и потреби за свеобухватнијим музичким образовањем. Хијерархија унутар наставног програма ставља у подређени положај различито порекло и разноврсне музичке вештине и таленте. Уколико изоставимо контекст традиције из курикулума и ако се не бавимо пореклом ученика, онемогућавамо смислено учење и боље исходе учења. Предлажем 3 суштинске промене како бисмо се системски позабавили инклузијом и омогућили да боље истражимо предности које различитост може донети музичком образовању. 1. Наставници који усвајају приступ и став сарадника у учењу (ко–ученик). Ово подразумева да се сопствено порекло као и садржај предавања ставе у контекст. Нико није стручњак за различитост. Стављањем садржаја у контекст и усвајањем става ко–ученика, можемо створити окружење за укључивање различитости кроз смислено учење. 2. Развијање нових оквира курикулума који би омогућили корелацију различитих видова музичке праксе. Разноликост и инклузија остаће „споредна питања“ све док различитост не постане део наставног плана и образовног система. Изложићу оквир за нови музички курикулум заснован на науци о звуку и модалитетима извођења у контексту. Уз науку о звуку као обједињујући фактор и схватање различитих облика музицирања као различитих модалитета извођења у контексту, можемо успоставити два носећа стуба која пружају ослонац развоју новог музичког курикулума способног да препозна, укључи и системски употреби различите форме музичких вештина и компетенција. 3. Постављање ученика у средиште (радије него строги курикулум). Сврха развоја курикулума који допушта различите облике музичких вештина и музичке праксе је

да омогући да се садржај боље прилагоди свеобухватним потребама узраста и развојне фазе ученика. Радећи са различитим модалитетима музицирања у контексту и уједињујући их кроз музичку теорију засновану на науци о звуку, можемо започети са стварањем курикулума који је универзалан, али који ипак има капацитет да обухвати разнолике музичке традиције, и негује различите музичке вештине и таленте. Радећи на овај начин, од случаја до случаја можемо бирати музичке модалитете и музичке праксе који су најрелевантнији и најзначајнији за раст и развој ученика. Овај нови оквир покушава да се позабави системским факторима који спречавају укључивање у образовање, али истовремено пружа узбудљиве истраживачке могућности за поновно откривање теорије музике и све веће изгледе за подршку когнитивном развоју ученика.

Кључне речи: различитост, инклузија, нови курикулум, наука о звуку, музика као друштвена пракса, културно ангажована педагогија, системске промене у образовању.

Увод

Друштвене снаге данашњег света значајно су повећале број разноликости у школама широм света. Постојећа етничка разноликост из историјских дијаспора, као што је становништво афричког порекла у САД и Бразилу, турско становништво у Немачкој или становништво индијског порекла у источној Африци, сада је употпуњено експоненцијалним растом међународних миграната. Извештај Уједињених нација (UN) о миграцијама за 2020 (IOM, 2019) показао је да су Европа и Азија угостиле око 82 милиона односно 84 милиона међународних миграната. Не заостају ни САД са скоро 59 милиона међународних миграната. Израчунато је да је глобално од 30 људи један мигрант. Упркос овом значајном повећању разноликости, већина музичких наставних планова и програма задржава своју историјску хијерархију и углавном је фокусирана на западне музичке традиције и не ставља довољно материјала за учење у контекст.

„Различитост данашњих учионица мора се одразити на ваше методе и материјале”
(W. & R. Parent–Johnson, L. Owens).

Разноликост у Уједињеном Краљевству остаје највећим делом означавање поља на *обрасцу једнаких могућности*, који једноставно узима у обзир етничку разноликост унутар ученичке популације. Радећи на овај начин не мењамо системски уграђене хијерархије и предрасуде, не мењамо основне претпоставке у наставном плану и програму и не стварамо оквире који позивају на различитост учешћа, односно који подржавају разноликост потреба ученика. Да бисмо се истински бавили инклузивношћу, морамо се фокусирати на начине на који су неједнакости уграђене у образовни систем. Разноликост и инклузија ће увек остати споредна тема и бити стављени по страни, осим ако нису саставни део садржаја/наставног плана и програма и педагогије/наставних метода. Стога, да бисмо се системски позабавили неједнакошћу и заиста били инклузивни, морамо се позабавити и нашим оквирима курикулума и наставним методама на начин који се креће ка новом моделу, у овом случају музичког васпитања и образовања.

Разноликост и инклузивност у наставним методама

Да бисмо интегрисали различитост у наставне методе, ми као наставници музичке културе морамо препознати контекст наставног плана и програма који предајемо. Морамо свесно ставити себе као и наше наставне материјале у контекст. Стварање окружења у коме наставници и ученици признају сопствено културно, лично и музичко порекло. Тамо где је музичка позадина наставника стављена у контекст, наставни план и програм се ставља у контекст, а контекст ученика се вреднује и бави се њиме кроз релевантне материјале. Стављањем свих наставних материјала у контекст и стварањем безбедног и отвореног окружења у којем и наставници и ученици могу да деле свој одабир музичког дела, могуће је уградити инклузивност у наставне методе, како би створили простор који интегрише и вреднује различитост.

Бавећи се контекстом и позадином наших ученика, схватамо да нико није стручњак за различитост. Прихватити различитост значи прихватити да будеш ко–ученик са својим ученицима (Barton, 2018). Стога, системски интегрисати инклузивност и разноликост значи напустити класичније хијерархијске наставне методе које раздвајају „наставника“ од „ученика“ и прихватају кокреативнији и сараднички приступ са ученицима. Овај приступ заједничког учења не само да поставља наставнике и ученике у једнаке услове, већ и свако *музичко окружење* и културе у једнаке услове. Овај педагошки приступ заједничког учења са ученицима је стога кључан за уграђивање једнакости и инклузивности у музичко васпитање и образовање.

За први фундаментални помак у педагогији у циљу интеграције инклузивности и различитости би се стога могло рећи да је нагласак на контексту. Штавише, контекст разумевања као средство за омогућавање смисленог заједничког учења је централно за омогућавање педагошког приступа који се може смислено бавити различитошћу (Abrahams, 2010).

Тренутно, друштвено–културни контекст генерално долази у обзир само када се говори о историјским периодима музике, као што су барокни, класични или романтични итд. Оно што предлажем је да контекст буде саставни елемент музичког образовања. На пример, контекст који се објашњава око вежби слушног слушања, око свих музичких дела која се уче, око објашњавања порекла теорије музике и свих објашњених концепата и музичких вежби или извођења. Контекст подстиче уважавање и интеграцију различитости, као и педагошки приступ заједничком учењу. Стога, рад са друштвено–културним контекстом треба да постане централна пракса укључивања инклузивности и различитости у учионици, а не само нешто што радимо када говоримо о историјским периодима музике. Интегрални рад са друштвено–културним контекстом како би се подржало заједничко учење и смислено ангажовање различитости ослобађају стисак фиксних хијерархија и претпоставки у наставном плану и програму који одржавају неједнакост и омогућава нам да почнемо да уграђујемо праксе и оквире који могу омогућити инклузију и различитост да бити системски уграђен у музичко образовање.

Такође постоји вишеструка музичка корист од системског уграђивања инклузије и разноликости у музичко образовање. Различити облици музицирања наглашавају различите врсте музичких вештина. Стварањем окружења које поштује различите облике стварања музике, у могућности смо да поштујемо и потенцијално негујемо већи спектар музичких вештина код наших ученика. Стављање музичких комада и вежби у контекст такође може помоћи ученицима да чују, разумеју и чак побољшају своју способност да интерпретирају музичке карактеристике дела (певање, музицирање на инструментима) кроз дубље ангажовање и разумевање музике.

На крају, ови различити модалитети стварања музике из целог света најбоље се разумеју у њиховом контексту. Музичка значења се схватају у контексту. Укључујући се у различите контексте стварања музике, дозвољавамо музици да буде више од обичних белешки на страници, омогућавамо музици да буде живо културно искуство које дише. Кроз стварање окружења смисленог дељења и заједничког учења можемо изградити осећај сигурности и припадности за све ученике из свих културних средина. Ова прва фундаментална промена у контексту заједничког учења омогућава нам да системски уградимо инклузивност и разноликост у музичко образовање, истовремено омогућавајући отварање и уважавање различитих музичких дарова и стварање окружења сигурности и припадности за побољшано благостање ученика.

За други фундаментални помак у педагогији за интеграцију инклузивности и различитости могло би се рећи да ставља потребе ученика у центар (а не у наставни план и програм). Једном када почнемо да издвајамо време да учимо о друштвеном културном пореклу наших ученика, као и о музичком пореклу, потреба за развојем релевантнијих и смисленијих материјала за учење за дубље ангажовање ученика и учење постаје јасна. Различите позадине долазе са различитим потребама и осетљивостима. С тим у вези, педагогија која реагује на културу је стекла велику пажњу и значајне резултате за ангажовање културне разноликости и побољшање ангажовања ученика (Smith, 2017). Једноставне промене, као што је давање времена за дељење и учење о различитим позадинама ученичких тела, и промишљено реаговање на потребе и одабир релевантнијих наставних материјала могу направити огромну разлику у ангажовању ученика, исходе учења као и добробит ученика (Open Society Foundations, 2019).

Способност адекватног прилагођавања садржаја и наставног плана и програма потребама ученика значи да нам је потребан и оквир курикулума који је довољно флексибилан да то учинимо. Промене у педагогији и наставном плану и програму иду руку под руку. Да бисмо системски одговорили на инклузивност и разноликост у музичком образовању, потребан нам је нови оквир наставног плана и програма који се може интегрисати са овим фундаменталним помацима у педагогији и радити на новом моделу музичког образовања.

Разноликост и инклузивност у наставном плану и програму

Тренутни признати музички програми као што су Краљевска школа музике (Royal Schools of Music—ABRSM), Програм међународне матуре (International Baccalaureate Program) и Опште сведочанство о средњем образовању (General Certificate of Secondary Education—GCSE) стављају нагласак на западну музичку теорију, са техником и извођењем специфичног музичког инструмента као примарним нагласком. Иако Међународна матура укључује „светску музику“, она ипак остаје споредна тема. Неки су даље тврдили да груписање све „незападне“ музике у једну категорију „светске музике“ има историјско порекло које је уграђено у друштвено-политичке хијерархије (Stokes, 2004).

Такође је важно препознати аспекте наставног плана и програма који су системски уграђени у конструкције које не промовишу и често дестимулишу различитост и инклузију. Оно што дајемо приоритет у наставном плану и програму диктира оно чему не дајемо приоритет. Тренутно нам недостаје инклузивни оквир за музичке програме који би могли да повезују различите таленте, вештине и изразе музичке праксе из целог света. Као резултат тога, недостаје нам интегрисани систем инклузије и разноликости. Такође нисмо у могућности да имамо садржај који би се могао прилагодити ученичким историјама и потребама ученика.

Реконцептуализација музике као звука и културе: ка инклузивном оквиру курикулума за музичко образовање

Све музичке традиције се рађају из историјских конструката, слично томе и сви музички наставни програми такође имају историјско порекло. Можда због прошлих историјских услова и околности није било могуће, нити је било потребе за спајањем различитих облика музичке праксе. Кроз нови оквир који вреднује различитост и који у центар ставља раст, развој и потенцијал ученика и у контексту данашњих конвергентних друштвених снага које захтевају боље ангажовање са различитошћу, сада имамо прилику да урадимо оно што раније нисмо могли да се урадимо.

Изнећемо две фундаменталне *ре-концепције* за које верујемо да би могле да буду основа инклузивног наставног плана и програма осмишљеног да открије предности различитих облика стварања музике из целог света. Овај нови оквир курикулума такође би био дизајниран да се прилагоди потребама ученика, као и да негује различите облике музичких талената. Основни концепти који стоје иза овог новог дизајна наставног плана и програма су: а) Разумевање музике као културе и б) *Ко-креација* нове унифициране музичке теорије засноване на науци о звуку. Проћићемо кроз ова два основна концепта како би смо проширили поставку и потенцијале овог новог оквира наставног плана и програма за инклузивно разнолико музичко образовање.

Кључни концепт 1: Музика као култура. — Музика не представља само белешке на страници, техника коју треба научити или репертоар који треба вежбати за наступе. Музика је живи културни феномен који „дише“. Музика може имати веома дубоко лично и културно значење. Музичке традиције могу пренети важне облике личног, културног, па чак и духовног знања. Музичке традиције се рађају у

друштвено–историјским контекстима и стога се као култура њихова значења најбоље разумеју у контексту. Што је најважније, ови различити контексти стварања музике нуде различите модалитете извођења.

Социолог Томас Турино (Thomas Turino, 2008) објашњава „циљеве учинка“ и одговарајуће „критеријуме“ за које се модалитет перформанса оцењује као „добар“ или не. На пример, *Самба* као облик уличне музике, циљ није виртуозност. „Циљ“ који Турино описује је да се што више људи придружи *Самби*. Стога је „критеријум“ да ли је то била добра *Самба* или не, колико се људи придружило. Облици музицирања *Пала Ган* и *Баулс** које се преносе одређене духовне поруке кроз музичко комуницирање „песама питања и одговора“. Циљ перформанса није колико људи присуствује концертима, циљ је успешно преношење учења кроз отелотворени музички дијалог. Успех тога колико је „добра“ представа заснована је на критеријумима нивоа преношења тантричког знања (Siddique, 2012).

Разумевањем модалитета музичког извођења, њихових одговарајућих циљева и критеријума у контексту, можемо створити оквир кроз који се сви облици музичких традиција у различитим културама могу укључити, приступити и разумети на равноправној основи. Ово може формирати основу инклузивног образовног оквира који је способан да инкорпорира различите модалитете музичког извођења, који затим може почети да прати и укључује различите облике стварања музике. Такође могу се користити одређене врсте музичких вештина које наглашавају различите музичке традиције. Може се радити на поучавању музичких садржаја у контексту и заједничком учењу кроз флексибилан радни оквир кроз који се негују различити облици музичких талената, укључити, па чак и проширити културну разноликост међу ученицима. Имајући каталогизирани систем флексибилног наставног плана и програма музичких модалитета у контексту, може се развити флексибилан, инклузиван радни оквир за истраживање, не само музичког, већ свеукупног људског потенцијала развијањем овог богатог окружења дубоког социјално–емоционалног учења. Ангажовање музике као културе кроз заједничко учење у контексту и рад са модалитетима музичког извођења може формирати основу инклузивног оквира наставног плана и програма дизајнираног да открије предности различитих облика музичког креирања систематски уграђујући једнакост у интегрално инклузивни модел дизајниран да открије и предности и различитости.

Каталогизација различитих модалитета музичког извођења и корелација њихових одговарајућих особина, вештина, карактеристика и знања као инклузивног оквира за приступ предностима музичке разноликости има велики потенцијал. Оно што тада постаје основни изазов јесте како синтетизовати, истражити, мерити и са поштовањем се бавити разноврсношћу музичких теорија и система. Други кључни концепт којисе предлаже је нови радни оквир за заједничко стварање јединствене музичке теорије засноване на *науци о звуку*.

* *Pala Gaan* и *Bauls of Bengal* је музика пореклом из Бангладеша, фокусирана на квалитет тантричког знања (врста хиндуистичке религије).

Кључни концепт 2: Наука о звуку као основа нове унифициране музичке теорије. — Основе музичких теорија често се преплићу са идеологијама, националностима, терминологијом из извођачких пракси, уметничким вођама и стилским средствима. Неки су тврдили да је процес стварања одређених система подешавања, као што су једнаки темперамент и њихове одговарајуће музичке теорије, значио да смо изгубили важне хармонске и музичке информације (Duffin, 2007). Оно што предлагемо је да не покушавамо да размрсимо неслагања између различитих облика музичких теорија, музичких система и система за подешавање, већ да створимо другачију перспективу кроз коју их посматрамо, истражујемо и потенцијално интегришемо. Имати науку о звуку као основу јединствене музичке теорије омогућава нам универзално, мерљиво и научну перспективу истраживања. Могу се развити квантитативна средства за повезивање са квалитативним. Кроз врло једноставну једначину разумевања звука као енергије и модалитета извођења као начина на који се та енергија користи. Под науком о звуку подразумевам тонско–просторну и ритмичко–временску анализу музике и разумевање хармонијских компоненти лествица, ритмова, акорда, тембра и музичких карактеристика. Психо–емоционална и психо–физичка истраживања скала и ритмова могу се истражити (Helmholtz 1954), и повезати у односу на то како се они користе у различитим модалитетима извођења.

Најсавременије организације данас* су већ развиле доказе о концептима звучне технологије способне да анализира и генерише звук тонско–просторно и ритмичко–временски. Стога, осим што могу да креирају дурске и молске скале, *Jazz modes*, *Arab maqam*, *Indian ragas*, итд., они имају могућност да креирају више скала, ритмова и тембра него што ми тренутно имамо на располагању.** Кроз разбијање система једнаког темперамента и генерисање звука кроз хармонијске компоненте, било који облик скале или акорда може се свирати заједно без икакве дисонанце. Потенцијал за решавање дуготрајних проблема између различитих система за подешавање је сада доступан кроз врхунске звучне технологије. Потенцијал да се истражи и развије јединствена музичка теорија заснована на науци о звуку сада је конкретна могућност.

Процес стварања ове нове јединствене музичке теорије могао би се одвијати ко–креативно. Тамо где се дељење модалитета извођења врши у контексту, док се звуци, скале, системи подешавања се могу анализирати кроз најсавременије технологије (*Nada Brahma Ltd*). Ово би нам могло пружити конкретан научни објектив и технологију за истраживање филозофских доктрина око западне терцијарне хармоније као су и индијске *Ragas*, арапски *Maqam*, афричко бубњање и још много тога. Истраживање хармонијских и звучних компоненти скала, ритмова и музичких карактеристика које користи модалитет музичког извођења кроз конкретне технологије и науку о звуку, могло би представљати основу за ангажовање и корелацију квалитативних и квантитативних података, истовремено позивајући на различито учешће и доприносе оних који учествују.

* Организације као што је, на пример, *Nada Brahma Ltd*. (www.nadadigital.com).

** Запањујуће да комерцијална музика користи само 20 до 35% хармонијског спектра и да постоје светови ритма, скала, тонова и боја које тек треба истражити.

Позив за заједничко креирање нове парадигме инклузивног и разноврсног музичког образовања

Препознавање уграђених хијерархија, претпоставки и начина на који је неједнакост системски уграђена у образовање, значи да се процес промене педагогије и наставног плана мора одвијати на начин који ради ка новом моделу музичког образовања. Нови модел мора имати *инклузивносћ* и *разноврсносћ* уграђене у њега. Горе наведено захтева разумевање музике као културе. Кроз оквир ангажовања музике као културе можемо бити компетентни да се носимо са разноврсношћу музичких модалитета у контексту, ангажујемо нови педагошки приступ заједничког учења и развијемо флексибилан наставни план и програм кроз који можемо да *демонтирамо хијерархије* и ставимо потребе ученика у центар.

Препознавање историјских подела и филозофских неслагања између музичких традиција, рад са најновијим звучним технологијама и ангажовање *науке о звуку* могли би да обезбеде ново квантитативно средство за рад заједно са квалитативним. Музичке теорије и музички системи из целог света тада се могу истраживати и посматрати кроз нови објектив. Корелацијом квалитативних и квантитативних података и доприноса имамо могућност да створимо јединствену музичку теорију како би се превазишле филозофске и историјске поделе. Различити облици знања имају потенцијал да се удруже кроз дубље разумевање.

Указује се добра прилика да помиримо оно што се раније није могло помирити, да искористимо технологије и науку које раније нисмо имали у прошлости, да повежемо различите облике музицирања, тако да различитост и инклузивност буду системски уграђени у музичко образовање стварајући на тај начин нову парадигму музичког образовања која је богата, разнолика и системски осмишљена да оптимизује наш индивидуални и колективни потенцијал. Данашњи свет представља све већу потражњу за разноврсношћу, а такође нам пружа јединствене могућности за ангажовање најновијих технологија. Кроз ову конвергенцију друштвених снага, желели бих смо да упутимо позив за ко-креирање новог модела музичког образовања који је системски осмишљен да угради различитост и стави у центар потребе ученика, музички потенцијал и људски потенцијал. Тај процес би се могао састојати од следећих активности:

1. Каталогизација модалитета музичког извођења.
2. Повезивање каталогизованих модалитета музичког извођења са а) специфичним врстама когнитивних, друштвених и емоционалних користи и процеса, и б) различитим облицима музичких вештина, талената и техника.
3. Горе наведене две тачке би постале флексибилан радни оквир кроз који се наставни материјали могу усвојити како би се ангажовале и подржале потребе различитих популација ученика. Овај каталогизовани и корелирани систем би такође могао да формира основу за то како се различите музичке традиције могу смислено истражити у контексту богатих друштвених и емоционалних искустава учења.

4. Укључити револуционарне технологије да би се истражило богатство приступа и интердисциплинарних могућности за истраживање и заједничко стварање нове музичке теорије засноване на *науци о звуку*. Рад са *науком о звуку* и модалитетима извођења омогућава универзалну перспективу кроз које се идеолошки и културни концепти могу истраживати, мерити и потенцијално проширити у кохерентније тело знања и разумевања.

Табела 1

Садашњи модел насујроџи новом моделу

Садашњи модел				
Стандардни педагошки приступ		Тренутни редовни наставни планови и програми	Резултат	
<ul style="list-style-type: none"> Подела између наставника и ученика је често хијерархијска. 	+	<ul style="list-style-type: none"> Преовлађује нагласак на западној музичкој теорији и терцијарној хармонији. Фокус је на специјализацији за инструменте. Мало је заступљена интеграција модалитета музичког извођења у различитим културним контекстима. 	=	<ul style="list-style-type: none"> Систематски уграђене хијерархије и претпоставке. Инклузивност и различитост нису уграђени у образовни систем.

Ка новом моделу				
Предложен педагошки приступ		Музика као култура	Резултат	
<ul style="list-style-type: none"> Наставник као саученик са свим ученицима. Све музичке вежбе, материјали и вежбе стављене у контекст. Музичка и лична позадина и наставника и ученика стављена је у контекст како би се омогућило смислено инклузивно заједничко учење. 	+	<ul style="list-style-type: none"> Препознавање модалитета музичког извођења у контексту. Наука о звуку ангажована кроз технологију како би омогућила ко–креативну интердисциплинарну сарадњу ка јединственој музичкој теорији. 	=	<ul style="list-style-type: none"> Потребе ученика у центру. Ко–креативна педагогија и прилагодљив наставни план и програм за системско уграђивање инклузивности и различитости.

Наведено би представљало основу кроз коју би едукатори, студенти и истраживачи сарађивали у заједничком стварању овог новог модела музичког образовања. Партнерски рад са ученицима или студентима на заједничком стварању знања о разноликости музичких пракси у контексту. Стављајући потребе ученика у центар (а не строги наставни план и програм), можемо почети да пратимо и идентификујемо могуће друштвене, емоционалне и когнитивне предности различитих облика музицирања у учионици, као и у сопственим истраживањима. Нови модел музичког образовања чији је циљ системски уграђена инклузивност и потребе, раст и потенцијал ученика, морају бити заједнички креирани кроз разноврсно учешће и богату интердисциплинарну сарадњу. Обраћајући се историјским хијерархијама кроз плодно тле сарадње и музички оквир дизајниран да угради различитост, можемо заједно да креирамо нова знања, нова разумевања и свеобухватнији наставни план и програм и педагошке оквире који су много боље опремљени да откријемо предности музике и ангажујемо разноврсност музичке праксе.

Закључак

Како друштвене снаге стављају у први план све већу потребу да се боље носимо са различитошћу у данашњим учионицама, сада можемо да градимо на социолошким оквирима и најсавременијим звучним технологијама да заједно креирамо и заједнички развијемо нови модел дизајниран да угради инклузивност и открије предности разноликости која подржава раст и потенцијал наших ученика.

Прелазак са наставе „одозго“ према „доле“, ка наставнику као сараднику у учењу са ученицима и стављање потреба ученика у центар су централне промене у педагогији које могу радити руку под руку са заједничким креирањем инклузивног разноликог наставног плана и програма који је флексибилан да задовољи различите потребе, и уједно довољно богат да истражује нове облике музичког искуства за дубље друштвено и емоционално учење. Док је овај нови начин рада још у почетним фазама, оно што се може понудити је јединствени позив за учешће у заједничком стварању нове педагогије, праксе и наставног плана и програма дизајнираног да елегантно задржи нашу различитост, а истовремено доноси више кохерентности и дубљег разумевања нашег музичког и друштвеног света.

За инклузивни свет, за свет у коме су сви наши јединствени дарови, таленти и изрази интегрално важни, можемо да сарађујемо на новом систему који уграђује инклузивност и тријумфује вишеструким доприносима различитости. Можемо се позабавити нашим историјским хијерархијама кроз процес сарадње који укључује различитост учешћа. Можемо да променимо оно што не функционише кроз дубље људско разумевање које тежи највишим идеалима онога што образовање може да учини за подршку и неговање свих аспеката људског бића. Обогаћивање нашег музичког, друштвеног и моралног света, стављање свих култура у једнаки положај и ангажовање најсавременије науке су у средишту овог важног позива. Налазимо се на раскрсници конвергирајућих друштвених снага, најновијих технологија и могућности за откривање онога што музика може бити и може учинити за децу и младе широм света и за друштво у целини. Застарели образовни систем (Jacobs, 2015) са

системским nedostacima koji održavaju nejednakost može se prevazići kroz smislenу систематску *ko-kreativnu saradnju*. Док је овај предложени нови модел у повоју, такође морамо бити сигурни да смо на границама онога што би могло бити могуће. Могућност да трансформишемо наш образовни систем у хуманизујући, негујући, инклузивни механизам за бољу личну и друштвену кохезију и дубље разумевање звука и природе музичког израза јединствена је прилика коју данас имамо. Овај рад представља један покушај повезивања оквира за конкретизацију тих могућности и подстицање обима сарадње која би то могла учинити стварношћу.

Slika 0.12

Dečji likovni rad (87) [školski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz kataloga međunarodne manifestacije *Radost Evrope 2013*. Lidija Seničar (kustos), Dečji kulturni centar, Beograd, 2012. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Reference list

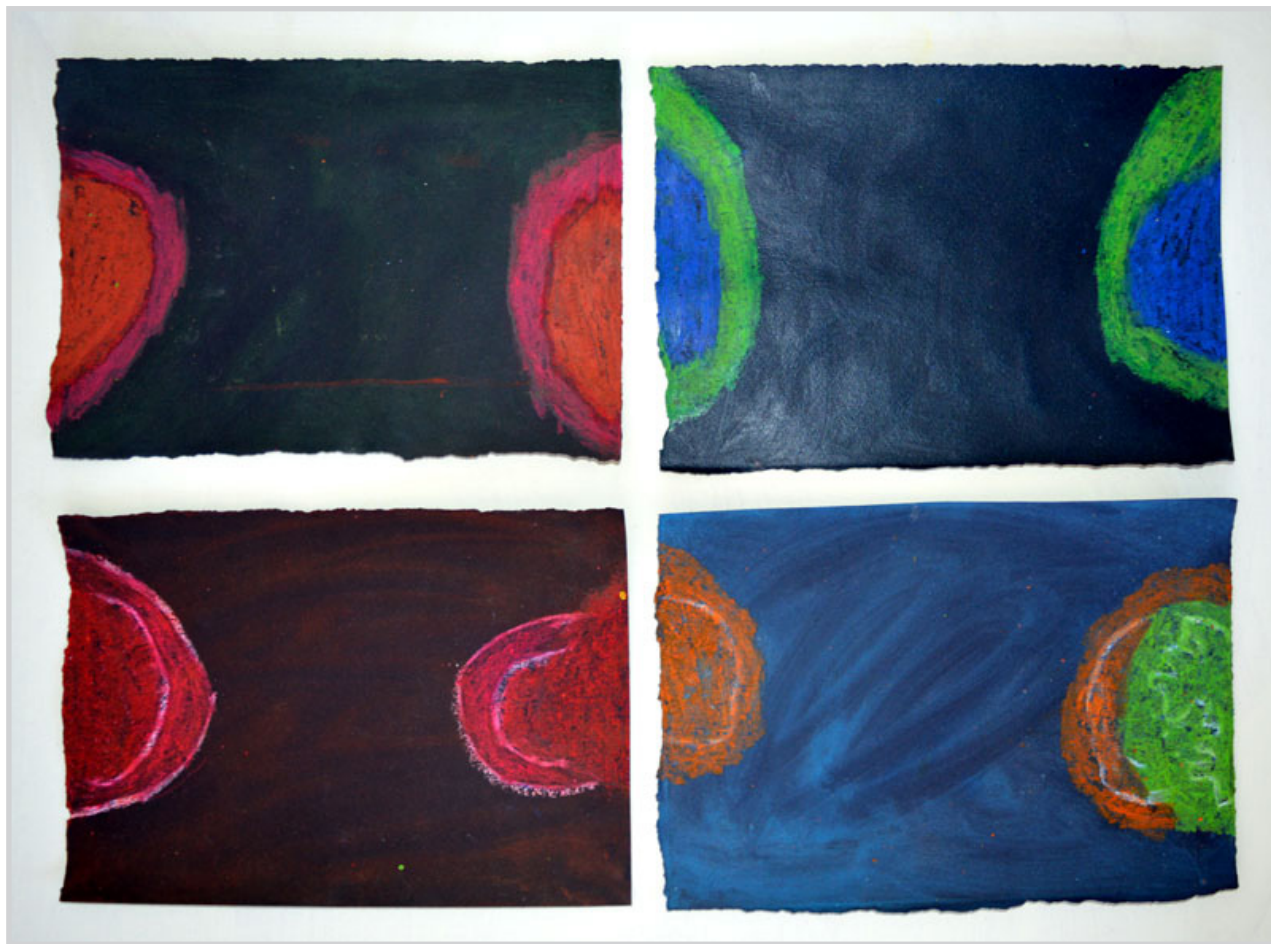
- Abrahams, F., & Abrahams, D. (2010). The impact of reciprocal teaching on the development of musical understanding in high school members of performing ensembles: An action research. *Visions of Research in Music Education*, 15. Retrieved October 28, 2021, from: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v15n1/visions/Impact%20of%20Reciprocal%20Teaching%20on%20Musical%20Understanding.%20Abrahams%20and%20Abrahams.pdf>
- Barton G. (2018). Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Exploring Modes of Transmission and Acquisition. In *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95408-0_3
- Duffin, R. (2007). *How Equal Temperament Ruined Harmony and why you should care*. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Helmholtz, H. (1954). *On the Sensations of Tone: A Physiological Basis for the Theory of Music*. New York: Dover Publications.
- Jacobs, G. (2015). Overcoming the Educational Time Warp: Anticipating a Different Future. *Cadmus Journal Volume 2, Issue 5, Part 1*. <http://cadmusjournal.org/article/volume-2/issue-5/overcoming-educational-time-warp-anticipating-different-future>
- Siddique, J. (2012). *Musics of the Bauls of Bengal: Their Philosophy in Practice*. London: School of Oriental and African Studies. University of London, Dissertation Archives.
- Smith J. A. (August 15, 2017). How Students Benefit from School Diversity. *Greater Good Magazine online*. Berkeley University. Retrieved October 28, 2021, from: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_students_benefit_from_school_diversity
- Stokes, M. (2004). Music and the Global Order. *Annual Review of Anthropology*, Vol.33, 47–72.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Open Society Foundations (2019). The Value of Inclusive Education. *Open Society Foundations web*. Retrieved October 28, 2021, from: <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- International Organization for Migration (2019). *World Migration Report 2020* [document]. Geneva: IOM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf



YouTube: 23. Siddique video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/l3BUYFKZNeI>
Time: 18.14'
Oral presentation: English
PowerPoint: English

Slika 14

Likovni rad učenice projekta "Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije; Inkluzija kroz kreativno izražavanje — likovne umetnosti"



6.



СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И
ЕМАНЦИПАТОРСКЕ
ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ
НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ /
SOCIJALIZACIJA I
EMANCIPATORSKE
PRAKSE U OBRAZOVANJU
NA POLJU UMETNOSTI

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

mast. psihol. / mast. prim. umet.
Ana Golubović stručni saradnik — istraživač
Psihologija ranog razvoja / Primenjena
umetnost Multikulturalna predškolska
ustanova (Lajpcig, Nemačka)
golubovic.ana90@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 743:75-053.2 743:75-053.2
Originalni naučni rad
220–236

EFEKAT OSTRACIZMA NA VELIČINU FIGURE MERENO KROZ DEČJE CRTEŽE U SRPSKIM URBANIM I RURALNIM ZAJEDNICAMA*

Rezime: Ljudska figura se često pojavljuje u dečijim crtežima. Kao jedan od elemenata crteža — veličina figure korišćena je u mnogim međukulturnim studijama za istraživanje hijerarhije i značaja društvenih odnosa iz dečje perspektive. Prema prethodnim studijama, deca imaju tendenciju da preuveličavaju figuru sa pozitivnim osobinama, osobu na višoj poziciji (npr. učitelj, roditelji) i onu koja im je društveno važna. Crteži i podaci su prikupljeni u okviru studije sprovedene od strane Stengelin, Golubović, Toppe, Over i Haun (2021). U tri različite srpske zajednice (Beograd, Požarevac i Kostolac), N = 116 dece (3–5. godina starosti) gledalo je kontrolne ili video snimke ostracizma. Zadatak je bio da nacrtaju sebe i prijatelja. Kao mera afilijacije uzeta je razdaljina između dve figure, kao i vreme i složenost crteža. Rezultati su otkrili da se razumevanje ostracizma povećava sa godinama i da reakcija varira među kulturama. Cilj ove studije je da istraži efekat ostracizma na veličinu ljudske figure u kolektivističkom društvu. Pretpostavlja se da će deca u eksperimentalnoj grupi (ostracizam) crtati sebe manjim u odnosu na svoje prijatelje. Štaviše, veličina figure će se razlikovati između urbanih i ruralnih područja. Pored toga, devojčice će crtati veće figure od dečaka. Visina figure izmerena je između dve najduže tačke na vertikalnoj osi, a širina između dve najšire tačke na horizontalnoj osi. Rezultati pokazuju da nije bilo značajne razlike između srednjih vrednosti u ostracizmu i kontrolnim uslovima, niti između figura nacrtanih od strane dečaka i devojčica. Međutim, postojao je uticaj grada na naše zavisne varijable. Deca u Beogradu (urbano područje) crtala su višim figure sebe i prijatelja nego deca u Kostolcu (ruralno područje). U poređenju sa Beogradom, širina figure prijatelja bila je manja u Požarevcu, kao i obe figure u Kostolcu. Studija doprinosi boljem razumevanju crteža predškolske dece u kolektivističkom društvu.

Ključne reči: ostracizam, dečiji crteži, veličina figure, Srbija, kolektivističko društvo.

*Stengelin, R., Golubović, A., Toppe, T., Over, H., & Haun, D. B. (2021). *Priming third-party ostracism does not lead to increased affiliation in three Serbian communities.*

Uvod

Deca koriste crteže kao način komunikacije i izražavanja svojih emocija. Jedna od najpopularnijih tema u dečjim crtežima je ljudska figura. Mnogi naučnici i psiholozi koristili su elemente crteža ljudskih figura (npr. rastojanje između figura, boju, vrstu linije, veličinu figure, životno i društveno okruženje) da bi uspostavili i standardizovali različite vrste kognitivnih i razvojnih testova (Cox, 1993).

Neka studije su istraživale da li se veličina figure menja pod posebnim uslovima. U svojoj apetitno–odbrambenoj teoriji, Thomas i Jolley (1998) su naveli da će deca koristiti apetitni mehanizam za postizanje bliskosti i da će crtati veće figure kada vide nešto lepo. Međutim, ako je iskustvo bilo neprijatno, nastojaće da smanje figure kako bi se distancirali i smanjili negativan efekat.

U istraživanju Burkitta, Barretta, & Davis (2009) deca su dobila zadatak da nacrtaju ljudsku figuru (neutralna faza). Nakon toga, jedna grupa je dobila zadatak da nacrtaju finu i zlobnu osobu, a druga srećnu i tužnu. Rezultati su pokazali da deca teže da crtaju veće figure sa pozitivnim karakteristikama (fine i srećne). Međutim, figure sa negativnim osobinama (zlobne i tužne) bile su iste veličine kao i neutralne figure.

Osim toga, deca imaju tendenciju da uvećavaju figuru nekoga sa višeg društvenog položaja (npr. učitelj; Aronsson & Andersson, 1996) i važnih članova porodice (Cleeve & Bradburi, 1992; DiLeo, 1973; Hulse, 1952, kako je citirano u Aronsson & Andersson, 1996).

Neka istraživanja su otkrila da devojčice uključuju više detalja u crteže sa ljudskim temama (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Knopf & Richards, 1952, citirano u Cox, 1993; Silk, & Thomas, 1986) i to verovatno dovodi do većih figura (Cox, 1993).

Povrh toga, odrastanje u određenom okruženju moglo bi uticati na to kako deca sebe vrednuju i pozicioniraju u poređenju sa članovima svoje porodice i društvom (La Voy, Pedersen, Reitz, Brauch, Luxenberg i Nofsinger, 2001). Autori su pisali o tome kao o „sociokulturnom poštovanju sebe“ (str. 55).

Štaviše, neka istraživanja su pokazala da deca iz kolektivističkih (međuzavisnih) društava crtaju figure sebe manjim u poređenju sa decom iz individualističkih (nezavisnih) društava. (La Voy i sar., 2001; Rübelling, Keller, Yovsi, Lenk, Schwarzer i Kühne, 2011).

Odrastanje u nezavisnom (individualističkom) društvu moglo bi oblikovati društvenu orijentaciju ljudi kao autonomnu, orijentisanu ka sebi i posvećenu nuklearnoj porodici („slabe porodične veze“; Alesina i Giuliano, 2010, str. 95)). S druge strane, za ljude u međuzavisnim (kolektivističkim) društvima veze i odnosi igraju glavnu ulogu, fokus je na široj porodici („jake porodične veze“; Alesina i Giuliano, 2010, p. 95) i srodnosti (Hofstede, 2001; Markus & Kitayama, 1991; Reher, 1998; Triandis, 1989; Varnum, Grossmann, Kitayama, & Nisbett, 2010).

Biti društveno svestan sebe javlja se rano u ontogenezi (Maccoby, 1980). Od treće godine deca počinju da sklapaju prva prijateljstva i grade društvene veze sa drugim odraslim osobama koje nisu deo njihove nuklearne porodice (npr. vaspitačica u vrtiću; Peer, 2006). Ti odnosi i potreba za pripadanjem igraju

fundamentalnu ulogu u razvoju deteta (Eisenberger & Lieberman, 2005; Maslov, 1968). Kvalitetne društvene veze dovode do prosocijalnog ponašanja (Fabes, Hanish, Martin, Moss i Reesing, 2012), dobrog mentalnog zdravlja i blagostanja (Baumeister & Leary, 1995). Nasuprot tome, kontinuirano iskustvo socijalne isključenosti ili odbacivanja utiče na samopoštovanje i mentalno zdravlje (Gazelle & Ladd, 2003; Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot i Vitaro, 2010; Zadro, 2000).

U svom nizu studija Williams (1997) je prvi ostracizam definisao kao društvenu isključenost ili odbacivanje. Nakon godina studija, naučnici su otkrili da su ljudi bili pod većim stresom kada su isključeni od strane člana grupe (Nezlek, Wesselmann, Wheeler & Williams, 2012), da se to dešava na dnevnom nivou (Nezlek et al., 2012), počinje u ranom detinjstvu, tinejdžeri su najugroženija grupa (Abrams, Weick, Thomas, Colbe, & Franklin, 2011; Hawkey, Williams, & Cacioppo, 2010) i može biti oblikovano kulturom (Over & Uskul, 2016).

Song, Over, & Carpenter (2015) koristili su dečije crteže, posebno blizinu između dve nacrtane figure kao meru odgovora kroz aflijaciju nakon što su prisustvovali ostracizmu treće strane. Ciljna grupa bila su nemačka deca stara 4–5 godina, stimulirana nagoveštajima ostracizma (video zapisi sa geometrijskim figurama bez ljudskih osobina). Otkrili su da su deca u test fazi ostracizma crtala figure prijatelja i sebe bliže jedno drugom nego deca koja su gledala kontrolne video zapise. Takođe, oni su provodili više vremena u crtanju i crtali složenije crteže. Starija deca su bolje razumela video sadržaj i kako se protagonista osećao. Stengelin i kolege (2021) replicirali su ovu studiju. Međutim, oni su ponovili isti postupak sa srpskom decom kako bi istražili da li odrastanje u kolektivističkom društvu može imati uticaja na reakciju ostracizma i sklonost ka društvenom povezivanju nakon nje. Prema njihovim rezultatima, deca nisu izrazila aflijativno ponašanje nakon što su svedočila ostracizmu treće strane, nisu crtala figure bliže jedne drugima, nije bilo uticaja grada na test fazu, deca nisu ulagala više vremena u svoje crteže, niti ih crtala detaljnije. Autori su potvrdili prethodne rezultate da se razumevanje ostracizma povećava sa godinama i diskutovali da odrastanje u određenoj kulturi može imati uticaj na nedostatak reakcije na ostracizam.

Istraživačko pitanje i hipoteze

Trenutna studija je produžetak studije Stengelin i sar. (2021). Da bi izmerili da li je aflijacija odgovor na promenljivi ostracizam, autori su koristili rastojanje između dve figure, vreme provedeno tokom crtanja i složenost crteža, ali ne i veličinu figure. Stoga je istraživačko pitanje od interesa za ovu studiju kako socijalna isključenost utiče na veličinu ljudske figure na dečjim crtežima u kolektivističkom društvu.

Sledeći teoriju apetitnih mehanizama Thomas i sar. (1998), rezultati studije Burkitt i sar. (2009) i međukulturalne, studije La Voy i sar. (2001) i Rubeling i sar. (2011) pretpostavlja se da će deca u test fazi ostracizma crtati figure sebe manjim u odnosu na figure svojih prijatelja. Stengelin i sar. (2021) nisu pronašli uticaj ostracizma i povezanost sa aflijativnim odgovorom na neke elemente dečjih crteža. Nadalje, ova studija je istraživačka i koristi podatke iz prethodno spomenute studije, pa je stoga pitanje interesa da li će deca, kroz veličinu figure, pokazati neku vrstu aflijativne reakcije nakon što svedoče ostracizmu treće strane.

U međukulturnom poređenju, deca koja odrastaju u kolektivističkim društvima imaju tendenciju da crtaju figuru sebe manjom u odnosu na druge (La Voy i sar., 2001; Rubeling, i sar., 2011). U današnje vreme urbanizacija gradova može dovesti do promene društvene orijentacije, a veći gradovi bi mogli postati više individualistički orijentisaniji (Cha, 1994; Freeman, 1997; Georgas, 1989, prema Stengelin i sar., 2021). Neka istraživanja su potvrdila razliku u društvenoj orijentaciji unutar kulture, na primer, sever i jug zemlje (Cohen, Nisbett, Bowdle, & Schwarz, 1996); poljoprivrednici i stočari (Over & Uskul, 2016). Druga hipoteza je postavljena da bi se istražilo da li unutar društva (razlika između urbanog i ruralnog područja) može biti razlika u veličini nacrtane figure. Stoga je druga hipoteza da će se veličina figure razlikovati između urbanih (Beograd) i ruralnih (Požarevac i Kostolac) područja.

Mnoge studije su pokazale da postoji razlika između crteža dečaka i devojčica (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Knopf & Richards, 1952, citirano u Cox, 1993). Burkitt, Barrett, & Davis, (2003) otkrili su da dečaci crtaju veće figure sa pozitivnom karakterizacijom od devojčica. S druge strane, Silk i Thomas (1986) otkrili su da devojčice uključuju više detalja u svoje crteže, a prema Cox (1993) to može dovesti do povećanja veličine figure. Stoga je treća hipoteza istraživačka i pretpostavlja da će devojčice crtati veće figure od dečaka.

Metode

Učesnici. Studija je sprovedena među decom starosti od 3–5 godina ($M_{\text{godina}} = 4,34$, $n = 134$) u 10 vrtića u tri grada u Srbiji koji se razlikuju po urbanizaciji. Neki učesnici ($n = 18$) su isključeni iz analize podataka jer su odbili da crtaju ($n = 6$), figure nisu bile prepoznatljive ($n = 3$), nisu nacrtali ljudske figure ($n = 2$), samo su nacrtali jednu figuru ($n = 4$) ili je tokom crtanja papir umesto u pejzažnom bio u portretnom formatu ($n = 3$).

U Kostolcu postoji samo jedan vrtić, a broj sakupljenih polaznika prilagođen je ostalim gradovima. Stengelin i kolege (2021) pokušali su da ponove broj učesnika ($n = 20$ učesnika po fazi) originalne studije koju su uradili Song i kolege (2015). Devojčice ($n = 70$) i dečaci ($n = 64$) podjednako su podeljeni u dve faze (ostracizam i kontrolna faza, $n = 67$).

Beograd ($n = 39$, 22 devojčice) sa približno 1.700.000 stanovnika glavni je urbani grad i centar kulture, obrazovanja i političkih dešavanja u Srbiji. Na istoku, 80 km od Beograda nalazi se oblast Braničeva i gradovi Požarevac ($n = 48$, 25 devojčica) i Kostolac ($n = 47$, 23 devojčice). Požarevac je poluurbani industrijski grad sa 75.000 stanovnika, a Kostolac je ruralno industrijsko područje sa 13.000 stanovnika. Podaci su prikupljeni prema pravilima reprezentativnih institucija i uz pristanak roditelja.

Materijali. Materijali i postupak su preuzeti iz studije Song i sar. (2015). Učesnici su gledali dva kratka video zapisa (po minut) po fazi. U prvom video zapisu u fazi ostracizma tri plava petougona oblika ušla su na površinu ekrana kao grupa, četvrti objekt — protagonist (istog oblika i boje) pokušao se više puta pridružiti grupi. Međutim, grupa bi isključila protagonistu okrećući se od njega i menjajući položaj

kad god bi pokušao da im se približi. U drugom videu dve figure oblika zelene kapi dodavali su loptu (crvena tačka) jedno drugom. Kad god bi im se protagonista (iste boje i oblika) pokušao pridružiti, oni su ga ignorisali i isključivali iz igre. U kontrolnoj fazi, figure grupa su bile iste, osim figura protagonista koje su bile muva (prvi video) i leptir (drugi video). Figure protagonista su letele naokolo dok su se druge figure igrale zajedno.

Procedura. Deca su postavljena ispred ekrana laptopa (15.6 inča), eksperimentator je rekao da mora nešto da zapiše, a da dete u međuvremenu može da pogleda video. Nakon svakog videa, eksperimentator je tražio od deteta da objasni šta se dogodilo u videu i šta se dogodilo sa protagonistom. Nakon objašnjenja deteta, eksperimentator prikazuje Likertovu skalu od 5 emotikona i traži od deteta da rangira emocije glavnog junaka od veoma tužnih, malo tužnih, u redu, malo srećnih do veoma srećnih, kao i sopstvene emocije nakon gledanja video zapisa. Kada se faza stimulusa završila, dete je dobilo komad papira (veličine 15 x 21 cm) i zelenu olovku. Zadatak je bio da nacrtaju sebe i prijatelja. Proveli su vreme u crtanju koliko god im je bilo potrebno. Na kraju su deca pogledala poslednji video snimak u kojem su se sve figure igrale zajedno.

Kodiranje. Za ovu studiju, visina figure je merena kao rastojanje između dve najduže tačke na vertikalnoj osi, a širina figure je izmerena između dve najšire tačke na horizontalnoj osi (Song et al., 2015).

Ako je dete nacrtalo više od dve figure — izračunat je prosek visine ili širine figure. Slike odraslih (na primer, roditelja, nastavnika) nisu uzete u obzir, jer deca teže da povećavaju figure odraslih (Aronsson & Andersson, 1996; Fok & Thomas, nd).

Rezultati

Za dobijanje podataka i testiranje hipoteza 3–smerni *MANOVA* modeli napravljeni su korišćenjem programa *R* (verzija 4.0.5, R Core Team, 2021). Visina i širina figure su zasebno analizirani. Pre glavnih testova, istražene su pretpostavke. Paketi koji su korišćeni za testiranje pretpostavki bili su *mvnrmtest* (Jarek, 2012) i *biotools* (da Silva, 2021; da Silva, Malafaia, Menezes, 2017). Pozitivna determinacija i jednakost varijansi–kovarijantnih matrica i pretpostavki nezavisnosti su ispunjene. Međutim, *Shapiro-Wilks-ov test* normalnosti bio je značajan, pa nije prošao pretpostavku. Stoga, treba biti oprezan pri tumačenju rezultata. Glavni model je izgrađen od dve zavisne promenljive (na primer u slučaju visine figura — u obzir su uzete *visina figure prijatelja* i *visina figure deteta*, takođe i za *širinu figure*) i tri nezavisne kategorijalne promenljive (transformisane u faktore): *pol* (1 = muški i 0 = ženski), *faza testiranja* (1 = ostracizam i 0 = kontrola grupa) i *grad* (Beograd, Požarevac i Kostolac). Istraženi su glavni efekti te tri varijable na ishod. *MANOVA test* se prikazuje samo ako postoji značajan rezultat na zavisnim varijablama, ali ne i na kojoj konkretno. Da bi se dobila tačnija interpretacija rezultata, sprovedeni su zasebni univarijantni *ANOVA* testovi svake zavisne promenljive. *Test linearnog modela* je korišćen da pokaže koji specifični faktor nezavisne promenljive utiče na promenljivu ishoda. *Standardizovani beta koeficijenti* (β ; Field, Miles, & Field, 2012) izračunati su uz pomoć paketa *lm.beta* (Behrendt, 2014).

Hipoteza prva

Pillai-jev trag $V = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, *Wilks-ova lambda statistika* $L = 0.98$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, *Hotelling-ova statistika traga* $T = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, najveći *Roy-ev test korena* $O = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$ nije pokazao uticaj test faze na veličinu figure.

Hipoteza druga

Visina figure

Nakon uvida u *Pillai-jev trag*, *Wilksovu lambda statistiku*, *Hotelling-ovu statistiku traga* nije bilo značajnih glavnih efekata, ali najveći *Roy-ev koren* pokazao je značajan uticaj varijable *Grad* na varijable ishoda (visina prijatelja i lično nacrtane figure) $O = 0.08$, $F(2.111) = 4.35$, $p < .05$.

Tabela 1

Manova Rezultat varijable Grad na visinu figure

	Test		DF		
Kriterijumi	Statistic	F	Num	Denom	p-value
<i>Pillai</i>	0.07	2.11	4	222	0.08
<i>Wilks</i>	0.93	2.13	4	220	0.08
<i>Hotelling-Lawley</i>	0.08	2.15	4	218	0.08
<i>Roy</i>	0.08	4.35	2	111	< .05*

Napomena. Za kategorijalne promenljive *Pol*: 0 = ženski i 1 = muški, *Faza*: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p . * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

The ANOVA testovi

ANOVA testovi su otkrili značajan uticaj na *visinu figure prijatelja*, $F(2,111) = 4.34$, $p < 0.05$, i marginalni uticaj na *visinu sopstvene figure*, $F(2,111) = 3.05$, $p < 0.05$ marginalni efekat.

Tabela 2

Univarijantna ANOVA visine figure

Varijabla	Visina prijatelja					Sopstvena visina				
	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value
POL	1	782	782.2	0.73	0.40	1	1884	1884.13	1.92	0.17
GRAD	2	9356	4678	4.34	< .05*	2	5998	2998.99	3.05	0.051+
FAZA	1	1754	1753.7	1.63	0.20	1	2392	2392.07	2.43	0.12
Ostaci	111	119671	1078.1			111	109145	983.29		

Napomena. Za kategorijalne promenljive *Pol*: 0 = ženski i 1 = muški; *Faza*: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p . * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Test kontrasta linearnog modela

Za svaku zavisnu promenljivu izgrađena su dva odvojena linearna modela kako bi se istražilo koji faktori varijable *Grad* utiču na zavisne promenljive.

Tabela 3a

Pregled višestrukih regresionih analiza za *visinu prijateljeve figure*

Varijabla	B [95% CI]	SE _B	β_i	P	Adj. R ²
(Presek)	89.93 [76.59, 103.26]	6.73	0	< .001 ***	0.06
POL1	-4.31 [-16.53, 7.92]	6.17	-0.06	0.49	
GRADKostolac	-22.63 [-37.70, -7.56]	7.61	-0.32	< .01**	
GRADPozarevac	-12.83 [-27.71, 2.04]	7.51	-0.18	0.09	
FAZA1	-7.79 [-19.88, 4.31]	6.11	-0.12	0.20	

Napomena. Za kategorijalne promenljive *Pol*: 0 = ženski i 1 = muški; *Faza*: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p . * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabela 3b

Sažetak višestrukih regresionih analiza za visinu sebe

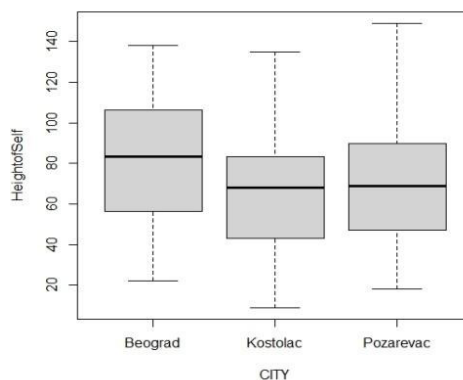
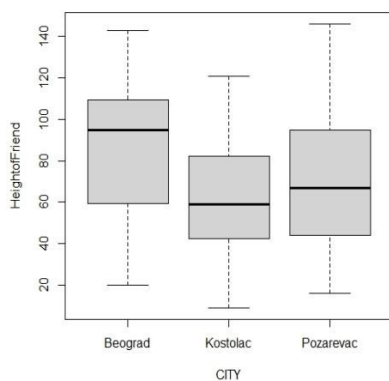
Varijabla	B [95% CI]	SEB	β_i	P	Adj. R ²
(Presek)	90.97 [78.23, 103.70]	6.43	0	< .001 ***	0.05
POL1	-7.44 [-19.11, 4.24]	5.89	-0.11	0.21	
GRADKostolac	-18.13 [-32.53, -3.74]	7.26	-0.27	< .05*	
GRADPozarevac	-10.99 [-25.20, 3.21]	7.17	-0.16	0.13	
FAZA1	-9.09 [-20.65, 2.46]	5.83	-0.14	0.12	

Napomena. Za kategorijalne promenljive Pol: 0 = ženski i 1 = muški; Faza: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p. *p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Rezultati *Testa linearnog modela kontrasta* pokazali su da su visina sopstvene figure (procena = -18.13, SE = 7.26, t = -2.50, p < 0.05) i visina figure prijatelja (procena = -22.63, SE = 7.61, t = -2.98, p < 0.01) bile manje u Kostolcu (prijatelj $M_{Kostolac}$ (SD) = 61.72 (30,16); sopstvena figura $M_{Kostolac}$ (SD) = 65.21 (29.74)) u poređenju sa visinom figura nacrtanih u Beogradu ((prijatelj $M_{Beograd}$ (SD) = 84.36 (32.91); sopstvena figura $M_{Beograd}$ (SD) = 83.53 (32.48)); za vizuelnu interpretaciju pogledati slike 1a–b).

Grafikon 1a–b

Visina figure



Napomena. Na grafikonu 1a je prikazan okvir i uticaj promenljive Grad (x-osa) na visinu figure prijatelja (y-osa). Grafikon 1b prikazuje isti uticaj nezavisne promenljive, ali za visinu figure sebe.

Širina figure

Pillai-jev trag $V = 0.09$, $F(4.222) = 2.54$, $p < 0.05$, Wilks-ova lambda statistika $L = 0.91$, $F(4.220) = 2.56$, $p < 0.05$, Hotelling-ova statistika traga $T = 0.09$, $F(4.218) = 2.57$, $p < .05$, Roy-ev najveći korenski test $O = 0.09$, $F(2.111) = 4.75$, $p < .05$ pokazao je značajan glavni uticaj varijable GRAD na širinu figure.

Table 4

Manova rezultat za širinu figure promenljivog grada

	Test		DF		
Kriterijumi	Statistic	F	Num	Denom	p-value
Pillai	0.09	2.54	4	222	< .05*
Wilks	0.91	2.56	4	220	< .05*
Hotelling-Lawley	0.09	2.57	4	218	< .05*
Roy	0.09	4.75	2	111	< .05*

Napomena. Za kategorijalne promenljive Pol: 0 = ženski i 1 = muški; Faza: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

The ANOVA testovi

ANOVA test pokazao je značajan rezultat širine figure prijatelja $F(2.111) = 4.74$, $p < .05$., ali nema značajnog uticaja na širinu sopstvene figure $F(2.111) = 2.14$, $p > .05$.

Tabela 5

Univarijantna ANOVA širine figure

Varijabla	Širina figure prijatelja					Širina sopstvene figure				
	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value
POL	1	1705	1705.34	3.90	0.051+	1	436	436.34	0.64	0.42
GRAD	2	4144	2072.16	4.74	< .05*	2	2905	1452.72	2.14	0.12
FAZA	1	1165	1164.57	2.66	0.11	1	135	134.61	0.20	0.66
Ostaci	111	48576	437.62			111	75215	677.62		

Note. Za kategorijalne promenljive Pol: 0 = ženski i 1 = muški; Faza: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
+ marginalni značaj p. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Test kontrasta linearnog modela

ANOVA rezultati su pokazali da varijabla Širina prijateljeve figure utiče na varijablu Grad. Da bi se dobila jasnija interpretacija i koji specifični gradovi imaju značajan glavni uticaj na ishod, izgrađena su dva promenljiva linearna modela za širinu figure prijatelja i sopstvene figure.

Tabela 6a

Pregled višestrukih regresionih analiza za širinu figure prijatelja

Varijabla	B [95% CI]	SE _B	β _i	P	Adj. R ²
(Presek)	57.54 [49.04, 66.03]	4.29	0	< .001 ***	0.09
POL1	-7.15 [-14.94, 0.64]	3.93	-0.16	0.07	
GRADKostolac	-13.85 [-23.45, -4.25]	4.85	-0.29	< .01**	
GRADPožarevac	-12.09 [-21.58, -2.62]	4.78	-0.26	< .05*	
FAZA1	-6.35 [-14.05, 1.36]	3.89	-0.14	0.11	

Napomena. Za kategorijalne promenljive Pol: 0 = ženski i 1 = muški; Faza: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza + marginalni značaj p. *p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Tabela 6b

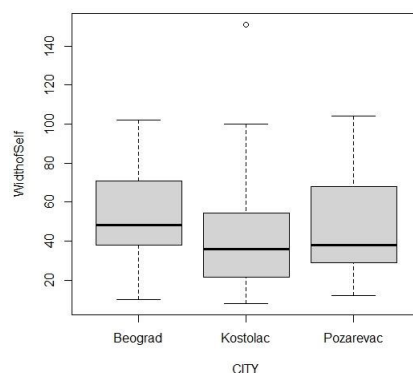
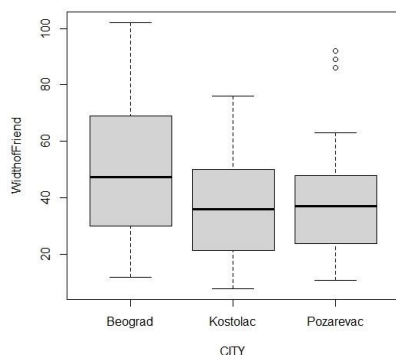
Sažetak višestrukih regresionih analiza za širinu sebe

Varijabla	B [95% CI]	SE _B	β _i	P	Adj. R ²
(Presek)	56.16 [45.59, 66.73]	5.34	0	< .001 ***	0.01
POL1	-3.35 [-13.04, 6.34]	4.89	-0.063	0.49	
GRADKostolac	-12.54 [-24.49, -0.59]	6.03	-0.23	< .05*	
GRADPožarevac	-7.05 [-18.84, 4.75]	5.95	-0.13	0.24	
FAZA1	-2.16 [-11.75, 7.43]	4.84	-0.04	0.66	

Napomena. Za kategorijalne promenljive Pol: 0 = ženski i 1 = muški; Faza: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza + marginalni značaj p. *p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Rezultati testa linearnog modela kontrasta otkrili su da je širina prijateljeve figure (*procena*_{Kostolac} = -13.85, *SE* = 4.85, *t* = -2.86, *p* < 0,01; *procena*_{Požarevac} = -12.10, *SE* = 4.78, *t* = -2.53, *p* < 0.05) manja u Kostolcu (prijatelj *M*_{Kostolac} (*SD*) = 37.46 (19.71)) i Požarevcu (prijatelj *M*_{Požarevac} (*SD*) = 39.05 (19.78)) nego u Beogradu (prijatelj *M*_{Beograd} (*SD*) = 51.58 24.34)); za vizuelnu prezentaciju rezultata pogledati slike 2a–b).

Grafikon 2a–b
Širina Figure



Napomena. Grafikon 2a prikazuje kroz prozorski okvir uticaj promenljive Grad (x–osa) na širinu prijateljeve figure (y–osa). Grafikon 2b prikazuje isti uticaj nezavisne promenljive, ali za širinu sopstvene figure.

Hipoteza 3

Pol

Pillai-jev trag $V = 0.02$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, *Wilks-ova lambda statistika* $L = 0.98$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, *Hotelling-ova statistika traga* $T = 0.20$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, *Roy-ev najveći korenski test* $O = 0.02$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$ nije otkrio značajan glavni uticaj varijable *Pol* na varijable ishoda. Devojčice nisu crtale veće figure u odnosu na dečake.

Tabela 7

Podaci o srednjoj i standardnoj devijaciji za gradske i polne promenljive

Faktori	Visina figure				Širina figure			
	Prijatelj		Sopstvena figura		Prijatelj		Sopstvena figura	
	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
Beograd	84.36	32.91	83.53	32.48	51.58	24.34	53.78	24.20
Pozarevac	71.22	35.16	72.05	32.60	39.05	19.78	46.54	24.43
Kostolac	61.72	30.16	65.21	29.74	37.46	19.71	41.08	28.70
Dečaci	69.12	32.37	68.68	30.99	38	19.65	44.72	26.03
Devojčice	74.36	34.96	76.82	32.92	45.74	23.20	48.64	26.33

Napomena. Za kategorijalne promenljive *Pol*: 0 = ženski i 1 = muški; *Faza*: 0 = kontrolna faza i 1 = ostracizam faza
Mere su izražene u centimetrima

Diskusija

Studija je sprovedena u tri različita grada u Srbiji i istraživala je afilijativni odgovor na ostracizam treće strane. Trenutna studija bila je produžetak studije Stengelina i kolega (2021). U toj studiji istraživači su otkrili da se razumevanje ostracizma razvija kroz ontogenezu i da kultura može uticati na to koliko bismo mogli biti pogođeni. U sva tri grada, deca nisu imala tendenciju da izraze vid afilijacije nakon gledanja video zapisa koji su prikazali nagoveštaje ostracizma (geometrijske umesto ljudskih figura). Deca nisu nacrtala figure prijatelja i sebe blizu jedno drugom, niti su dugo provodila vreme crtajući i nisu crtala složene figure u poređenju sa nemačkom decom iz studije Song i sar., (2015). Međutim, autori nisu analizirali veličinu figure i da li je došlo do nekih promena u njenoj veličini u ostracizam i kontrolnoj fazi. Trenutno istraživanje nije otkrilo značajan uticaj faze na veličinu figure. Međutim, deca u Beogradu (urbano područje) crtala su figure prijatelja i sebe višim i samo figure prijatelja širim u poređenju sa decom iz Kostolca (ruralno područje). Nije bilo rodnog uticaja.

Istraživanje prve hipoteze potvrđuje rezultate studije Stengelina i sar. (2021). Test faza ostracizma nije uticala na veličinu figure na dečijim crtežima. Autori su već predložili dva moguća objašnjenja za taj rezultat. Prvo, postojanje mnogo društvenih veza u kolektivističkom društvu služi kao tampon zona pri suočavanju sa društvenom isključenošću ili odbacivanjem. Drugo, studije Watson–Jones, Whitehouse & Legare, (2016) i Uskul & Over, (2014) otkrile su da kada su decu i odrasle isključili članovi grupe, njihova reakcija je bila jača i ista kao i za učesnike iz individualističkog društva.

Prijateljeve i sopstvene figure bile su znatno više, a prijateljeva figura bila je samo šira u gradskom području (Beograd) nego u ruralnim (Kostolac i Požarevac). Razlika u veličini figure među zajednicama bila je skoro 20 cm (vidi Tabelu 1). U prethodnoj studiji Stengelina i njegovih kolega (2021) nije bilo uticaja ostracizma i još uvek je otvoreno pitanje na kom nivou je na skali individualizma Beograd kao urbani grad u poređenju sa Kostolcem i Požarevcem (ruralne oblasti). Niti su deca crtala složenije crteže u tim gradovima, što znači da uključivanje više detalja u crteže nije uticalo na veličinu figure. Za buduće studije predlože se detaljnije istraživanje socijalne orijentacije u tim gradovima (npr. kroz upitnike), obrazovne programe u vrtićima i koliko često deca crtaju tokom dana.

Figure nacrtane od strane devojčica i dečaka nisu se značajno razlikovale. Dakle, treća hipoteza nije potvrđena. Međutim, ako pogledamo srednje veličine figura, devojčice su crtale nešto više i šire figure od dečaka (vidi Tabelu 2). Cox (1993) je pretpostavila da uključivanje više elemenata u crteže dovodi do većih figura. Međutim, prilikom ispitivanja složenosti crteža (broja nacrtanih elemenata) Stengelina i sar., (2021) takođe nisu pronašli rodnu razliku, devojčice nisu uključile više detalja u svoje crteže.

Slika 1a

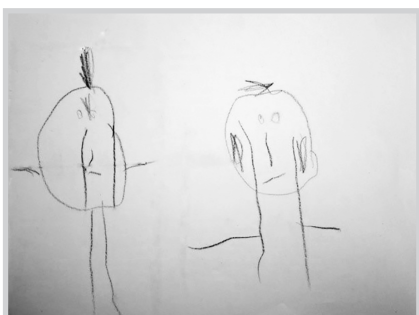


Slika 1b

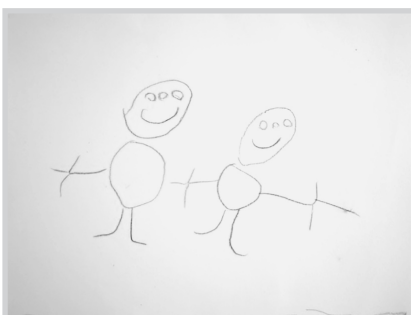


Napomena. Slike 1a-b su dečiji crteži iz Kostolca. Slika 1a je crtež četvorogodišnje devojčice. Slika 1b je crtež petogodišnjeg dečaka.

Slika 2a



Slika 2b

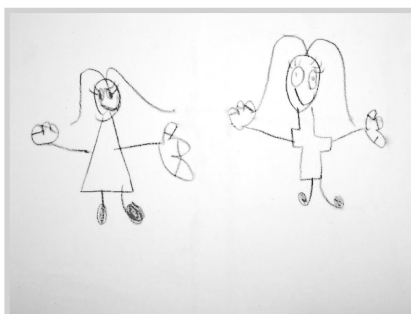


Napomena. Slike 2a-b su dečiji crteži iz Požarevca. Slika 2a je crtež četvorogodišnjeg dečaka. Slika 2b je crtež petogodišnje devojčice.

Slika 3a



Slika 3b



Napomena. Slike 3a-b su dečiji crteži iz Beograda. Slika 3a je crtež četvorogodišnjeg dečaka. Slika 3b je crtež petogodišnje devojčice.

Ograničenja

Svrha prikupljenih podataka bila je istražiti druge elemente crteža, pa uslovi nisu bili dobro kontrolisani za veličinu figure. Neki autori su naglasili kontrolu prve nacrtane figure i da ona može uticati na veličinu druge nacrtane figure (Henderson & Thomas, 1990; Thomas & Grei, 1992; Thomas & Tsalami, 1988, prema Burkitt, Barrett, & Davis, 2003.).

Scenario postupka je bio: „Nacrtaj sebe i prijatelja.“ Procedura nije bila izbalansirana, a većina dece je prvo nacrtala sebe ($n = 83$). Drugo, da bi tačno uporedili podatke, shema kodiranja preuzeta je iz originalne (Song et al., 2015) i replicirane studije (Stengelin et al., 2021) u kojoj su izmerili rastojanje između dve najšire tačke na horizontalnoj (širina) i vertikalnoj (visina) osi. Stoga su neke figure izgubile na veličini. Za buduće studije predlažu se bolje kontrolisana uputstva i merenja, na primer, oko veličine figure se može nacrtati kvadrat i izmeriti figura odozdo prema gore i s desna na levo.

Zaključak

Ova studija bila je istraživačka i potvrdila je rezultate studije Stengelin i kolega (2021), koja kaže da nakon što su bili svedoci promenljivog ostracizma deca iz kolektivističkog društva nisu pokazala nikakav afilijativni odgovor kroz veličinu figure. S druge strane, velika razlika u veličini nacrtanih figura između srpskih zajednica (urbanih i ruralnih) otvara nove mogućnosti istraživanju.

Literatura

- Abrams, D., Weick, M., Thomas, D., Colbe, H., & Franklin, K. M. (2011). On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 110–123.
- Alesina, A., & Giuliano, P. (2010). The power of the family. *Journal of Economic Growth*, 15(2), 93–125.
- Aronsson, K., & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 301–314.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Behrendt, S. (2014). Im.beta: Add Standardized Regression Coefficients to Im Objects. R package version 1.5–1.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2009). Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings. *International Journal of Art 2Therapy*, 14(2), 74–84.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 565–583.

- Cha, J. H. (1994). Aspects of individualism and collectivism in Korea. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications (Cross-Cultural Research and Methodology Series)* (Vol.18, pp. 157–174). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cleeve, H., & Bradbury, R. J. (1992, September). Children's productions and judgements of drawings of people of different importance. In *Poster presented at the 5th European Conference of Developmental Psychology, Seville, September* (pp. 66–79).
- Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F., & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography". *Journal of personality and social psychology, 70*(5), 945.
- Cox, M. V. (1993). *Essays in developmental psychology. Children's drawings of the human figure*. Hillsdale, NJ, US.
- da Silva, A. R. (2021) biotools: Tools for Biometry and Applied Statistics in Agricultural Science. R package version 4.1. <https://cran.r-project.org/package=biotools>
- Da Silva, A. R., Malafaia, G., & Menezes, I.P. P. (2017) biotools: an R function to predict spatial gene diversity via an individual-based approach. *Genetics and Molecular Research, 16*. doi: 10.4238/gmr16029655
- DiLeo, J. (1973). *Children's Drawings as Diagnostic Aids*. New York: Brunner–Mazel.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2005). Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain. *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying, 109*, 130.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., & Reising, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(4), 569–585.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage publications.
- Fox, T. & Thomas, G. V. (n.d.). *Does the importance of the topic affect the size of children's figure drawings?* Unpublished manuscript, University of Birmingham.
- Freeman, M. A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism: A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 28*, 321–341.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development, 74*(1), 257–278.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*, 80–91.
- Goodenough, F. L. (1926). *The measurement of intelligence by drawings*. New York: World Books.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Hawley, L. C., Williams, K. D., & Cacioppo, J. T. (2010). Responses to ostracism across adulthood. *Social cognitive and affective neuroscience, 6*(2), 234–243.

-
- Henderson, J. A., & Thomas, G. V. (1990). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 383–391.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflicts expressed through family drawings. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, 16*, 66–79.
- Jarek, S. (2012). mvnrmtest: Normality test for multivariate variables. R package version 0.1–9. <https://CRAN.R-project.org/package=mvnrmtest>
- Knopf, I. & Richards, T.W. (1952). The child's differentiation of sex as reflected in drawings of the human figure. *Journal of Genetic Psychology, 81*, 99–112.
- La Voy, S. K., Pedersen, W. C., Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nofsinger, C. C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International, 22*(1), 53–63.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand. Find this resource.
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 16*(2), 912
- Over, H., & Uskul, A. K. (2016). Culture moderates children's responses to ostracism situations. *Journal of personality and social psychology, 110*(5), 710.
- Peer, S. C. I. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology, Theory and method, 1*, 419.
- R Core Team. (2021). R: "Shake and Throw", The R Foundation for Statistical Computing
- Reher, D. S. (1998). Family ties in Western Europe: persistent contrasts. *Population and development review, 203–234*.
- Rübeling, H., Keller, H., Yovsi, R. D., Lenk, M., Schwarzer, S., & Kühne, N. (2011). Children's drawings of the self as an expression of cultural conceptions of the self. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(3), 406–424.
- Silk, A. M., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *British Journal of Psychology, 77*(3), 399–410.
- Silk, A. M., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *British Journal of Psychology, 77*(3), 399–410.
- Song, R., Over, H., & Carpenter, M. (2015). Children draw more affiliative pictures following priming with third-party ostracism. *Developmental Psychology, 51*(6), 831.

- Stengelin, R., Golubović, A., Toppe, T., Over, H., & Haun, D. B. (2021). Priming third-party ostracism does not lead to increased affiliation in three Serbian communities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105019.
- Thomas, G. V., & Gray, R. (1992). Children's drawings of topics differing in emotional significance: Effects on placement relative to a self-drawing: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1097–1104.
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British journal of clinical psychology*, 37(2), 127–139.
- Thomas, G.V., & Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191–203.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96(3), 506.
- Uskul, A. K., & Over, H. (2014). Responses to social exclusion in cultural context: Evidence from farming and herding communities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 752–771.
- Varnum, M. E., Grossmann, I., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2010). The origin of cultural differences in cognition: The social orientation hypothesis. *Current directions in psychological science*, 19(1), 9–13.
- Watson-Jones, R.E., Whitehouse, H., & Legare, C. H. (2016). In-group ostracism increases high-fidelity imitation in early childhood. *Psychological Science*, 27, 34–42.
- Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 133–170). Springer, Boston, MA.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1045–1056.
- Zadro, L. (2000). Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclusion.

Ilustracije

Slike 1-3 (a-b): Lični arhiv autora.



YouTube: 25. Golubović video ArtnEdu2021
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=zCen3CXXYfc>
Time: 11.37'
Oral presentation: English
PowerPoint: English



7.



КРЕАТИВНОСТ И
МОТИВАЦИЈА —
ОБРАЗОВНИ ПРИСТУПИ
И ДОМЕТИ / КРЕАТИВНОСТ
И МОТИВАЦИЈА —
ОБРАЗОВНИ ПРИСТУПИ
И ДОМЕТИ



др Владимир Кудрјавцев, редовни
професор Психологија, Московски
градски педагошки универзитет
Москва (Русија)
vtkud@yandex.ru

ISBN–978–86–81666–25–8
УДК 159.954/.2
Научна кријтика
238–244

МАШТА И ИМИТАЦИЈА

Резиме: Већ најједноставнији облик људске маште је *двособан*. Ову слику је предложио Мајкл Кол (Michael Cole), коју ћемо покушати да развијемо. Седећи у једној соби, примећује Кол, можете замислити другу у којој заправо нисте, а нисте ни били. Али то је управо зато што сте у стању да се замислите у соби која уопште не постоји и која тек треба да се изгради. Још нема себе, али као да већ јесте у њој. Али шта ћете бити када (само у свом уму) направите собу, није мање важно питање од тога каква ће бити соба. Ако није и важније. Књишки пример: дете види штап, оседла га, а оно је већ коњ. Али и оно само је већ јахач. То значи да је дете прво видело штап очима јахача и само због тога настала је *маија*. А онда — на коме ће јахати; ко: каубој, Индијанац, коњаник, спортиста, циркуски уметник, какве ће заплете ове слике *догшаћи*, које ће околности из стварног живота, увек јединствено доживљене, *привући* ови сценарији (у игри су могуће супротности — дете ће пронаћи своју слику у датој причи, али механизам је исти); остаје да се нагађа. Да, дете само не зна све. Само кроз машту човек може да живи у колективној *кући људске културе*. Парадоксално, имитација захтева пуно маште. Осим ако је, наравно, не побркате са површним копирањем кривих линија и квачица туђег *шексиа о њонашању*. Заиста, да бисте имитирали, треба да уђете у слику („у слици“, рекао би филозоф Е. В. Иљенков) онога кога имитирате. Нека, не до саме *дубине*. Али толико да бар у *првом приближавању* стварност види његовим очима, да се бар магловито осети у њој и доживи је као своја осећања. А ако се ипак појави задатак да *преварише* — да вас не препознају споља, то значи да и са друге *стране* треба да погледате себе, имитатора. Ово је немогуће без маште. Копирање и *превођење уласком у лик*, су различити механизми. Ово се односи не само на *имитацију слике*, већ и на *имитацију модела*. „Енгр је желео да опонаша Рафаела, али је постао Енгр. Сезан је желео да опонаша Пусена — испоставило се да је постао Сезан“, пише Салвадор Дали. Да, и он сам, већ *усиешни Дали*, провео је сате у Лувру, копирајући Вермера. Попут студента. Желећи да продре у тајне Вермера, којег је, заједно са Веласкезом, ставио изнад свих уметника. Дали није баш волео *–изме* — рецимо реч *модернизам* (а на *надреализам* је гледао с иронијом). И још више, није намеравао да сруши *класицизам*. Његов естетски програм био је природан колико и амбициозан: „подићи савремену уметност на ниво класике“. Дали на једном другом месту позива: „Уметниче, копирајте! Увек ће остати нешто ваше“. Кључна реч овде је уметник. Исто тако, дете, опонашајући одраслу особу, спонтано настоји да открије *тајне* пунолетства које су за њега споља видљиве и сврсисходне. Па чак и супротстављање одраслој особи бунтовном адолесценту је начин да из одраслог извуче ове *тајне*, које као одрастао у другачијој, стабилној ситуацији не жури да подели. Тинејџерска побуна само је екстремни облик интеграције у заједницу одраслих, сматрао је водећи психолог Д. Б. Елкоњин (Данил Борисович Эльконин). Кроз „*обуну* повезују се времена — и у уметности и у животу. Снагом маште.

Кључне речи: машта, имитација, стваралаштво.

Машта и имитација: Машта са позиције културно-историјске психологије

(Превод са руског и адаптација МА Весна Јањевић Поповић, психолог)

Много је дефиниција културе које се међусобно допуњују на много начина. Ослонићемо се на став руског филозофа Евалда Василјевића Иљенкова (Эвальд Васильевич Иљенков), који наводи да је култура оно што људи стварају једни за друге, и стога — она их повезује, уједињује у простору и времену. Оно што им је важно јесте да нису равнодушни једни према другима, па и онда када не само да се нису упознали, већ када нису чак ни свесни постојања једно другог. Људи који користе кашику, виљушку и нож, и не могу да једу другачије, они су *један круј* људи, иако се бескрајно међусобно разликују (Е. В. Иљенков, 1991). У једном од својих предавања о општој психологији, одржаном на одсеку за психологију Московског државног универзитета почетком 1980-их, В. В. Давидов (Василь Васильевич Давидов) илустровао је рад маште. Шоља је, рекао је, у суштини *рука која захваћла* пребачена у материјал. Истина, тада се оградио: да, машта и замисли — још увек не стварају. Креативност претпоставља машту, схватање, мишљење и стварање личности. А бити човек, личност, значи „преузети друштвене бриге на себе“ (према Е. В. Иљенкову). Шоља, кашика, нож и виљушка нису само слика руке која хвата. Ово је, као што је већ поменуто, *слика* културних људи, културних људи који седе, који храну не трагају рукама и зубима. Поставили смо сто и, као да их видимо да седе, мада још нису стигли. А дете неће моћи да научи како да их користи, а да при том не употреби *снају машће*, не заборављајући чињеницу да је још једна особа поред њега — *културна особа*. А онда, кад другог нема, ви сами сте *културна особа*. Видети секиру како у будућности стоји у камену је пола успеха. Главно је у секири видети њене будуће кориснике, невидљиви, небројиви круг људи који могу да користе секиру. Тако се слика секире појављује у камену не само *за мене*, већ и *за све*. Тако машта рађа културу. Добар човек направио је рез на дрвету, данима лутајући шумом у потрази за излазом. Није мислио само на себе. И своје откриће поделио је у знаку са стотинама, хиљадама непознатих, укључујући потенцијалне залутале, које је већ спасио у својој машти. Творци културе нису само аутори великих дела. У циљу увођења појма *шачка* на часовима математике у првом разреду у оквиру програма *Школа дијалога култура*, наставник С. И. Курганов је користио једноставан задатак, који сам и ја одлучио да употребим, превазилазећи математички садржај и незнатно га модификујући. У различитим земљама је један од аутора предложио за старије предшколце (на часовима физичког васпитања у оквиру развојног образовног програма *Тройинки*) и одрасле (студенти — током предавања) да се окупе на једном месту, али тако да се то уради брзо и глатко, а гледано са стране да изгледа прелепо. Студенти су се, очигледно, „закачили“ за ову последњу реч, ујединили су се у паровима и нечујно плесали једни с другима. Испоставило се да плешу, али не и да се окупљају. Међутим, већина студената се мало разликовала од предшколаца: гурајући се и правећи буку, покушавали су насумично да се згомилају. Али међу њима (међу децом — чешће) било је само неколико оних који су се понудили да прво обележе место окупљања (ставе неку играчку, торбу, и сл.), а затим се мирно, без гужве, окупе око њега.

Очигледно је да су они у мањини и они у већини решавали различите проблеме. Већина — задатак извођења радње, неколицина — координирање радњи. Ови други орјентисани су не на извршење, већ на управљање. Трик је да се прво [извршење] може решити само кроз друго [управљање]. *Окуљање* је немогућ слов за једну особу ако ће сви проблем решавати на *извршни* начин. Али онај ко обележава место *измишља* знак. Знак је типичан *објекат*, тачније *ајенџ* културе. Место је означено играчком или торбом, још се нико није окупио око ње, али је *извршни* задатак заправо *уошћено* решен — да би се испунио до краја, остаје само приступ, у којем не постоји посебан задатак. Онај ко одреди место окупљања, види ситуацију очима свих њених учесника, сагледава је са становишта сваког од њих. И не морате заменити место са Машом, Петјом, Дашом — само спустите играчку. Тада Маша, Петја и Даша одмах имају исти широки поглед на ситуацију. И они ће моћи да виде себе у овој ситуацији. Видимо се једни у другима. Машта омогућава да сагледамо ситуацију са позиција различитих људи, у границама читаве људске расе — то омогућава да се ставови координишу у стварности.

Ово и јесте *јоилед очима културе*. Укључујући — унутар себе: тако машта није само „психолошка основа креативности“, према Л. С. Виготском (Виготский, Л. С., 1986), него и оно што је он назвао сопственом вољом, тј. *самовољом*. Машта је врста свевидећег ока културе, уз помоћ које човек интегрише у своју свакодневну перцепцију милионе, милијарде *људских јоиледа на ствари*, стварајући своју јединствену слику света, проналазећи у њему место за себе. На пример, двоје петогодишњака се играју лоптом, али на посебан начин. Бацају лопту један другом, размењујући оригиналне поруке: лет лопте треба да изрази (ослика) одређено унутрашње стање — радост и тугу, умор и ведрину, концентрацију и недостатак концентрације, озбиљан и разигран став. Свака улога сугерише одговор. Претпоставимо да желим да се нашалим и, уместо да усмерим лопту директно у руке свог партнера, неочекивано је ударам о зид тако да се одбије према њему. А мом партнеру није до шале, уморан је и тромим бацањем враћа лопту која пада на тло пре него што ми дође у руке, једва се котрљајући к мени.

Тако се гради прави час физичког васпитања по програму развоја предшколског васпитања и образовања *Тройинки*, који смо развили заједно са колегама. За нас је развијајуће образовање у односу на предшколско образовање оно које је усмерено на развијање маште. Машта — као универзална (Е. В. Иљенков), *човекојворна*, а не као ретка ствар, јединствена способност стваралаца, већ као способност „за сваки дан“ живота у људском свету, који такође ствара машта. Стога је на часу физичког васпитања машта укључена у рад на *развоју основних врсџа јокрејџа* (таква ставка је била обавезно укључена у сваки план физичке културе било ког предшколског програма још од времена СССР-а), у овом случају на покрет бацања. Да, деца бацају са маштом, стварајући у чину бацања нешто попут поруке, апела, писма, које се не шаље у празан простор, већ некоме, чека се одговор, заиста је попут писања и читања писам. Напокон, шта је писмо? Пре свега — обраћање, изражавање и преношење осећања и мисли другоме, мотивисано жељом да се на другом крају разуме и да се одатле добије одговор. То значи да у тренутку припреме, своју поруку треба да сагледате очима адресанта. Укључујете машту, да бисте се у машти нашли на позицији другог.

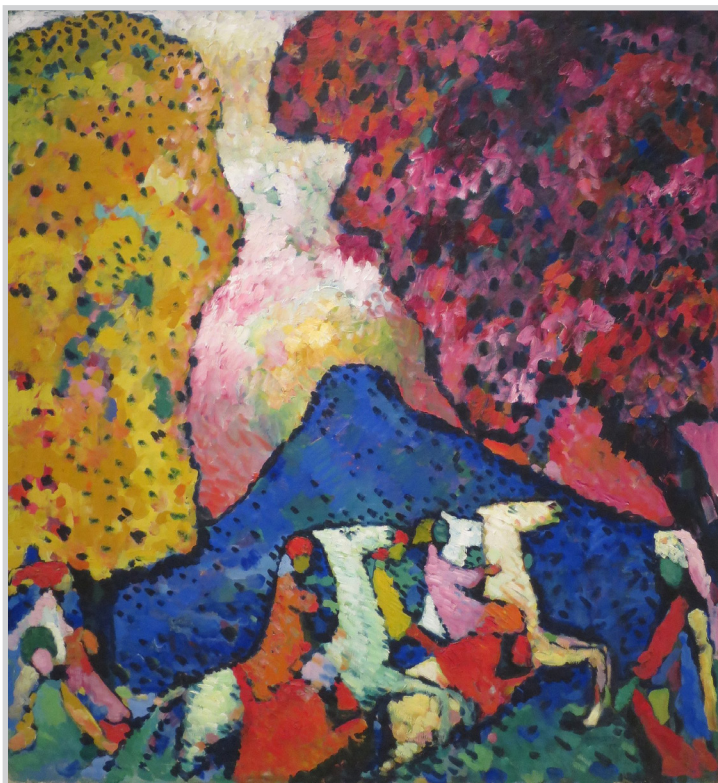
Игра је рана (мада не и прва) школа апстракције и генерализације. На штапу нисте само Петја Иванов, већ и јахач. Можда, сте коњаник, можда каубој, можда спортиста или кавалџер — нема везе. Само сте јахач. Слика је условна и апстрактна. „Човек уопштено“. Покушајте да замолите предшколца да то замисли у другачијој ситуацији. У игри је то природно, чак и неопходно. Игра по први пут у дететов живот уноси лик *генерализованог групог* (по речима америчког социолога и социјалног психолога Џорџа Херберта Мида (George Herbert Mead, 1938), чини га саучесником, активним протагонистом. Не само игра, већ и сви други видови активног дечјег живота који одређују јединственост предшколског узраста, имају неоспорну *васпитујућу вредност*. Она није увек очигледна, понекад захтева обелодањивање и мери се различитим показатељима као у, рецимо, школским предметима. Можете, на пример, дете да васпитате у правилном држању, подстичући га да седи или стоји лепо (право). Или, можете, на посебним часовима физичког васпитања, деци пружити прилику да на шаљив начин, емоционално осете непријатност погрешног држања тела, позивајући их да у игри приказују невероватне позиције — на пример, пса на огради или путника у коферу. Можете напамет научити стране речи, или се можете укључити у одгонетање шифрованих порука у фасцинантном дијалогу, улазећи у улоге, нпр. извиђача, трагача итд., у којима се речи траже и потребне су (па је, према нашем мишљењу, препоручљиво припремити децу за савладавање страних језика).

Неочекивано, необично, невероватно јесте јединствени садржај дечијих активности. Дете у њему проналази оноглавно, откривајући људски свет *са неочекиваним странама*. А ако не приметите ово откриће, онда су пропали сви напори одраслих да „организују активности“, јер стварна активност се не рађа сама од себе. У исто време, деца могу да буду активна, да *решавају проблеме*, да *креирају производе*, остајући иста, обична, себи незанимљива. Тако деца развијају нова знања и вештине са одложеним личним растом. Питање је: Како се ово критично одлагање може избећи све до његовог неповратног заустављања? Овде није довољно само створити услове да дете научи нешто ново, измисли нешто. Детету треба помоћи да у активности заузме положај *госпођара, менаџера, конструктора*, у којем се може упознати са својим „неочекиваним странама“, изненадити себе у огледалу чудесних промена у стварности, да схвати да је део онога што може да промени. А ту не можете без маште. Имао сам прилику да саветујем, прво као старијег предшколца, а затим ученика првог разреда, једног способног и паметног дечака, који је уједно био и типична колерична особа која моментално реагује на ситуацију, брзо, хитру, али неуравнотежену, особу подложану наглим променама расположења. Л. С. Виготски (Лев Семёнович Выготский) наводи да, уколико је *лоше вођен* — и споља и, што је најважније, изнутра — колерику је теже да „савлада своје понашање“ (Виготски, 1986). Проблем је био у томе што је приликом извршавања задатака на којима је требало радити дуже од пет минута, дечаково интересовање потпуно престајало, његова почетна опсесија и одлучност потпуно су нестајале. Тада сам позвао његову мајку да се неко време такмичи с њим у извршавању задатака. Наравно, у овом случају, задаци су морали бити завршени не само брзо, већ и тачно. У почетку су то били једноставни задаци, при чијем решавању се показало да је прилично лако издржати ове услове. А онда је природа задатака постепено почела да постаје сложенија у садржају — готово неприметно за самог дечака.

У почетку је мајка попуштала у неким случајевима. Штавише, имитирала је потешкоће свог сина и обратила му се за помоћ у тренутку када је решавао свој проблем. Дете је, у року који му је додељен, било приморано да ради *за двоје*. Истовремено, показивање све више педагошке иницијативе у односу на мајку. Укључујући постављање нових задатака за маму, како се испоставило. Испоставило се тако сјајно — подучавати одрасле, а и сам постепено учи! Дечак се вратио ентузијазму у првих пет минута, а дуготрајни задаци постали су му привлачни, са којима је на крају почео да се носи брже од својих вршњака. И више му није била потребна спољна контрола, формирало се његово добровољно понашање. И више му није била потребна спољна контрола, формирало се његово добровољно понашање. Мама је свом сину буквално кроз игру помогла да пронађе главно у његовој активности — себе, и ту је пронашао начин да реши озбиљне проблеме који су му закомпликовали живот и отежали развој. А ни десет искусних психотерапеута не би могли да реше то уместо њега самог. Снагом маште видео је себе у својој мајци, а мајку у себи. И он је преузео контролу над ситуацијом.

Слика 0.13

Плава њланина (Blue Mountain)



Најомена. Василиј Кандински, 1908–1909, уље на платну, Музеј Гугенхајм, Њујорк.



др Владимир Кудрявцев, профессор психологии
Московский городской педагогический университет
Москва (Россия)
vtkud@yandex.ru

ISBN–978–86–81666–25–8
УДК 159.954
Научный обзор
238–244

ВООБРАЖЕНИЕ И ПОДРАЖАНИЕ

Резюме: Уже простейшая форма человеческого воображения *двухкомнатна*. Этот образ предложил Майкл Коул (Michael Cole), который мы попробуем развить. Сидя в одной комнате, отмечает Коул, вы можете представить себе другую, в которой вас нет и даже не бывало. Но именно потому, что вы способны представить себя в комнате, которой вовсе не существует и которую только предстоит построить. Комнаты еще нет, а вы уже есть. А вот каким вы будете, когда (лишь в уме) построите комнату — не меньший вопрос, чем то, какой будет комната. Если — не большой. Хрестоматийное: ребенок видит палочку, оседлывает ее, и она — уже лошадка. Но ведь и он — уже наездник. Значит, ребенок сначала увидел палочку глазами наездника, и только поэтому она стала *волшебной*. А дальше — кем он на ней поскачет: ковбоем, индейцем, кавалеристом, спортсменом, цирковым артистом, какие сюжеты «подскажут» эти образы, какие обстоятельства из реальной жизни, всегда уникально переживаемые, *иришянуш* эти сюжеты (в игре возможно и обратное — ребенок найдет свою образ в заданном сюжете, но механизм тот же), остается гадать. Да ребенок и сам всего не ведает. Только благодаря воображению человек может жить в многоквартирном *доме человеческой культуры*. Как ни парадоксально, значительных усилий воображения требует подражание. Если, конечно, не путать его с внешним копированием закорючек чужого *иоведенческојо шексиа*. Ведь для подражания нужно войти в образ („во-образ“, сказал бы философ Э.В. Ильенков) того, кому подражаешь. Пусть не в самые *илубины*. Но настолько, чтобы хотя бы в *иервом ириближении* увидеть действительность его глазами, чтобы хотя бы смутно почувствовать себя в ней его чувствами. А если еще возникает задача *обмануш* — быть не узнанным со стороны, значит, с этой *сиороны* тоже нужно взглянуть на себя, подражающего. Без воображения это невозможно. Скопировать и *иеревесши во-образ*, даже оставаясь *погражайшелем*, это разные механизмы. Это относится не только к *иогражанию образу*, но и к *иогражанию образу*. „Энгр желал подражать Рафаэлю, из этого получился Энгр. Сезанн захотел подражать Пуссену — получился Сезанн“, пишет Сальвадор Дали. Да и сам он, уже *сосшоявшимся Дали*, часами просиживал в Лувре, перерисовывая Вермеера. Как студиец. Чтобы проникнуть в тайны Вермеера, которого, наряду с Веласкесом, ставил превыше всех художников. Дали очень не любил –измов, словечка *модернизм*, например (да и к *сюрреализму* относился с иронией). И уже тем более, не вознамеривался сокрушать *классицизм*. Его эстетическая программа была столь же естественной, сколь и амбициозной: „поднять современное искусство до уровня классики“. Дали в другом месте призывает „Художник, копируй! Всегда тебе что-то останется“. Здесь ключевое слово — художник... Так и ребенок, подражая взрослому, стихийно стремится выведать *секрейшы* сверхзначимой для него взрослости. И даже противопоставляя себя взрослому в качестве бунтующего подростка вытащить из него эти «секреты», которые тот в иной, стабильной, ситуации не спешит выкладывать. Подростковый бунт — лишь экстремальная форма интеграции во взрослое сообщество, считал выдающийся психолог Д. Б. Эльконин. Через *бунш* связываются времена — и в искусстве, и в жизни. Силой воображения.

Ключевые слова: воображение, имитация, творчество.

Литература

Выготский, Л. С. (1986). *Психологія искусства* (издание третье). Москва: Искусство.

Ильенков Э. В. (1991). *Философия и культура*. Москва: Политиздат.

Кудрявцев В. Т. (1999). Природа и генез воображения — Опыт логико–психологического анализа проблемы в духе идей Э. В. Ильенкова (Э. В. Ильенков: личность и творчество). В Владислав Александрович Лёкторский (Ред.), *Языки русской культуры* (стр. 154–171). Москва: Институт Философии Российской Академии Наук (РАН).

Кудрявцев В. Т. (2001а). Воображение ребенка: природа и развитие, (статья I), *Психологический журнал*, № 5, 57–68.

Кудрявцев В. Т. (2001б). Воображение ребенка: природа и развитие, (статья II), *Психологический журнал*, № 6, 64–76.

Кудрявцев В. Т. (2016). *Основная образовательная программа дошкольного образования „Тройинки“*. Москва: Вентана–Граф. <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/98-kompleksniye-programmy/504-tropinki>

Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. C. W. Morris et al (Eds.). University of Chicago. Press.

Илустрација

Слика 1: *Плава џланина* (Blue Mountain), Василиј Кандински, 1908–1909, уље на платну, Музеј Гугенхајм, Њујорк. (https://en.wikipedia.org/wiki/Wassily_Kandinsky#/media/File:Blue_Mountain_by_Vasily_Kandinsky,_1908-09.JPG). Јавни домен.



8.

ПРИМЕНА ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / PRIMENA IKT U OBRAZOVANjU NA POLjU UMETNOSTI



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

dr Miomira Đurđanović, redovni profesor
Metodika nastave muzičke kulture
Академија уметности, Музички департаман
Универзитет у Новом Саду (Србија)
mast. muz. pedag. Maja Čalić, doktorand
Doktorske akademske studije, Metodika
nastave, Filozofski fakultet, Универзитет у
Новом Саду (Србија)
miomira.djurdjanovic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 37.091.3:78+004
Originalni naučni rad
246–267

DIGITALNI SADRŽAJI U MUZIČKOJ NASTAVI

Rezime: Imajući u vidu činjenicu da se u poslednjih godinu dana vaspitno–obrazovna praksa na svim nivoima obrazovanja suočava sa nemogućnošću realizacije nastave uživo, a da se od učitelja/nastavnika očekuje dodatno angažovanje u pronalaženju novih rešenja kojima bi se učenici podsticali na aktivnost, ova tema postaje veoma značajna za različita istraživanja. Informacioni razvoj učiteljima, odnosno nastavnicima u osnovnoj i srednjoj školi omogućava da svoju nastavu planiraju, pripremaju i realizuju uz neophodno korišćenje različitih digitalnih medija kako bi podstakli dinamičnost i kreativnost, ali i povećali kvalitet nastavnog procesa. Sprovedeno je odgovarajuće istraživanje u nameri da se ispita 1) koliko se za proces planiranja i realizacije muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi koriste digitalni obrazovni sadržaji sa interneta, 2) u kojoj meri *Youtube* kao najpopularniji digitalni medij doprinosi kvalitetu muzičke nastave i 3) kako učitelji/nastavnici procenjuju svoje sposobnosti za korišćenje interneta. Na uzorku koji su činili učitelji i nastavnici muzičke kulture u toku školske 2020/2021. godine, primenom tehnike anketiranja ispitanici su stavovi o načinu i učestalosti korišćenja interneta u realizaciji sadržaja u procesu nastave muzičke kulture. Rezultatima dobijenim nakon sprovedenog istraživanja može se zaključiti da većina ispitanika pozitivno ocenjuje primenu internet obrazovnih sadržaja, mišljenja su da *YouTube* (američki web–sajt za deljenje i razmenu video datoteka) doprinosi kvalitetu muzičke nastave, kao i da svoje digitalne kompetencije vrednuju kao vrlo zadovoljavajuće.

Ključne reči: muzička nastava, digitalni sadržaji, *YouTube*, muzičke digitalne kompetencije, osnovna i srednja škola.

Muzičko obrazovanje i muzička nastava u Srbiji

Sve učestalije reforme koje su zahvatile obrazovne sisteme ne samo zemalja u regionu već i skoro celu Evropu, poslednjih godina su sve prisutnije i u Srbiji. U skladu sa reformama i koncepcija studija za obrazovanje muzičkih pedagoga u Srbiji već dugi niz godina usklađuje se sa Bolonjskom deklaracijom, a to svakako sa sobom nosi i određene promene, koje će se manje–više odraziti i na sam koncept muzičke nastave. Akademsko muzičko obrazovanje u Srbiji primarno se odvija na umetničkim fakultetima/ akademijama, gde mladi po završetku studija imaju mogućnost da svoj pedagoški rad, kao muzički pedagozi ostvare u nekoj od osnovnih, srednjih škola ili gimnazija na mestu predmetnog profesora Muzičke kulture. Muzičko obrazovanje na umetničkim fakultetima / akademijama, studijskim programom predviđa veliki broj kako obaveznih tako i izbornih predmeta. Zajedničko za sve njih je da izučavanje predmetne metodike počinje od 3. godine osnovnih akademskih studija.

Istovremeno sa obrazovanjem muzičkih pedagoga za rad u predmetnoj nastavi, na učiteljskim/ pedagoškim fakultetima u Srbiji obrazuju se učitelji za rad u razrednoj nastavi, koji će po završetku studija pored ostalih opšteobrazovnih predmeta biti zaduženi i za izvođenje muzičke nastave u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja — prva četiri razreda osnovne škole. Muzičko obrazovanje na svim učiteljskim/ pedagoškim fakultetima obavezno je za sve studente, buduće učitelje, a studijskim programima predviđeno je izučavanje vokalno–instrumentalne nastave i predmetne metodike. Takođe, izborni blok nudi studentima mogućnost pohađanja nastavnih predmeta kao što su: Dečiji muzički instrumenti, Dečije muzičko stvaralaštvo, Hor i orkestar.

Pregledom studijskih programa na fakultetima za obrazovanje učitelja u Srbiji, kao i na umetničkim fakultetima / akademijama mogu se uočiti neznatne razlike u nazivima nastavnih (muzičkih) predmeta, broju časova predavanja i vežbi, statusu i broju ESP Bodova, godini izučavanja. Zajedničko za sve je da su ishodi učenja povezani sa nastavnom praksom u školi i da podrazumevaju sticanje znanja o muzici, sposobnost slušanja muzike, pevanje, sviranje jednog muzičkog instrumenta, ali i sticanje znanja, iskustava i veština iz predmetne metodike.

Pravilnikom o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2020) i Pravilnikom o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja) koje je propisalo Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, muzička kultura obavezan je predmet od prvog do osmog razreda. Za realizaciju muzičke nastave od prvog do četvrtog razreda, u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja zaduženi su razredni nastavnici — učitelji, a za nastavu od petog do osmog u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja zaduženi su predmetni nastavnici – muzički pedagozi. Nastavni sadržaji se u svim razredima izuzev u petom razredu (u kome su nedeljnim fondom predviđena dva časa), realizuju se jednim časom nedeljne norme.

Pravilnikom o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju („Službeni glasnik RS”, br. 88/17, 27/18 — dr. zakon, 10/19 i 6/20), nastava je poverena profesorima muzičke kulture — muzičkim pedagogima. Na svim smerovima u gimnaziji nastava muzičke kulture podrazumeva isti broj časova nedeljne norme (jedan čas), dok se razlikuje samo dužina / godine izučavanja. Nastavnim planom na prirodno–matematičkom i opštem smeru nastava muzičke kulture zastupljena je tokom prvog i drugog razreda gimnazije, dok je na društveno–jezičkom smeru muzička nastava zastupljena za sve vreme trajanja srednjeg obrazovanja — četiri godine.

Informaciono–komunikacione tehnologije u muzičkoj nastavi

U zemljama širom sveta, ističu Mek Ferson i O’Nil (McPherson & O’Neill, 2010, p. 102) muzički pedagozi se zalažu i vredno rade na tome da uvere kreatore obrazovnih politika i roditelje da uključivanje dece i adolescenata u muzičko obrazovanje ima visoku vrednost u smislu umetničkog iskustva, ličnog ispunjenja i obrazovnog razvoja. Jedan od izazova nastavnika je da odgovore na obrazovne potrebe učenika koje zahtevaju stalno ažuriranje i sticanje različitih znanja i sposobnosti (Biasutti & Concina, 2018; Wagoner, 2015). Zato se od učitelja / nastavnika zahtevaju ne samo predznanja o muzici i znanja iz predmetne metodike, već i sposobnost planiranja i izvođenja muzičkog obrazovanja na način u kome će svi učenici dobiti priliku da postanu aktivni u procesu učenja (Vidulin–Orbanić, 2010) kako bi razvili svoje samopouzdanje, učili na mnogo efikasniji način i bili motivisani za nastavak učenja. Imajući u vidu značaj muzičkog obrazovanja i činjenicu da muzika treba da bude dostupna svim učenicima, da predstavlja jednu od onih nastavnih oblasti u kojoj bi sva deca i mladi svoje opšte muzičko obrazovanje trebalo da steknu upravo tokom nastavnog procesa Dabni i Fatli (Daubney & Fautley, 2020) podsećaju da je važno omogućiti učenicima zanimljivije načine prenošenja znanja.

Postoji mišljenje da početno i kontinuirano obrazovanje, kao i stavovi budućih nastavnika o muzičkom obrazovanju mogu stvoriti i određene prepreke u procesu obrazovanja efikasnih muzičkih pedagoga (Gubbins, 2021), zbog čega je važno u studijskim programima veći naglasak dati razvijanju specifičnih znanja i veština neophodnih za povezivanje opštih znanja i veština sa praktičnim aspektima nastave. Bejdogan i Hajran (Bejdogan & Hayran, 2015) smatraju da je značajno omogućiti uvođenje efikasnijeg učenja kroz informisanje budućih nastavnika o novim dostignućima u konceptu podučavanja, o značaju korišćenja informacionih tehnologija i upoznavanje sa načinima pripremanja nastavnih materijala za sticanje neophodnih znanja i veština. Zahvaljujući savremenoj informacionoj tehnologiji nastavnicima je obezbeđen pristup različitim izvorima, a učenicima nova i zanimljiva iskustva. Razvoj medija omogućio je razvoj novih stilova učenja kao što su elektronsko učenje (*e-learning*) i učenje na daljinu (*distance learning*) (Mandić, 2009), a stalno usavršavanje informacione tehnologije pruža mnogobrojne novine i u procesu realizacije muzičke nastave. Korišćenjem digitalnih medija podstiče se kreativnost i mašta učitelja / nastavnika na nov i uzbudljiv način (Clauhs et al., 2019). Time se istovremeno stvaraju optimalni uslovi za razvoj višeg nivoa ostvarenosti standarda obrazovnih postignuća i podsticanja inovativnosti u nastavi

muzičke kulture. Potrebno je nastavnike muzičke kulture ohrabrivati za upotrebu i primenu informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) (engl. Information and Communications Technology, ICT), posebno u segmentu pripremanja i prezentovanja nastavnih sadržaja, jer je važno ukazati na činjenicu na koju podseća Pavlović (2018), da sistematizacija, organizacija i prenos znanja putem IKT utiču i oblikuju način prezentacije znanja nastavnika.

Usled pandemije, prethodnu školsku godinu obeležile su vanredne okolnosti koje su sa prelaskom na online učenje intezivirale integraciju digitalnih tehnologija u proces obrazovanja. U skladu sa tim, i Republika Srbija u svojim strateškim dokumentima podrazumeva sve veću upotrebu IKT u procesu nastave. *Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* („Sl. glasnik RS”, br. 107/2012) i Smernicama za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju koji je Nacionalni prosvetni savet usvojio u decembru 2013. godine, objavljen je dokument *Okvir digitalnih kompetencija — Nastavnik za digitalno doba* (Ivanović i Antonijević, 2020, str. 188). Digitalne kompetencije u navedenom dokumentu objašnjene su kao skup veština, znanja, stavova i sposobnosti neophodnih za korišćenje IKT i digitalnih medija. Cilj uvođenja IKT u funkciji je promišljenog i bezbednog unapređivanja procesa nastave i učenja, i drugih aktivnosti u vezi sa nastavničkom profesijom u onlajn i oflajn okruženju (Ferrari, 2012). Evropskom preporukom o ključnim kompetencijama iz 2006. godine, ovo je jedna od ključnih kompetencija za celoživotno učenje i može se opisati i kao kreativna upotreba IKT radi postizanja ciljeva vezanih za rad, učenje, slobodno vreme i / ili učešće u društvu. Uz digitalne, lakše se mogu steći i mnoge druge kompetencije koje, povezane sa takozvanim veštinama 21. veka, doprinose aktivnom učešću pojedinca u društvu.

Primena IKT u procesu muzičke nastave predlaže da učitelji / nastavnici osim stručnih i pedagoških kompetencija imaju razvijene i kompetencije za primenu informacione tehnologije, razvijene veštine za korišćenje obrazovnih sadržaja sa interneta, audiovizualnih medija, a sve sa ciljem da time što više doprinesu modernizaciji nastave. Uvođenje IKT u muzičku nastavu istovremeno osigurava različite mogućnosti učenja i pomaže da učenik razvije kreativno mišljenje, komunikaciju i sposobnosti timskog rada (Dobrota, 2016; White, 2020). Prednosti korišćenja IKT u procesu muzičke nastave i učenja od velikog su značaja kako za planiranje i kreiranje savremene nastave kojoj svi težimo tako i za efikasne ishode učenja. Korišćenje digitalnih sadržaja u procesu nastave i učenja, ali i njegov dizajn mogu se posmatrati i kao pomagala za prenošenje nastavnih sadržaja za učenje (Wu & Yamanaka, 2013) što će znatno doprineti stvaranju kvaliteta nastave. Online alati i platforme postaju tako neophodni kako za predstavljanje nastavnih sadržaja, tako i za profesionalni razvoj nastavnika i unapređenje njihove profesionalne kompetentnosti. Sve češće se u naučnoj literaturi (Chiu & Churchill, 2016, str.1355) predlaže i korišćenje principa multimedijalnog učenja u dizajniranju nastavnog materijala, kako bi se određeni nastavni sadržaji prezentovali uz korišćenje funkcije koje multimedija može da ispuni.

Internet ili *World Wide Web* (www) ubraja se u red najznačajnijih savremenih medija, a karakteriše ga učešće i interakcija, razmena podataka i proizvoda, slobodno plasiranje muzike i drugih društvenih

proizvoda (*Facebook, Wikipedia, YouTube,...*) međusobna saradnja aktera (Juvonen & Ruismäki, 2009). Na osnovu sprovedenog istraživanja, muzički pedagozi (Grkić, Đokić i Čalić, 2012) podsećaju da u procesu realizacije muzičkih sadržaja na svim nivoima obrazovanja značajno može doprineti i upotreba raznih muzičkih softvera (*Sibelius, Finale, Ouverture, MuseScore*) za pisanje nota, izradu muzičkih aranžmana, proveru muzičke pismenosti.

Stručna primena IKT-a svakako utiče na kvalitet znanja i umeća učenika, na njihovo obrazovanje u celini, zbog čega valja podsetiti (Đurđanović, 2015; Noetel et al., 2021; Vidulin–Orbanić i Duraković, 2012) da je značajno da svaki učitelj / nastavnik razmisli kada će mu i kako nova tehnologija i digitalni sadržaji koristiti u nastavnom procesu kako bi se stručno i tehnički pripremio za njeno korišćenje. Vidulin–Orbanić i Duraković (2012), podrazumevaju multimedijalnu nastavu kao didaktički osmišljenu kombinaciju korišćenja više medijskih sredstava odjednom — audio i video zapis, tekst, grafika, i predlažu da se multimedijalni sadržaji potraže u interaktivnim enciklopedijama, obrazovnim kompaktnim diskovima ili *DVD*, online publikacijama. Dobrota i Tomaš (2009) zaključuju da savremena muzička nastava sve više uključuje primenu informaciono–komunikacione tehnologije, što istovremeno znači i mogućnost pristupa internetu čiji razvoj predstavlja veliku inovaciju i pomoć u učenju (Dobrota, 2016), uz korišćenje računara u procesu planiranja i tokom realizacije muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi, uz primenu audiovizualnih medija, kao i dostupnost i primenu udžbenika u elektronskom obliku. Na značaj opremljenosti učionica u kojima se realizuje muzička nastava podseća i Đurđanović (2015), naglašavajući da prostor opremljen savremenom tehnologijom dodatno može doprineti razvoju sposobnosti učenika da doživljava muziku i stvara svoj muzički izraz. Zvučno iskustvo učenika tako može biti unapređeno i posredstvom slušanja odabranih muzičkih sadržaja preko *YouTube*-a, najveće svetske internetske video platforme koja je drugo najposećenije web mesto na svetu, a koji ima ogroman društveni uticaj i ujedno je podrazumevana aplikacija na svim telefonima. Učenici kroz prezentaciju raznih multimedijalnih materijala i posredstvom digitalnih sadržaja za učenje dobijaju različite vizuelne predstave, zvučne i verbalne informacije, čime se stvara prostor za izgradnju njihovih mentalnih saznanja i informacija. Razmene ideja, mišljenja i razmena muzičkog materijala preko platforme istovremeno pruža priliku učenicima da nesmetano razvijaju sposobnost rada u timu.

Svemu navedenom neophodno je dodati i činjenicu (Ivić, 2019a) da multimedijalne sadržaje u nastavi nije jednostavno iskoristiti i pri tom očuvati fokus učenika na najvažnijim informacijama. Postoje ozbiljni nedostaci u pogledu didaktičkog oblikovanja koje uslovljava priroda digitalnog medija, da vrlo često dolazi i do pretrpavanja informacijama, do kognitivnog opterećivanja, a sve to može da ometa stvaranje sistema znanja (Ivić, 2019b). Vidulin–Orbanić i Duraković (2012) ukazuju i na podatak da se multimedijalni sadržaji ponekad neadekvatno primenjuju, sa nejasnim ciljem i svrhom, kao i da se ne primenjuju u okviru didaktičko–metodičkih potreba nastavnog procesa.

Da bi se primena IKT i korišćenje medija u procesu obrazovanja mogla prepoznati, primeniti i dalje usavršavati neophodno je sprovođenje odgovarajućih longitudinalnih i transverzalnih pedagoških istraživanja kojim bi se obezbedilo:

- utvrđivanje uspeha u učenju pomoću medija u odnosu na tradicionalne metode podučavanja,
- saznanje o opremljenosti obrazovnih institucija,
- procenjivanje nivoa kompetencija — digitalnih veština nastavnog kadra i
- stvaranje uslova za razvoj novih tehnologija, u cilju daljeg osavremenjavanja muzičke nastave na svim nivoima obrazovanja.

S tim u vezi, istraživanjem digitalnih sadržaja u muzičkoj nastavi otvaramo novo poglavlje za dalja razmatranja o dometima, prednostima i izazovima muzičkog digitalnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama.

Metodološki okvir istraživanja

Problem i cilj. Cilj ovog istraživanja usmeren je na sagledavanje opaženih efekata u korišćenju odabranih digitalnih sadržaja u muzičkoj nastavi osnovne i srednje škole. Cilj istraživanja konkretnije je prikazan kroz tri istraživačka zadatka:

- 1) Utvrditi mišljenje učitelja/nastavnika o korišćenju interneta i učestalosti digitalnih obrazovnih sadržaja u toku realizacije muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi.
- 2) Utvrditi stavove učitelja/nastavnika o doprinosu digitalnog *YouTube* medija kvalitetu nastave muzičke kulture u osnovnoj i srednjoj školi.
- 3) Ispitati procenu učitelja/nastavnika o ličnoj digitalnoj kompetenciji za realizaciju muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi.

Istraživanjem su postavljene i određene hipoteze:

H1: Učitelji/nastavnici često koriste internet za preuzimanje digitalnih obrazovnih sadržaja u toku realizacije muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi.

H2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenjima učitelja/nastavnika o učestalosti korišćenja digitalnih obrazovnih sadržaja u toku realizacije muzičke nastave s obzirom na radno iskustvo.

H3: Postoji statistički značajna razlika u mišljenjima učitelja/nastavnika o učestalosti digitalnih obrazovnih sadržaja u toku realizacije muzičke nastave s obzirom na radno mesto.

H4: Učitelji/nastavnici često koriste digitalni *YouTube* medij za preuzimanje i reprodukciju digitalnih obrazovnih sadržaja koji obogaćuje i doprinosi kvalitetu muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi.

H5: Većina učitelja/nastavnika procenjuje svoje digitalne komepetencije kao zadovoljavajuće.

Instrumenti. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je Google online upitnik za učitelje razredne nastave, nastavnike muzičke kulture u osnovnoj školi i profesore muzičke kulture/umetnosti u srednjim stručnim školama i gimnazijama* (prema godinama staža u nastavi). Anketni upitnik za učitelje/nastavnike muzičke

* U daljem tekstu koristićemo: učitelji/nastavnici muzičke nastave.

nastave sadržao je pitanja kojima smo želeli da saznamo koliko se za proces planiranja i realizaciju muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi koriste digitalni obrazovni sadržaji sa interneta, da li upotreba digitalnog medija *YouTube* doprinosi kvalitetu realizacije muzičke nastave i kako učitelji/nastavnici procenjuju svoje sposobnosti za korišćenje interneta. Anketne upitnike su kreirali autori rada. Istraživanje je sprovedeno online, anonimno za učitelje/nastavnike muzičke nastave čime je osigurana iskrenost ispitanika i izbegnuto davanje poželjnih odgovora. Vrednost *Cronbah Alpha koeficijenta* za anketni upitnik (0,0897) ukazuje na dobru pouzdanost instrumenta i opravdava njegovu prihvatljivost.

Uzorak istraživanja. U istraživanju su učestvovali učitelji i nastavnici muzičke nastave različitih godina radnog iskustva, zaposleni u osnovnim i srednjim školama. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 176 ispitanika (slučajni izbor) i to: 147 učitelja/nastavnika u osnovnoj školi, 19 nastavnika muzičke nastave — srednje stručne škole i 10 nastavnika muzičke nastave — gimnazije, na teritoriji Republike Srbije. Kao nezavisne varijable za uzorak učitelja/nastavnika posmatrano je radno iskustvo (do 10 godina, 10–30 godina i preko 30 godina); radno mesto (osnovna škola, srednja stručna škola i gimnazija). Među ispitanicima, 64 ili 36.4% imalo je 10 i manje od 10 godina radnog iskustva u nastavi, 88 ili 50% imalo je od 11 do 30 godina rada u nastavi, dok je najmanji broj učitelja / nastavnika (24 ili 13.6%) imao između 31 i 40 godina radnog iskustva. Od anketiranih učitelja i nastavnika, 147 ili 83.5% zaposleno je u osnovnoj školi, 19 ili 10,8% u srednjoj stručnoj školi dok je njih 10 ili 5.7% zaposleno u gimnaziji. U uzorku su preovladavali učitelji / nastavnici muzičke nastave sa višegodišnjim radnim iskustvom, što je bilo značajno za dobijanje relevantnih podataka značajnih za naše istraživanje.

Metode. Istraživanje je zasnovano na primeni deskriptivne naučno istraživačke metode. U toku prikupljanja podataka korišćena je tehnika anketiranja. Za potrebe analize prikupljenih podataka korišćene su osnovne statističke mere i postupci — procenti i frekvencije, aritmetička sredina i standardna devijacija, a za utvrđivanje značajnosti dobijenih razlika *t-test* i jednofaktorska analiza varijanse (*ANOVA*).

Statistička obrada podataka zasnovana je na upotrebi softverskog paketa *IBM SPSS 20*, statističkog opisivanja i zaključivanja. Da bismo odredili statističku značajnost u poređenju razlika u odgovorima obzirom na radno mesto i godine radnog iskustva učitelja/nastavnika korišćen je *hi-kvadrat test* (χ^2).

Prisustvo digitalnih medija i primena informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u muzičkoj nastavi, kao i sve češće korišćenje internet obrazovnih sadržaja, uz neophodno sagledvanje digitalnih kompetencija učitelja/nastavnika muzičke nastave, bili su samo neki od faktora vredni proučavanja i analize u našem istraživanju.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Tokom primene digitalnih sadržaja u procesu realizacije muzičke nastave potrebno je voditi računa o njihovom izboru. Izbor sadržaja i njihova učestalost u korišćenju zavisice i od ciljeva vaspitanja i obrazovanja, od iskustva i sposobnosti učitelja/nastavnika, njegovih stavova, psihofizičkih karakteristika učenika, od karakteristika sadržaja učenja i od raspoložive nastavne opreme. U kontekstu muzičke nastave Dobrota (2016)

podseća da bi to konkretno značilo da učitelj/nastavnik muzičke nastave treba pre svega da dobro upozna digitalne sadržaje koje želi da koristi u nastavi i da pažljivo bira odgovarajuće delove časa u kojima će ih primeniti. Primena digitalnih sadržaja u muzičkom obrazovanju postaje tako i neizbežna jer između ostalog otvara i brojne mogućnosti za samostalno učenje. Rezultati analize, zasnovani na samoproceni nastavnika, pružili su nam traženi odgovor na pitanje o učestalosti primene digitalnih obrazovnih sadržaja sa interneta u toku realizacije muzičke nastave u osnovnoj i srednjoj školi.

Tabela 1

Učestalost primene sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave

	<i>f</i>	%	Kumulativni %
Uvek	39	22.2	22.2
Povremeno	126	71.6	93.8
Nikad	11	6.3	100.0
Ukupno	176	100.0	

Od 176 anketiranih rezultati pokazuju (Tabela 1) da najveći broj istraživanjem obuhvaćenih ispitanika (učitelja / nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi) digitalno obrazovne sadržaje sa interneta povremeno koriste u toku realizacije časova muzičke nastave (126 ili 71.6%). Nalazi pojedinih ispitivanja (Camlin & Lisboa, 2021; Vidulin–Orbanić i Duraković, 2012) ukazuju da je nastava uz upotrebu digitalnih obrazovnih sadržaja zanimljiva, da omogućava duže zadržavanje pažnje učenika i da može biti dobra osnova za planiranje nastave i pripremanje realizacije određenih nastavnih sadržaja.

Tabela 2

Učestalost sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave u zavisnosti od radnog staža učitelja/ nastavnika

Sadržaje sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave koristite:			Uvek	Povremeno	Nikad	Ukupno
Radni staž	1–10 godina	<i>f</i>	11	50	3	64
		%	17.2	78.1	4.7	100
	11–30 godina	<i>f</i>	19	61	8	88
		%	21.6	69.3	9.1	100
	31–40 godina	<i>f</i>	9	15	0	24
		%	37.5	62.5	0	100
ukupno	<i>f</i>	39	126	11	176	
	%	22.2	71.6	6.3	100	
$\chi^2 = 6.88, df = 4, p = 0.14$						

Ako analiziramo odgovore koji se odnose na mišljenje ispitanika zasnovanog na godinama različitog radnog iskustva (Tabela 2), uočavamo da su prilično usaglašena i da preovladava izbor opcije da se internet sadržaji povremeno koriste u muzičkoj nastavi. Rezultati pokazuju da porast godina staža provedenih u nastavi (preko 30) uslovljava da, bez izuzetka, svi ispitanici učitelji/nastavnici navedenog radnog iskustva koriste sadržaje sa interneta u realizaciji časova muzičke nastave. Ako uzmemo u obzir vrednosti *hi-kvadrata* (χ^2), zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u korišćenju sadržaja sa interneta u toku realizacije muzičke nastave između nastavnika sa različitim radnim iskustvom (χ^2 ima vrednost 6.88; stepeni slobode $df = 4$, a značajnost $p = 0.14$).

Istovremeno, za nas je bilo značajno da saznamo na kom radnom mestu (učitelj, nastavnik u osnovnoj školi ili profesor u srednjoj školi/gimnaziji) je najučestalija primena sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave (Tabela 3).

Tabela 3

Učestalost sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave u zavisnosti od radnog mesta

Sadržaje sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave koristite:			Uvek	Povremeno	Nikad	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	9	66	7	82
		%	11	80.5	8.5	100
	Nastavnik muzike u osnovnoj školi	<i>f</i>	26	40	2	68
		%	38.2	58.8	2.9	100
	Profesor muzike u srednjoj školi	<i>f</i>	4	20	2	26
		%	15.4	76.9	7.7	100
	ukupno	<i>f</i>	39	126	11	176
		%	22.2	71.6	6.3	100
$\chi^2 = 17.62, df = 4, p = 0.00; \text{Kramerov } V = 0.224$						

Uvidom u Tabelu 3 zaključujemo da od svih ispitanika opredeljeni su za opciju uvek ili povremeno nastavnici muzičke nastave u osnovnoj školi (97%) koji najučestalije koriste sadržaje sa interneta u realizaciji muzičke nastave, zatim profesori muzičke nastave u srednjoj školi (92.3%) i neznatno manje obrazovne sadržaje sa interneta u muzičkoj nastavi koriste učitelji (91.5%). Na osnovu pregleda rezultata koji su dati u tabeli 3 može se zaključiti da je zanemarljiv broj ispitanika (8.5% učitelja; 2.9% nastavnika u osnovnoj školi i 7.7% profesora u srednjoj školi/gimnaziji) koji nikada ne koriste internet sadržaje u toku realizacije časova muzičke nastave. Mandić i Radovanović (2008) sproveli su istraživanja koje potvrđuje da učenje putem mreže nudi brojne mogućnosti inoviranja procesa sticanja novih znanja, uz prezentaciju slika, filmova, teksta i zvuka, zbog čega je važno da nađe svoju primenu u procesu nastave.

Ako se uporede rezultati u odnosu na radno mesto nastavnika, a na osnovu vrednosti *hi-kvadrata* (χ^2), može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u korišćenju sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave između učitelja, nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i profesora zaposlenih u srednjim školama ($\chi^2 = 17.62$, $df = 4$, $p = 0.00$).

Tabela 4

Učestalost sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave u zavisnosti od radnog mesta (2 modaliteta)

Sadržaje sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave koristite:			Uvek	Povremeno	Nikad	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	9	66	7	82
		%	11	80.5	8.5	100
	Nastavnik/ Profesor muz.	<i>f</i>	30	60	4	94
		%	31.9	63.8	4.3	100
	ukupno	<i>f</i>	39	126	11	176
		%	22.2	71.6	6.3	100
$\chi^2 = 16.65$, $df = 2 = 0.01$; <i>Kramerov V</i> = 0.26						

Posmatrajući učestalost korišćenja internet sadržaja u realizaciji časova muzičke nastave sa aspekta dva modaliteta (Tabela 4), odnosno, radnog mesta učitelj i nastavnik/profesor muzike (muzički pedagog), zaključujemo da od ispitanih nastavnika/profesora muzike čak 31.9% uvek koristi internet sadržaje u muzičkoj nastavi, dok samo 11% od ispitanih učitelja opredeljuje se za ovu opciju. Konstatujemo da postoje učitelji (8.5%) i profesori muzike (4.3%) koji nikada ne koriste internet sadržaje u realizaciji nastave muzičke kulture, a njihovo opredeljenje da nikada ne koriste obrazovne sadržaje sa interneta opravdava jedino podatak da u školi eventualno ne postoje odgovarajući tehnički uslovi za ovakav vid realizacije muzičke nastave. Imajući u vidu činjenicu da planiranje nastave i njeno pripremanje za realizaciju predstavlja vrlo važan korak u vaspitno–obrazovnom procesu, naša očekivanja bila su da učitelji/nastavnici prepoznaju važnost i potrebu za korišćenjem obrazovnih sadržaja sa interneta. Rezultati sličnih istraživanja (Pavlović, 2018) upućuju da su se istovremeno sa razvojem IKT–a obezbedili uslovi i da se učeniku olakša put ka osamostaljenju u procesu efikasnog učenja, što je i jedna od glavnih tendencija savremene muzičke pedagogije. Upoređivanjem dobijenih rezultata u odnosu na radno mesto učitelja i profesora muzike, a na osnovu vrednosti *hi-kvadrata* (χ^2), može se uočiti da postoji statistički značajna razlika u korišćenju sadržaja sa interneta u toku realizacije časova muzičke nastave između učitelja i profesora muzike ($\chi^2 = 16.65$, $df = 2$, $p = 0.01$). Veći je broj profesora muzike u odnosu na učitelje koji navode da uvek koriste obrazovne sadržaje sa interneta u muzičkoj nastavi. *Kramerov koeficijent V* iznosi 0.26 što ukazuje na malu jačinu korelacije, ali statistički značajnu (prema Koenu — Cohen, 2004).

Tabela 5*Da li YouTube doprinosi kvalitetu muzičke nastave?*

	<i>f</i>	%
Da	151	85.8
Ponekad	25	14.2
Ukupno	176	100

Popularna mrežna usluga, američki *web-sajt* za deljenje i razmenu video zapisa na kojoj korisnici mogu postavljati, gledati ili sa koje mogu preuzimati video zapise je digitalni medij *YouTube*.^{*} Konzumacija *YouTube*-a kao jednog od glavnih medija, prema istraživanju (Media, 2019) prevazišla je vremenom dominaciju televizije i na prvom je mestu kada je reč o izboru medija uz koje tinejdžeri žele da provode slobodno vreme. Imajući u vidu rezultate navedenog istraživanja, kao i brojne mogućnosti da se za potrebe muzičke nastave sa *YouTube*-a mogu preuzeti različita muzička izvođenja, interesovalo nas je u kojoj meri upotreba *YouTube* doprinosi kvalitetu realizacije muzičke nastave (Tabela 5). Na osnovu rezultata našeg istraživanja zaključujemo da učitelji / nastavnici uglavnom prepoznaju značaj i doprinos tokom primene ovog digitalnog medija, tako da je *YouTube* zastupljen u muzičkoj nastavi (85.8%) u većoj meri, odnosno 14.2% ispitanika su mišljenja da je ponekad zastupljen.

Analizirajući godine radnog iskustva, odnosno godine radnog staža koje opredeljuju ispitanike da u muzičkoj nastavi koriste *YouTube*, došli smo do rezultata koji su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6*Upotreba YouTube u muzičkoj nastavi u zavisnosti od radnog staža ispitanika*

Da li <i>YouTube</i> doprinosi kvalitetu muzičke nastave?			Da	Ponekad	Ukupno
Radni staž	1–10 godina	<i>f</i>	53	11	64
		%	82.8	17.2	100
	11–30 godina	<i>f</i>	74	14	88
		%	84.1	15.9	100
	31–40 godina	<i>f</i>	24	0	24
		%	100	0.0	100
ukupno	<i>f</i>	151	25	176	
	%	85.8	14.2	100	
$\chi^2 = 4.65, df = 2, p = 0.10$					

* Svakog meseca preko 2 milijarde prijavljenih korisnika poseti YouTube

Posmatrajući dobijene rezultate zapažamo da višegodišnje radno iskustvo ispitanika u nastavi potvrđuje učestaliju upotrebu *YouTube*-a u muzičkoj nastavi, tako da je opredeljenje čak 100% ispitanika od preko 30 godina staža da uvek koristi *YouTube* u realizaciji muzičke nastave. Ako se uporede rezultati u odnosu na radno iskustvo, godine staža nastavnika, a na osnovu vrednosti *hi-kvadrata* (χ^2), može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju o mogućnostima korišćenja a samim tim doprinosa *YouTube*-a tokom realizacije časova muzičke nastave između nastavnika sa različitim godinama radnog iskustva ($\chi^2 = 4.65$, $df=2$, a značajnost $p = 0,10$) (Tabela 6).

Tabela 7

Upotreba YouTube-a u muzičkoj nastavi u zavisnosti od radnog mesta ispitanika

Da li upotreba <i>YouTube</i> doprinosi kvalitetu muzičke nastave?			Da	Ponekad	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	68	14	82
		%	82.9	17.1	100
	Nastavnik muzike u osnovnoj školi	<i>f</i>	62	6	68
		%	91.2	8.8	100
	Profesor muzike u srednjoj školi	<i>f</i>	21	5	26
		%	80.8	19.2	100
	ukupno	<i>f</i>	151	25	176
		%	85.8	14.2	100
$\chi^2 = 2.71$, $df = 2$, $p = 0.26$					

Da *YouTube* doprinosi kvalitetu muzičke nastave potvrđuju rezultati istraživanja koji pokazuju da ispitanici učitelji, nastavnici i profesori (Tabela 7) nezavisno od radnog mesta u velikoj meri (preko 80%) rado koriste u toku muzičke nastave *YouTube* kanal. Upoređivanjem rezultata u odnosu na radno mesto, a na osnovu *hi-kvadrata* (χ^2), koji ima vrednost 2.71, $df = 2$, a p iznosi 0.26, potvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima (između učitelja, nastavnika zaposlenih u osnovnoj školi i profesora zaposlenih u srednjoj školi) o upotrebi i doprinosu sadržaja sa *YouTube*-a tokom realizacije muzičke nastave.

Tabela 8*Upotreba YouTube u muzičkoj nastavi u zavisnosti od radnog mesta ispitanika (2 modaliteta)*

Da li YouTube doprinosi kvalitetu muzičke nastave?			Da	Ponekad	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	68	14	82
		%	82.9	17.1	100
	Nastavnik/Profesor muz.	<i>f</i>	83	11	94
		%	88.3	11.7	100
	ukupno	<i>f</i>	151	25	176
		%	85.8	14.2	100
$\chi^2 = 0.64, df = 1, p = 0.42$					

Rezultati (Tabela 8) pokazuju da ispitanici na radnom mestu učitelja i nastavnika/profesora dele isto mišljenje kada je u pitanju primena *YouTube*-a u realizaciji muzičke nastave. Vrednost *hi-kvadrata* ukazuje da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju o doprinosu *YouTube*-a kvalitetu muzičke nastave između učitelja i nastavnika / profesora (χ^2 ima vrednost 0.64; $df = 1$, a značajnost iznosi 0.42).

Primena sadržaja sa interneta u nastavi uslovljena je i time koliko su učitelji/nastavnici digitalno kompetentni, a samim tim spremni i motivisani da primenom digitalne tehnologije doprinesu kvalitetu muzičke nastave tokom osnovnog i srednješkolskog obrazovanja. Učitelji / nastavnici su se o ovome izjašnjavali navodeći stepen slaganja sa tvrdnjama u Likertovoj skali. Procena je vršena po principu rangiranja tako što je: rang 5 — maksimalno kompetentan, rang 4 — veoma kompetentan, rang 3 — prosečno kompetentan, rang 2 — delimično kompetentan i rang 1 — nedovoljno kompetentan.

Da kvalitet i efikasnost nastavnikovog rada umnogome zavisi i od spremnosti nastavnika za kritički pristup sopstvenom radu, njegove analize i zaključivanja, mišljenja su Stamatović i Kundačina (2013). Važno je zato podsetiti na značaj kontinuiranog praćenja i prikupljanja povratnih informacija o samovrednovanju određenih kompetencija nastavnika u cilju stalnog unapređenja pedagoškog rada. Rezultati samoprocene kompetencija učitelja / nastavnika za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave pokazuju (tabela 9) da od 176 ispitanika (učitelja i nastavnika muzičke nastave) 82 ili 46.6% je mišljenja da su veoma kompetentni (rang 4) za korišćenje multimedijalnih sadržaja u nastavi muzičke kulture, 51 ili 29% ispitanika smatra sebe maksimalno kompetentnim (rang 5), dok je 38 ili 21.6% procenilo svoje komepetencije kao prosečne (rang 3) za primenu ovih sadržaja u muzičkoj nastavi (Tabela 9).

Tabela 9

Procena kompetencije ispitanika za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave

Ocena	<i>f</i>	%	Kumulativni %
1.00	1	0.6	0.6
2.00	4	2.3	2.8
3.00	38	21.6	24.4
4.00	82	46.6	71
5.00	51	29	100
Ukupno	176	100	

Skalu procene smo posmatrali kao intervalnu skalu (svaku procenu smo identifikovali kao broj bodova), pa smo jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) ispitali da li postoje statistički značajne razlike u proceni sopstvenih sposobnosti za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave, između učitelja, nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i profesora zaposlenih u srednjim školama. Rezultate prikazujemo kroz vrednosti aritmetičke sredine: samoprocena digitalnih kompetencija ispitanika za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave na osnovu prosečne procene iznosi 4.01 (vrlo kompetentni), standardna devijacija je 0.81 (Tabela 10).

Tabela 10

Procena kompetencija (1–5) za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave

Zaposlen	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učitelj	82	3.94	0.71
Nastavnik – osnovna škola	68	4.09	0.82
Profesor – srednja škola	26	4.04	1.04
Ukupno	176	4.01	0.81
$F(2; 69.03) = 0.53, p = 0.59$			

Uvidom u Tabelu 10 možemo zaključiti da je analiza varijanse pokazala da ne postoji statistički značajna razlika tako da su rezultati procene sopstvenih kompetencija ujednačeni kada je u pitanju korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u toku realizacije muzičke nastave, između učitelja ($M = 3.94$), nastavnika ($M = 4.09$) zaposlenih u osnovnim školama i profesora ($M = 4.04$) zaposlenih u srednjim školama ($F(2; 69.03) = 0.53, p = 0.59$).

Tabela 11

Procena kompetencija za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave u zavisnosti od radnog staža

Ocnom od 1 do 5 procenite svoju kompetenciju za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave			1	2	3	4	5	Ukupno
Radni staž	1–10 godina	<i>f</i>	0	0	8	33	23	64
		%	0	0	12.5	51.6	35.9	100
	11–30 godina	<i>f</i>	1	4	24	37	22	88
		%	1.1	4.5	27.3	42	25	100
	31–40 godina	<i>f</i>	0	0	6	12	6	24
		%	0	0	25	50	25	100
	ukupno	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176
		%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100

Kada se govori o kompetencijama učitelja / nastavnika ono od čega se polazi po mišljenju Stamatović (2013), a što je osnova kompetentnosti jeste da nastavnik mora posedovati odgovarajuća znanja, sposobnosti i veštine za realizaciju vaspitno–obrazovnog rada. Isti autor podseća i da zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika izdvajaju tri oblasti kompetencija: da rade sa informacijama, tehnologijom i znanjem; da rade sa ljudima (učenici, kolege, roditelji); da rade sa društvom i u društvu (European Commission, 2005, prema: Stamatović, 2013). Žuvić i sar. (2016) pod digitalnim kompetencijama nastavnika podrazumevaju opšta znanja, veštine i stavove koji su povezani sa korišćenjem digitalne tehnologije i digitalnih resursa, a pod kompetencijama za primenu digitalne tehnologije u obrazovanju podrazumevaju znanja, veštine i stavove koji se odnose na specifičnosti primene i korišćenja digitalne tehnologije i digitalnih sadržaja u nastavnom procesu u cilju postizanja ishoda učenja. Analizom uzoraka, dobijeni rezultati ukazuju (Tabela 11) da većina ispitanika (133 ili 75.6%) procenjuje svoje kompetencije za primenu multimedijalnih sadržaja u nastavi muzičke kulture kao dovoljne ili maksimalne. Upoređujući vrednosti koje pokazuju frekvencije u kategoriji dovoljno ili maksimalno, naspram kategorije delimično ili nedovoljno, vidi se da najveći broj ispitanika sa radnim stažom do 10 godina svoje kompetencije za primenu multimedijalnih sadržaja u nastavi muzičke kulture samovrednuje kao dovoljne ili maksimalne (87.5%), dok je samo 5 ili 5.6% ispitanika sa radnim stažom od 11 do 30 godina navelo svoj stav da su delimično ili nedovoljno kompetentni za primenu i realizaciju multimedijalnih sadržaja u muzičkoj nastavi.

Do rezultata smo došli na osnovu skale procene koju smo posmatrali kao intervalnu skalu (svaku procenu smo posmatrali kao broj bodova), da bi jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) ispitali da li postoje statistički značajne razlike u proceni sopstvenih sposobnosti za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave, između nastavnika sa različitim radnim stažom.

Ispitujući kakav je odnos između lične procene kompetencija za primenu multimedijalnih sadržaja u muzičkoj nastavi u zavisnosti od radnog mesta, cilj nam je bio da se utvrdi kako sebe samovrednuju učitelji, kako nastavnici muzičke kulture u osnovnoj školi i kako profesori muzičke nastave u srednjoj školi/gimnaziji (Tabela 12).

Tabela 12

Procena kompetencija za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave u zavisnosti sa radnim mestom

Ocnom od 1 do 5 procenite svoju kompetenciju za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave			1	2	3	4	5	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	0	1	20	44	17	82
		%	0	1.2	24.4	53.7	20.7	100
	Nastavnik u osnovnoj školi	<i>f</i>	0	3	11	31	23	68
		%	0	4.4	16.2	45.6	33.8	100
	Profesor u srednjoj školi	<i>f</i>	1	0	7	7	11	26
		%	3.8	0	26.9	26.9	42.3	100
Ukupno	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176	
	%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100	

U cilju utvrđivanja mišljenja ispitanika o kompetencijama Pavlović Breneselović (2014) podseća da kompetentnost zahteva sposobnost kombinovanja različitih aspekata znanja i umenja kao odgovor na različite situacije i izazove u određenom kontekstu. Zato su nam bila neophodna samovrednovanja učitelja/nastavnika za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave u zavisnosti od radnog mesta. Stamatović (2013) podseća da učitelji/nastavnici imaju aktivnu ulogu u izboru pravaca svog profesionalnog razvoja i preuzimaju odgovornost za to, zbog čega isti autor naglašava da je neophodno da oni stalno prate, preispituju i vrednuju svoj rad kako bi ga menjali i unapređivali. Na osnovu analize moglo se uočiti (Tabela 11) da od ukupnog broja, najveći broj ispitanika 82 ili 46.6% smatra da ima dovoljno kompetencija, dok je sebe kao maksimalno kompetentnim za korišćenje multimedijalnih sadržaja u muzičkoj nastavi osnovnih i srednjih škola identifikovalo 51 ili 29% ispitanika. Za najviši rang ili maksimalnu kompetentnost izjasnilo se 11 ili 42.3% profesora u srednjoj školi, zatim 23 ili 33.8% nastavnika u osnovnoj školi i 17 ili 20.7% učitelja.

Tabela 13

Procena kompetencija (1–5) za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave u zavisnosti od radnog mesta (2 modaliteta)

Ocnom od 1 do 5 procenite svoju kompetenciju za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave			1	2	3	4	5	Ukupno
Zaposleni	Učitelj	<i>f</i>	0	1	20	44	17	82
		%	0	1.2	24.4	53.7	20.7	100
	Profesor	<i>f</i>	1	3	18	38	34	94
		%	1.1	3.2	19.1	40.4	36.2	100
	Ukupno	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176
		%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100

Možemo da zaključimo (Tabela 13) da većina učitelja navodi kako sebe procenjuje veoma i prosečno kompetentnim za korišćenje multimedijalnih sadržaja u muzičkoj nastavi ($3 + 4 = 78.1\%$; $M = 3.94$). Njih 17 ili 20.7% smatra da su maksimalno kompetentni, a samo 1 ili 1.2% smatra da je delimično digitalno osposobljen za korišćenje multimedijalnih sadržaja u muzičkoj nastavi.

Kod profesora muzike, kada su digitalne kompetencije u pitanju takođe prevladava mišljenje da su veoma kompetentni i maksimalno kompetentni za korišćenje multimedijalnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave ($4 + 5 = 76.8\%$; $M = 4.07$). Njih 18 ili 19.1% o svojim digitalnim kompetencijama misli da su prosečne, 3 ili 3.2% ispitanika ima mišljenje da imaju delimične, a 1 ili 1.1% mišljenja je da su njegove digitalne kompetencije potrebne za realizaciju muzičke nastave nedovoljne.

Skalu procene (Tabela 14) smo posmatrali kao intervalnu skalu (svaka procena je predstavljena kao broj bodova), pa smo *t* testom za nezavisne uzorke ispitali da li postoje statistički značajne razlike u proceni sopstvenih sposobnosti za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave između učitelja i profesora. Statistički parametri pokazuju da svoje digitalne kompetencije u realizaciji muzičke nastave 176 ispitanika ocenjuju prosečnom ocenom 4.1. Uočavamo ujednačenost procene digitalnih kompetencija kod anketiranih i to: kod 82 učitelja ocena je u proseku 3.94, dok kod 94 profesora (muzičkih pedagoga) prosečna ocena je 4.07. *T* test je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika u proceni sopstvenih sposobnosti za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave između učitelja i profesora (vrednost $t = -1.13$; stepeni slobode $df = 172.86$; statistička značajnost $r = 0.26$).

Tabela 14

Procena kompetencija (1–5) za korišćenje multimedijalnih nastavnih sadržaja u realizaciji muzičke nastave u zavisnosti od radnog mesta (2 modaliteta)

Zaposlen	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učitelj	82	3.94	0.71
Nastavnik — osnovna škola	94	4.07	0.88
Profesor — srednja škola	176	4.01	0.81
Ukupno	176	4.01	0.81
$t = -1.13, df = 172.86, p = 0.26$			

Zaključak

Kao osnovni zaključak ovog istraživanja može se navesti da, posmatrano preko uzorka učitelja/nastavnika u osnovnim školama i profesora muzike u srednjim stručnim školama/gimnazijama na teritoriji Republike Srbije koji su u toku školske 2020/2021. godine predstavljali deo istraživanja, većina ispitanika pozitivno ocenjuje primenu internet obrazovnih sadržaja, uglavnom prepoznaju da digitalni medij *YouTube* doprinosi kvalitetu muzičke nastave tako da ga izuzetno često primenjuju, kao i da svoje digitalne kompetencije vrednuju kao zadovoljavajuće, čime su postavljene hipoteze potvrđene.

Zapazili smo statistički značajne razlike koje se odnose na učestalost korišćenja internet sadržaja u realizaciji časova muzičke nastave sa aspekta dva modaliteta. Zaključujemo da profesori muzike učestalije koriste digitalne medije u odnosu na učitelje. Da postoje izvesne poteškoće u korišćenju multimedijalnih sadržaja u nastavi ukazuje podatak da mali procenat učitelja i neznatan procenat profesora muzike nikada ne koristi digitalne medije u muzičkoj nastavi. Ovakav rezultat jedino opravdava činjenica da postoje škole koje tehnički ne podržavaju opciju korišćenja interneta u muzičkoj nastavi, zbog čega je neophodno što pre obezbediti odgovarajuće uslove za upotrebu digitalnih sadržaja u muzičkoj nastavi za sve učenike osnovnih i srednjih škola.

Zaključujemo da se za potrebe realizacije muzičke nastave na preko 80% časova muzike koristi mrežna video platforma *YouTube*. Učitelji i profesori muzike sa preko 30 godina radnog iskustva u nastavi, *YouTube* platformu koriste na svakom času muzike, zbog čega i navodimo naše mišljenje da uz muzički stručni nadzor *YouTube* platforma može dati poseban doprinos kvalitetu muzičke nastave.

Nalazi ovog istraživanja potvrđuju i da anketirani učitelji i profesori muzike pozitivno procenjuju svoje digitalne kompetencije za multimedijalnu realizaciju muzičke nastave, zbog čega bilo bi značajno formirati stručan muzičko ekspertski tim koji će pratiti, ažurirati i predlagati te vaspitno obrazovne digitalne muzičke sadržaje. Time bi se digitalne kompetencije u muzičkoj nastavi mogle dalje i nesmetano

razvijati. U vreme brzih promena, koje jedna drugu sustižu i kada znanja brzo zastarevaju te ih je potrebno stalno inovirati, usavršavanje postaje imperativ vremena u kome živimo podseća Vasilijević (2012). To navodi i na zaključivanje da je u oblasti muzičkog obrazovanja važno prepoznati ulogu profesionalnog usavršavanja i unapređivanje obrazovne aktivnosti nastavnika (Biasutti & Concina, 2018; Portowitz et al., 2010), što znači da je neophodno obezbediti i odgovarajuće uslove nastavnicima muzike za povremeno osnaživanje profesionalnih veština, ali ne samo kroz različite pedagoške i edukativne teme, već i kroz kontinuirano razvijanje kompetencija za primenu informacione tehnologije kako bi svojim učenicima bili u prilici da ponude efektivnije i kreativnije iskustvo u procesu učenja.

Na osnovu rezultata našeg istraživanja u cilju višedimenzionalnog zaključivanja potrebno je sprovesti dalja istraživanja i u drugim predmetnim oblastima u vezi sa korišćenjem digitalnih obrazovnih sadržaja, efektima učenja, ali i stavovima nastavnika i učenika. Poređenje rezultata dobijenih takvim istraživanjem moglo bi doprineti ne samo poboljšanju kvaliteta nastave i boljeg razumevanja primene IKT-a u procesu nastave, već bi se u budućnosti mogla uspešnije i planirati i realizovati muzička nastava u kojoj bi se češće i na adekvatan način primjenjivala IKT. Učiteljima / nastavnicima muzičke nastave takođe možemo pomoći da dodatno razvijaju svoje kompetencije za primenu digitalne tehnologije u obrazovanju kroz kvalitetno stručno usavršavanje, dok studentima, budućim učiteljima i budućim nastavnicima muzičke nastave na učiteljskim, muzičkim/umetničkim fakultetima i akademijama, kroz usavršavanje studijskih programa za obrazovanje pedagoga.

Literatura

- Beydogan, H. Ö. & Hayran, Z. (2015). The effect of multimedia-based learning on the concept of learning levels and attitudes of students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 261–280. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.14>
- Biasutti, M. & Concina, E. (2018). The Effective Music Teacher: The Influence of Personal, Social, and Cognitive Dimensions on Music Teacher Self-Efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264–279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Camlin, D. A. & Lisboa, T. (2021). The digital 'turn' in music education (editorial). *Music Education Research*, 23(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
- Chiu, T. K. F. & Churchill, D. (2016). Design of learning objects for concept learning: Effects of multimedia learning principles and an instructional approach. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1355–1370. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1006237>
- Clauhs, M., Franco, B. & Cremata, R. (2019). Mixing It Up: Sound Recording and Music Production in School Music Programs. *Music Educators Journal*, 106(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/0027432119856085>
- Daubney, A. & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107–114. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>

- Dobrota, S. (2016). Glazbena nastava i nastavna tehnologija, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* (6–7), 6–23. <https://hrcak.srce.hr/154573>
- Dobrota, S. i Tomaš, S. (2009). Računalna igra u glazbenoj nastavi: Glazbena igra Orašar. *Život i škola*, 21, 29–39. <https://hrcak.srce.hr/37078>
- Đurđanović, M. M. (2015). The use of teaching aids and their importance for students' music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(2), 33–40, <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-2-33-40>
- Ferrari, A. (2012), *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Institute for Prospective Technological Studies, European Commission Joint Research Centre.
- Grkić, R. J., Đokić, J. M. i Čalić, M. (2012). Mogućnosti primene Sibelijus softvera u muzičkoj nastavi na Pedagoškim fakultetima, *Uzdanica*, 9(1), 277–285.
- Gubbins, E. (2021). Music across the waves: An international comparative examination of the Irish generalist and the American specialist models of music education from the teacher's perspective, *British Journal of Music Education*, 38(1), 74–91. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000224>
- Ivanović, Đ. i Antonijević, A. (2020). E-učenje — stanje i perspektive u Republici Srbiji. U V. Katić (Ur.), *XXVI Skup trendovi razvoja: Inovacije u modernom obrazovanju* (str. 187–190), Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Ivić, I. (2019a). Printed and digital media: printed and digital textbooks. *CEPS Journal* 9(3), 25–49.
- Ivić, I. (2019b). Štampani i digitalni udžbenik. U A. Pešikan i J. Stevanović (Ur.), *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 13–27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2009). *The New Horizons for Music Technology in Music*. Tallin: Tallin University, 98–104.
- Mandić, D. (2009). Informatička koncepcija nastave u školi budućnosti. *Zbornik radova Buduća škola, Vol. II* (str. 802–814). Beograd: Srpska akademija obrazovanja i Centar za menadžment u obrazovanju.
- Mandić, D. i Radovanović, I. (2008). Nastavnik i multimedijalno učenje. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 21(4), 59–68.
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- Media, C. S. (2019). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens: New Research Finds YouTube Videos Beat Out TV and Video Games as Entertainment of Choice for Tweens and Teens*. San Francisco: Plus Media Solutions.
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B. & Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Prosthetics and Orthotics International*, 91(2), 30–38. <https://doi.org/10.1177/0309364610389353>

- Okvir digitalnih kompetencija, nastavnik za digitalno doba* (2017) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>
- Pavlović, S. (2018). *Mogućnosti primene informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi muzičkog opismenjavanja* [neobjavljena doktorska disertacija, Akademija umjetnosti, Univerzitet u Banjoj Luci].
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69.
- Portowitz, A., González-Moreno, P. A. & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: Israel. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 169–184 <https://doi.org/10.1177/1321103X10385049>
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* 10/2017–1, 12/2018–1, 15/2018–1, 18/2018–1, 1/2019–18, 2/2020–1 [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije.
- Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*: 6/2007–1, 2/2010–5, 7/2010–9 (dr. pravilnik), 3/2011–129 (dr. pravilnik), 1/2013–18, 4/2013–177, 11/2016–364, 11/2016–580, 6/2017–7, 8/2017–1, 9/2017–1, 12/2018–36, 15/2018–77 (dr. pravilnik) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju* („Službeni glasnik RS”, br. 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19 i 6/20) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije.
- Stamatović, J. (2013). Uloga učitelja u proceni kvaliteta rada škole i svoga rada. *Nastava i vaspitanje*, 62(3), 438–449.
- Stamatović, J. i Kundačina, M. (2013). Metodološki aspekti i uloga povratne informacije o radu nastavnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 15, 11–22.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* „Službeni glasnik RS” br. 107/2012 [dokument]. Vlada Republike Srbije.
- Vasilijević, D. (2012). Individualno usavršavanje nastavnika Zapadne Srbije. *Teme*, 36(1), 255–276.
- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>
- Vidulin-Orbanić, S. (2010). Mogućnosti i načini aktivnog muziciranja u osnovnoj općeobrazovnoj školi. In: T. Vrandečić & A. Didović (Eds.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju, Monografija umjetničko znanstvenih skupova 2007–2009* (str. 31–44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna istraživanja.
- Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja – Mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Wagoner, C. L. (2015). Measuring music teacher identity: Self-efficacy and commitment among music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205, 27–49. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0027>
- White, R. (2020). Authentic learning in senior secondary music pedagogy: An examination of teaching practice in high-achieving school music programmes. *British Journal of Music Education*, 1–13, <https://doi.org/10.1017/S0265051720000297>
- Wu, L.Y. & Yamanaka, A. (2013). Exploring the effects of multimedia learning on pre-service teachers' perceived and actual learning performance: the use of embedded summarized texts in educational media. *Educational Media International*, 50(4), 291–305.
- Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D. i Pintarić, N. (2016). *Okvir za digitalne kompetencije korisnika u školi: učitelja / nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja te administrativnih djelatnika*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.



YouTube: 31. Đurđanović, Čalić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/blbCJ94jwso>

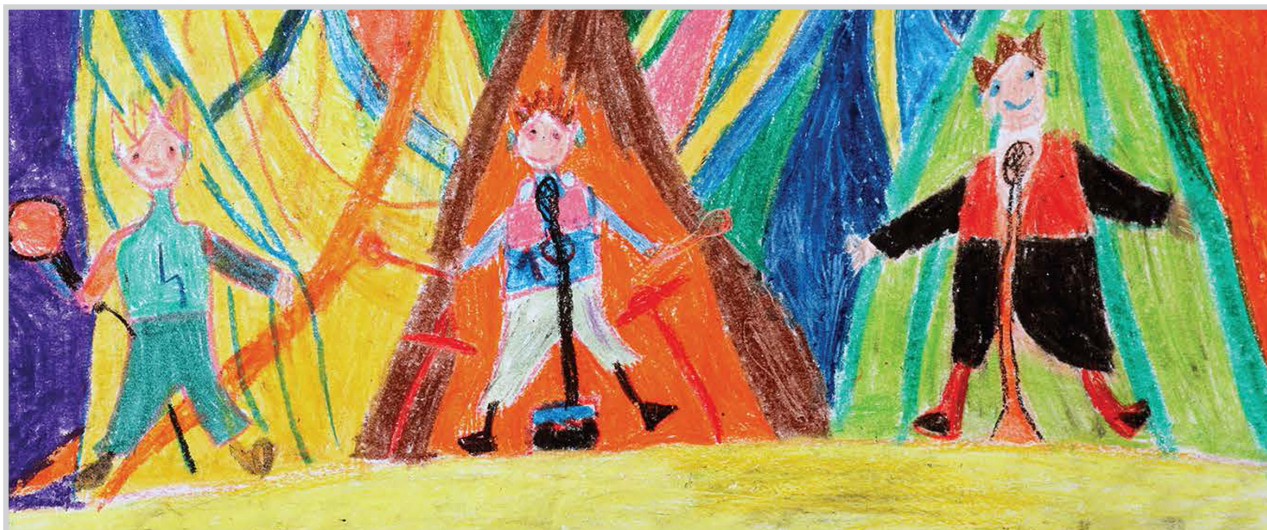
Time: 11.45'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Slika 0.14

Dečji likovni rad (17) [školski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz kataloga međunarodne manifestacije *Radost Evrope 2013*. Lidija Seničar (kustos), Dečji kulturni centar, Beograd, 2013. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

др Војислав Илић, ванредни професор
Методика наставе ликовне културе
Ликовни одсек, Факултет уметности
Универзитет у Приштини (са привременим
седиштем у Косовској Митровици) —
Одсек за примењену и ликовну уметност
и Филолошко–уметнички факултет,
Универзитет у Крагујевцу (Србија)
vilicdva@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
УДК [37.091.3:75]:004
Прећедни раг
268–280

ПОТЕНЦИЈАЛ ПРИМЕНЕ ИКТ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Велика улога сликовних и визуелних информација у данашњем свету изискује све већу потребу за наставом ликовне културе која је *једини сћручњак* у образовном систему и која се бави овим информацијама. Ученици би требало да знају како масовни медији функционишу, а настава ликовне културе има важну улогу да припреми ученике као визуелно писмене и критичке чланове друштва. Повећање потребе за разумевањем и креирањем визуелних порука намеће преиспитивање односа уметности и медија. Развој нових медија отвара нове перспективе за уметничку праксу. Коришћење дигиталних медија је раширено и нови послови се отварају за визуелне уметнике, а ученици са знањем, вештинама и стручношћу у дигиталној уметности и дизајну су добра прилика да, са даљим усавршавањем, комерцијализују стечено искуство и знање. Употреба дигиталних алата као уметничког медија у школама пружа многе јединствене и узбудљиве могућности за неговање вештина потребних у двадесет првом веку. Данас писменост подразумева разумевање визуелних порука, медија и технологија и њихов потенцијал за интеракцију, комуникацију и изражавање, а ученици треба да буду у стању да анализирају, интерпретирају и процењују садржаје са Интернета.

Кључне речи: настава ликовне културе, информационо–комуникационе технологије у образовању.

Увод

Дигитална технологија покренула је једну од најважнијих промена у образовању од проналаска штампе, данас се од ученика очекује да мисле и комуницирају као уметници и дизајнери како би стварали мултимедијске поруке. Уметност је постала једна од четири темена писмености, важна као и три првобитна – читање, писање и рачунање, постала је важна у школи зато што је толико важна у свету рада. Послови широм света прихватили су мултимедију као примарни вид комуникације, као и међународни језик Интернета. Уз све то, милиони телевизијских канала, веб портала, медија, „облака“ за складиштење и других нових медија који још нису створени захтевају дигиталне уметнике, музичаре, софтвер дизајнере, приповедаче, веб дизајнере, видео уметнике, графичке дизајнере, креативне и многе друге консултанте који још нису измишљени из области уметности.

Информациона и комуникациона технологија (ИКТ) је постала незаменљив алат у многим професијама, па тако и у уметничким. Рад у било којој грани примењене уметности је незамислив без рачунара: архитектура, ентеријер, графички дизајн, мулти–медијски дизајн, индустријски дизајн, рекламирање само су неки од послова који укључују дводимензионалне и тродимензионалне технике обликовања уз помоћ рачунара. У традиционалним ликовним дисциплинама, сликарство, графика, цртеж и скулптура ИКТ су директно или индиректно укључени у процес стварања ликовног дела.

Велики број савремених уметника који се баве традиционалним дисциплинама ликовних уметности користе у свом раду рачунаре као помоћна средства, чији је траг мање или више видљив у финалном раду. Неки од уметника, који користе рачунаре, остављају препознатљиве карактеристике рачунарских техника у раду па их чак и потенцирају, односно ослањају се на естетику дигиталног. Други не желе трагове ових технологија, јер желе да им дело изгледа као створено аналогним техникама, те се у радовима не препознаје коришћење рачунара. Рачунар нуди уметнику могућности као што су: исправљање грешака, умножавање, произвољно комбиновање и рекомбиновање, сталну повратну спрегу, повратност и визуелно–вишечулно обликовање ефеката који могу да се изаберу из понуђене палете могућности. Поред тога рачунар је и медијум за архивирање свих верзија које настају у стваралачком процесу.

Експлозија дигиталне технологије догодила се у последњој деценији XX века, а уметници ће након тога прихватити чињеницу да данашња цивилизација слике почива на глобалној дигиталној основи. Самим тим и уметност дигиталног времена мора бити дигитална, то јест, у потпуности укључена у свет дигиталних апарата и глобалног система дигиталних комуникација. Начин комуницирања у нашем времену битно је одређен информационим и комуникационим технологијама и процесом дигитализације који је потпуно овладао масовним медијима (Todorović, 2009).

Уметност нам својим језиком говори о добу у којем настаје, говори о времену у којем живимо, уметност настала у времену дигиталних медија преноси поруке настале у свету глобалних комуникација, у свету дигиталних слика. Да би то пренела користи сва средства која јој управо те глобалне комуникације и тај свет слика стављају на располагање.

Особености наставе ликовне културе

Настава ликовне културе се разликује од осталих наставних предмета по карактеру садржаја, процесима стваралаштва, односима између ученика и наставника као и у погледу процене резултата. Ова настава нема доминантно интелектуални и репродуктивни карактер, већ доживљајно емоционални и креативни, због тога што се у процесу наставе ангажује целокупна личност, а сам карактер рада наставника је култивисање личности, а не само образовање.

Смисао, значај и функција ликовног васпитања и образовања јесте постепено увођење ученика у наставу ликовне културе, зависно од њиховог узраста, потреба и индивидуалних могућности.

Најбитније обележје наставе ликовне културе је стваралачки карактер, јер је ликовна уметност стваралачка. Овим се подразумева стваралаштво не само ученика, већ и наставника који заједно дају стваралачки карактер целом процесу наставе. Ликовна култура омогућава ученицима да се слободно изражавају и да откривају, истражују и експериментишу (Winner et al, 2013). Процес у настави ликовне културе подразумева активност ученика, стваралачки и радни процес, такав процес изискује, упознавање са задатком и ликовним проблемом, потрагу за „решењем“, а након тога припрему материјала за рад, стварање дела, процену урађеног рада и евентуалне корекције а затим и спремање материјала и алата. Због времена потребног за реализацију је још почетком двадесетог века прихваћено мишљење да се настава одржава (кад год је то могуће) у временском трајању од два школска часа. Наиме, неуједначен индивидуални развој, различит ниво потреба и интересовања условљавају индивидуализовани облик рада а наставник треба да свој васпитни утицај диференцира према индивидуалним потребама ученика, што не значи да се рад у пару, групни или колективни рад искључује, али је он последица сарадње одређених индивидуалности. Специфичности ликовних активности са материјалима, дужина радног процеса, као и друге јединствености изискују посебну концентрацију и посебан однос наставника и сваког ученика а сваки процес се квалитетно може остварити само у малој школској групи. Педагошке норме у том погледу би биле 15 ученика у одељењу, што значи да ће наставник, имајући у виду два спојена часа, имати за сваког ученика у просеку по 3–4 минута (Karlavaris, 1988).

Најважнија функција изражавања и стварања је да помогне личности развоју да однегује сопствени естетски сензибилитет, стиче богата и разноврсна естетска чулна искуства, оплемењује своје емоције и изгради трајну потребу за стваралачким и конструктивним деловањем у сопственој друштвеној и природној средини (Филиповић, 2011). Настава ликовне културе је флексибилан наставни процес, који се мења, не само према карактеру рада практичног, теоретског или комбинованог, већ и у практичном раду, зависно о појединим етапама стваралаштва, самог стваралаштва и реализације све до верификације и естетског процењивања.

Још једно обележје произилази од субјективности стваралачких процеса, уважавања индивидуалности ученика, што утиче на другачији однос наставника према сваком ученику. индивидуални контакт, настојање да сваки ученик пронађе оригинално решење, комуникација

на субјективном плану, ослобађање ученика, подстицање стваралаштва — изискују такав однос наставника и ученика који се може означити као антиауторитативан, присан са великим међусобним поверењем. Ако ученици нису ослобођени устручавања или страха од наставника и његових захтева, они неће моћи да се слободно и креативно изражавају, неће износити своје мисли без устручавања, и то ће утицати на спор и погрешан ток њиховог развоја. Иницијативу за прве односе даје наставник. Он треба да покаже да подржава сваког ученика да ученик осети да га наставник разуме (Karlavaris, 1988).

Деца се не плаше да погреше (већина када одрасте губи ту способност) ако не знају нешто, не плаше се да пробају, на жалост ми учимо децу да не смеју да погреше. Ако нису спремни да погреше никада неће смислити ништа оригинално. У образовном систему се осуђују грешке, погрешити је најгора ствар коју могу да ураде. У ликовним уметностима не постоји грешка, сва решења су „тачна“, постоји велики безброј смислених решења, а за сваки креативни проблем се могу добити много смислених одговора, стога ми морамо да образујемо људе да не изгубе своје креативне способности. Будуће друштво, у којем ће ученици радити, сигурно ће захтевати различите начине резонувања и креативног мишљења. Процес у настави ликовне културе је тражење, одабирање и решавање проблема: од одабира идеје, преко медија за изражавање, па до естетске анализе која се доста пута своди на процењивање и упоређивање. Значи, да за сам уметнички процес одабирање и доношење одлука је врло битно, а ако и наставни процес прилагодимо, ученик може стално да има могућност избора. Тако ће он у животу бити спремнији да доноси одлуке, а самим тим бити спремнији за живот (Илић, 2019).

У центру уметничког процеса је „проналазак“ до којег се долази креативним мишљењем а уметнички процес помаже ученицима:

- Да развију способност визуелног представљања својих идеја и на тај начин „запишу“ своја осећања и утиске;
- Пружа прилику да обликују сопствену перцепцију и развију способност креативног решавања проблема и расуђивања;
- Подстиче креативно размишљање и учење кроз разговоре и истраживање;
- Охрабрује ученике да експериментишу, развијају уметничке вештине и знања тако што користе различите материјале и технике;
- Развија код ученика корисне радне навике и одговорност;
- Помаже ученицима да боље разумеју друге тако што негују поштовање према онима који су другачији од њих;
- Стимулише учење и схватање других култура, као и поштовање сопственог уметничког наслеђа;
- Побољшава и унапређује наставни програм школе и заједнице (Илић, 2012).

Констанца Кирхнер (Constanze Kirchner) износи став да се данас пред наставом ликовне културе постављају високи захтеви а на њу делују и различите жеље: Планови, програми и Стандарди представљају своје захтеве; Ученици имају своје жеље, хтења, индивидуалне разлике и потребе; Наставници ликовне културе имају своје ставове, идеје и жеље о наставном предмету а са друге стране родитељи и средина имају своје захтеве и жеље; Могућности и жеље школе у којој ученици и наставник раде; Могућности специјализоване учионице; Посебан изазов је мешавина између строгих одређених планова са једне стране и са друге стране креативним, експерименталним, спонтаним процесом наставе (Kirschner, 2013).

Уметност и настава ликовне културе у свету који се мења

Медији преко којих су ученици учили о уметности су до краја двадесетог века углавном били: предавач, уџбеници, репродукције уметничких дела, разноразне монографије о уметницима или енциклопедије и ретке посете музејима. Данас, употребом информационо комуникационих технологија у настави доступни су светски музеји, базе података уметничких дела, различити софтвери који се могу користити у уметничке сврхе, а шире гледано и било који подаци који могу бити од користи и ученицима и наставницима. Наставници ликовне културе су кроз историју покушавали да разумеју и овладају алатима и медијима свог заната и то знање да пренесу својим ученицима. Данас се та иста жеља може видети кроз жељу да интегришу традиционалне и савремене медије у своју наставу. Са друге стране ученици не долазе у школу као празне странице папира по којима наставници пишу, они долазе са богатим искуством које се може користити у настави. Њихова искуства у коришћењу дигиталних технологија ван школе су велика и треба их узети у обзир при планирању и извођењу наставе (Илић, 2019).

Николај Селиванов (Николай Селиванов) изнео је закључке на основу својих истраживања да се ИКТ могу користити у настави уметности различито у зависности од врсте активности. Мултимедијалност ИКТ–а омогућава свеобухватан утицај на корисника; ИКТ поседује изражајне могућности различитих средстава укључујући и илузију тродимензионалности, омогућавају стварање илузије покрета, као и креирање и виртуелно моделовање; ИКТ омогућују интерактивност укључујући и дигитализовани видео, анимиране објекте и филмове; ИКТ обезбеђује нелинеарну интеракцију између корисника и интерактивних елемената; ИКТ омогућавају различите моделе комуникација међу корисницима; ИКТ пружају корисницима могућност користе информације сопственим темпом уз личну мотивацију. Селиванов посебно истиче мултимедијалност ИКТ, софтвер за 3Д анимацију и виртуелну реалност, интерактивну могућност укључујући и базе података, видеоконференције, комуникацију међу корисницима и могућност истраживања Интернета (Селиванов, 2004).

Искоришћењем дигиталних ресурса, ученици могу да прошире своју креативност кроз дигитално симулиране информације. Флексибилност дигиталних података је оно што чини нове медије од виталног значаја за наставу ликовне културе, коришћењем аутоматизованих медијских алата и

графичког софтвера, ученици могу брзо видети резултате својих идеја. Применом ИКТ минимизира се количина рада у стварању визуелне информације, тако да ће ученицима остати више времена за креативност, сарадњу, истраживања и процене. Поред тога технологија омогућава успостављање заједничке праксе и кооперативног учења са комуникацијом не само између ученика и наставника, већ и између ученика из различитих школа, земаља или култура, а са могућношћу повезивања са уметницима из целог света.

Рачунари поседују карактеристике које се разликују од других ликовних медија, те карактеристике одређују начин размишљања корисника, приступ проблему и начин решавања задатка. Генеш (Zsolt Gyenes) наводи неке од карактеристика рачунара у настави ликовне културе: Употребом рачунарског софтвера могу се направити безбројне копије радова без губитка квалитета, може се пуно експериментисати са идејама, лако се долази до варијација радова а дела могу бити сачувана и аутоматски у различитим стањима, а многи програми имају аутоматизације корака са различитим ефектима. За разлику од аналогних медија, додавање или одузимање елемената не представља проблем а рад може бити повећан или смањен. Различите варијације дела се могу сагледати истовремено. Од свих варијација рада могу се одабрати најбоље а остале обрисати у тренутку. Доступна је цела историја стварања рада (Gyenes, 2002).

На основу мишљења различитих аутора можемо констатовати основне карактеристике коришћења информационо–комуникационих технологија у настави ликовне културе:

- Једноставне су за употребу. Корисник комуницира са софтвером преко икона које представљају различите софтвере који су инсталирани на рачунару. У већини софтвера намењених уметничком раду графички алати су приказани традиционалним ликовним алатима (оловка, четка, пастел, боје у спреју, акварел...). Њихово добро коришћење се повећава искуством у раду, но уколико се корисник среће први пут или су му потребна додатна појашњења он их може потражити на Интернету, а постоји и велики број књига које се баве одређеним софтвером. Наравно да постоје крајње једноставни софтвери са скромним могућностима па све до професионалних алатки које траже вишемесечно учење.
- Практичне су. Креативне могућности рачунарске уметности далеко превазилазе могућности традиционалних медија. Без много знања брзо се могу створити изненађујућа дела. Боље познавање софтвера, наравно, даје још боље резултате.
- Атрактивне су. Дела створена уз помоћ рачунара су интересантна и наставници могу привући велики број ученика који иначе нису заинтересовани за ликовну уметност. Рачунари могу бити примамљива врата ученицима у свет уметности и могућности за стварање радова.
- Интердисциплинарне су. Рачунари и настава ликовне културе могу повезати различите наставне предмете те се може повећати интересовање за интердисциплинарну сарадњу колега и ученика различитих наставних предмета.

- Креативна су алатка погодна за експериментисање. Стварање дела уз помоћ рачунара је једноставније него рад у традиционалним медијима. Рачунар је одлична алатка за експериментисање и истраживање, оригинални цртеж може бити спасен, а затим и све његове варијације настале у процесу рада. Да би се ово постигло традиционалним медијама процес може бити компликован и дуготрајан. Рачунари једноставно могу спојити фотографију, видео радове са рачунарским сликама и цртежима. Уз све то постоји могућност поништавања последњих корака. Иако постоје многе врсте уметничких дела које не могу да буду створене уз помоћ рачунара, они су без конкуренције у стварању дводимензионалних радова.
- Применљивост у животу. Знања стечена коришћењем рачунара у настави ликовне културе могу бити употребљена у различитим занимањима у животу. Знања у коришћењу ИКТ се могу описати као способност која се активно користи, и укључује разумевање, избор, критичку евалуацију, отвореност за новине које су подложне даљем развоју.

Етапе овладавања ИКТ у настави ликовне културе

На основу различитих истраживања коришћење информационо–комуникационих технологија и уметничких софтвера у настави ликовне културе пролази кроз пет фаза и то: увод, усвајање, адаптација (одобравање), присвајање, и проналазак.

Фаза увода је време узбуђења и збуњености за неискусне наставнике и ученике. Атрактивност које доносе, у почетку коришћења уметничког и сличног софтвера, у наставу ликовне културе може резултирати великом количином интересантних радова али само за кориснике. Заправо у тој фази сви актери, и ученици и наставници, покушавају да разумеју могућности савремених технологија и истражујући их. Данас ученици а и наставници долазе у школу са богатим искуством у коришћењу ИКТ–а и то може битно утицати на ову фазу која је онда максимално минимализована. Неискуство је главна карактеристика ове фазе, иако данас ученици имају великог искуства у коришћењу ИКТ, то не мора да значи да владају специфичним уметничким софтверима који се користе у настави ликовне културе.

У овој фази карактеристично је што наставници а и ученици треба да се навикну на свакодневне проблеме са ИКТ–а, инсталирање софтвера, елементарно коришћење специфичних софтвера, одржавање система и рачунарских периферија, ситне али и велике незгоде са хардвером (неки од ових проблема спадају у делокруг посла систем администратора, ипак у појединим тренуцима их треба решити „сад и одмах“). Пред наставником се јављају проблеми као што су: одабир и набавка хардвера; набавка и одабирање софтвера који претходи уопште коришћењу у настави. Наставник такође треба да направи план распореда опреме и рачунара у својој учионици.

Hsiao–Ping (Chen Hsiao–Ping) износи да се већина наставника ликовне културе и њихових ученика суочавају са различитим изазовима када користе ИКТ у настави ликовне културе. Многи наставници

не знају како да користе уметничке софтвере у настави, али чак и када наставници и ученици не науче да их користе, они настављају да се труде да их интегришу на смислен начин у настави. Недостатак знања и вештина може довести до тога да они страхују од употребе компјутерске технологије у настави (Hsiao–Ping, 2009).

Фаза усвајања, у овој фази наставници и ученици постепено савладавају коришћење специфичног софтвера. Да би наставници и ученици могли да успешно користите алате које доносе ИКТ–е, они прво морају да науче њихове могућности, а у овој фази управо то може представљати проблем. Специфичан софтвер, који у доста случајева може бити скуп, ученици углавном не користе код куће, па је потребно доста времена да га савладају у школи. Радови који настају у овој фази су интересантни али само за ауторе, углавном представљају гомилу збрканих ефеката рачунарског софтвера. Главна карактеристика ове фазе је стицање искуства у коришћењу ИКТ и савладавање специфичног софтвера за коришћење у настави ликовне културе.

У фази адаптације многи проблеми из прве две фазе могу још увек бити присутни, међутим и ученици и наставници имају већ довољно искуства и стекли су довољно самопоуздања у коришћењу софтвера, тако да се ови проблеми могу предвидети или се брзо решавају.

Признајући квалитете нових медија, наставник ликовне културе почиње да прихвата повећан ниво интелектуалне слободе које ученици испољавају када су концентрисани на рад. Традиционалне методе наставе, као што је учење засновано на предавањима и даље могу бити заступљени у великом делу наставе. Карактеристично за ову фазу је промена у ставу ученика и наставника према могућностима и предностима које пружају уметнички софтвери у настави.

Фаза усвајања представља преломни тренутак за наставнике, то је крај напора да имплементирају ИКТ у своју традиционалну праксу. У овој фази ученици владају медијском писменом и рачунари постају оруђе ума, владање уметничким софтвером је на нивоу да ученици могу више времена посветити идејама а софтвер је у великој мери оруђе за стваралаштво. Комбиновање традиционалних и савремених медија су могућности ове фазе, коришћење рачунарских улазно–излазних уређаја, скенера и штампача, истраживања Интернета и комбиновање различитих медија могу резултирати бескрајним бројем квалитетних радова.

У фази проналаска наставник проналази алтернативне моделе учења са дигиталним медијима. У овој фази наставници, обично, долазе на идеју за сарадњу са другим наставним предметима или другим школама. Ученици могу сарађивати са ученицима из других одељења, школа (па чак и са других континената) на истом или сличном задатку или пројекту. Ова фаза не представља завршетак процеса јер свакодневно развијање и унапређивање ИКТ отвара нове могућности за њихово коришћење у настави. Прихватање ИКТ–а у настави ликовне културе, за учење и стварање ликовних радова, подразумева посвећивање промени и сталном унапређењу наставног процеса.

Свеприсутност слика у животима младих људи су трансформисале начин на који уче и доживљавају свет, њихово коришћење визуелних порука је створило потребу за новим вештинама како би се

млади људи активно укључили у живот. NAEA сугерише да државе, школе и њихови партнери треба да јачају образовање визуелних уметности и да се уметност интегрише, увек када је то могуће, у друге области учења да се осигура да сви млади људи стекну визуелне компетенције у дигиталном добу (NAEA, 2016).

Улога наставе ликовне културе није само да олакша развој вештина у уметности и дизајну, већ да обезбеди контекст за помоћ ученицима да разумеју значење из овог низа визуелних информација. Коришћење рачунара је интересантно, али је и изазов разумевања широког спектра апликација које су на располагању. Стога је битно да деца уче вештине у коришћењу и управљању рачунарима и креативно истражују спектар уметничких софтверских алата у циљу разумевања својих вредности. Коришћење дигиталних технологија у настави ликовне културе је нова област и ново искуство и за ученике и наставнике. ИКТ пружа ученицима приступ широком спектру процеса и алата који су до недавно били на располагању само професионалцима.

ИКТ доносе препознатљив допринос активностима, омогућавају корисницима да раде ствари које нису могле да се ураде ефикасно, или уопште нису могле коришћењем традиционалних алата у уметности. Овај потенцијал које обухватају: интерактивност, могућност, велики избор, брзина и аутоматске функције су значајан елемент способности ИКТ и омогућавају ученицима и наставницима да их користе у учењу и процесу стварања ликовног дела.

Општи ефекти интегрисања ИКТ у наставу ликовне културе

Савремене технологије не замењују традиционалне ликовне медије, оне проширују могућности уметничког изражавања, комуникацију и перцепцију. Дигитални медији нису створени и користе изоловано од класичних ликовних медија или у изолованом културном контексту. Савремене и традиционалне медије треба користити заједно, треба их користити тако што ће се узети најбоље од оба медија. У настави ликовне културе не би се требало ослонити само на дигиталне медије. ИКТ-е треба буду коришћене у настави ликовне културе да побољшају наставу уз задржавање традиционалних ликовних вештина (Илић, Стојановић Ђорђевић, 2021).

Укључивање дигиталних технологија у наставу ликовне културе не представља одбацивање традиционалних ликовних медија, већ повећање капацитета за учење, презентацију и стварање ликовних радова и радова визуелних уметности. Ради се о повећању могућности у настави, повећању избора средстава за учење и стварање и о повећању индивидуализације у настави.

Различити аутори износе своја размишљања о укључивању ИКТ у наставу наставе ликовне. Марк Гура (Mark Gura) износи: „Технологија може да утиче у сваком аспекту израде и разумевања уметности. Она може да обезбеди ученицима богат извор референтног материјала. Омогућава им приступ виртуелном платну где могу да дочарају старе технике и открију нове уметничке могућности. У стварању радова визуелних уметности, технологија чини то много лакшим за коришћење“ (Gura, 2008, стр. 9).

Предност интегрисања ИКТ у наставу ликовне културе може се видети преко потенцијала да промовишу нови начин сагледавања и рада у уметности. ИКТ омогућавају корисницима да раде ствари које се не могу урадити ефикасно, или се не могу урадити уопште, коришћењем традиционалних ликовних медија (Loveless, 2005).

Георг Пез (Georg Peez) износи разлоге за интеграцију ИКТ у наставу ликовне културе: „Дигитални медији су свакодневно присутни у животима ученика те је то један од разлога зашто ИКТ треба да буду више укључене у наставу ликовне културе; На основу актуелне уметничке праксе која често укључује и ИКТ у стварању радова визуелних уметности, произилази и потреба да се савремени медији изражавања укључе у стваралаштво у настави ликовне културе. Естетска димензија стварања уз помоћ ИКТ ствара естетски доживљај који иницира естетске судове, из естетских искустава кроз естетску праксу до естетских судова“ (Peez, 2008, стр. 14).

Џејн Хеклс (Jane Heckles) на основу истраживања о примени ИКТ у настави ликовне културе износи закључке да ИКТ: Побољшавају способност да ученици истражују и развијају идеје; Обезбеђују нови медиј да се истражи уметност; Обезбеђују изворе информација о уметницима прошлости и садашњости; Обезбеђују приступање информацијама о уметничким техникама и актуелним темама и питањима; Нуде софтверске алате за стварање радова и алате за видео и анимацију; Колажирање фотографија и скенираних слика; On-line заједничке пројекте. Хеклс на крају закључује „Коришћењем ИКТ–а ученици су врло мотивисани за рад, чак иако не воле рачунаре. У најмању руку, они испробавају и експериментишу, играју се, истражују и труде се да ураде задатак. Не може бити сумње да се учење уметности и дизајна може унапредити кроз употребу ИКТ у настави“ (Heckles, 2015, стр. 18).

Употреба ИКТ–а у настави ликовне културе ученицима доносе могућност да се повећају брзину кретивног процеса, омогућавајући развој у дигиталном медију. Креативни појединци често генеришу идеје брзо, а савремене технологије омогућавају брзо визуелизирање идеја. Многе од ових идеја нису решења, али су често само могући кораци напред у размишљању. Ове технологије не доносе идеје саме по себи али могу битно убрзати процес стварања јер се брзо долази до замисли до визуелне слике на екрану или папиру, па због тога није чудо да их уметници користе у стварању јер тако брзо долазе до видљивог резултата. У настави ИКТ имају исти ефекат, шта год ученици замисле брзо могу да добију резултат у много варијација које се могу комбиновати, модификовати дорађивати или враћати неколико корака уназад. Ученици могу само истраживати и експериментисати, играти се различитим софтверима да би на тај начин дошли до своје јасне идеје. Све ове функције могу имати веома позитиван утицај на учениково самопоуздање (NSEAD, 2014) .

ИКТ пружају ученицима у настави ликовне културе; Софтвер који опонаша традиционалне ликовне медије; софтвер за манипулацију фотографијама и сликама, израду анимација, веб дизајн: Софтвер за 3Д моделовање и рендеринг, софтвер који опонаша традиционалне ликовне медије; Различите софтвере за обраду текста, и статистичке алате; Интернет, који омогућава приступ низу дигиталних извора, укључујући on-line базе података које могу бити искоришћење за учење; Комуникацију која

укључује е–пошту, форуме, огласне табле и алате за ћаскање који могу да подрже низ заједничких активности; Мултимедију која подржава различите стилове учења и укључује коришћење слика, звука, видеа и анимација; Помоћ у процењивању или самотестирању знања кроз *on-line* тестирање; Рачунар може да подржи учење *on-line* туторијале који могу да укључе видео или анимацију и повратне информације у оквиру структурисаног оквира; Видео конференције које се могу користити за размену информација, идеја и сл; Симулације и модели који омогућавају ученицима да истражују удаљене, неприступачне или опасне ситуације и пределе у безбедном окружењу; Визуелизацију која се користи да се представе комплексне информације и приступ реалним ситуацијама које су иначе недоступне; Гемификацију садржаја ради интересантнијег учења са другима или самостално у симулираном окружењу (Neylon, 1996; Taylor, 1999; Brown, 2012; Ashford, 2013; цитирано према Phelps, 2014). „Истраживање је показало да су ученици мотивисани и имају жељу да се информационо–комуникационе технологије више укључе у наставу ликовне културе. Укључивање ИКТ–а у наставу ликовне културе подразумева коришћење како у процесу учења и подучавања тако и у процесима стварања ликовних и радова визуелних уметности, тако да ове медије можемо сврстати у две групе: медије које су првенствено за учење и подучавање и медије који су намењени стварању радова“ (Илић, 2015, стр. 188).

Закључак

Рачунарска револуција је од осамдесетих година прошлог века донела драматичне промене многих аспеката друштва, а таласи све новијх интегрисаних технологија ће наставити да долазе. Упркос овој поплави технологија, не треба дозволити да технолошки напредак надвлада естетски сензибилитет, уместо тога, ученици треба да одрже и поштују своју људску природу у веома технологизованом свету. У том контексту, настава ликовне културе у школама има задатак да ученике припреми за пун и продуктиван живот у, све више, *high-tech* окружењу да буду спремни да истражују непознато; да експериментишу идејама, креативно мисле и истражују; критички сагледавају визуелне поруке; буду спремни за комуникацију и сарадњу признајући успех или неуспех. Сама повећана употреба савремених технологија у настави неће сама по себи довести до побољшања учења уметности, ИКТ је катализатор који може да обезбеди нове начине да се побољша, а у неким случајевима трансформише, настава ликовне културе и да се на одговарајући начин примени у настави.

Литература

- Илић, В. (20. 11. 2015). Истраживање ставова ученика о коришћењу ИКТ у настави ликовне културе. У М. Ристић, А. Вујовић. (ур.). *Дигитално-методички уписи и сарађивања — Подршка учењу и развоју деце* (стр. 177–192). Учитељски факултет, Београд. <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2013/07/program1.pdf>
- Илић, В. (2019). *Информационо-комуникациона технологија у настави ликовне културе*. Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. https://art.pr.ac.rs/images/doc/monografije/informaciono_komunikaciona_tehnologija_u_nastavi_likovne_kulture.pdf
- Илић, В. и Стојановић Ђорђевић, Т. (2021). *Школа и ИКТ — могућности примене и перспективе развоја у настави ликовне културе*. Косовска Митровица: Факултет уметности универзитета у Приштини.
- Филиповић, С. (2011). *Методика наставе ликовној васпитања и образовања*. Београд: Клет и Универзитет уметности у Београду.
- Selivanov, N. (2004). Education, art and ICTs: integration for the development of one's personality. In Lev Gordon (ed.) *Expert meeting: Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality* (pp. 21–43). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214631.pdf>
- Gyenes, Z. (2002). ICT in art education. In S. Karppinen (Ed.) *Cultural Heritage and ICT at a Glance* (pp. 33–41). Helsinki: University of Helsinki Department of Teacher Education Vantaa Institute for Continuing Education. <http://www.edu.helsinki.fi/tt/neothemi/neothemi.pdf>
- Gura, M. (2008). *Visual Arts Units for All Levels*. <https://www.iste.org/images/excerpts/NETART-excerpt.pdf>
- Heckles, J. J. (2015). *ICT in the Art and Design Class, approaches to new technologies by Teachers and Artist-Teachers*. <https://www.mkic.co.uk/action-research-1/ict-in-the-art-and-design-class-approaches-to-new-technologies-by-teachers-and-artist-teachers/%203%202%202015>
- Hsiao-Ping, C. (2009). *How to: use Multimedia in Developing a Digital Portfolio in Visual Arts Classroom*. http://pdf.aminer.org/000/566/802/using_multimedia_to_emphasize_the_development_of_professional_abilities.pdf
- Ilić, V. (2012). Savremeni mediji i nastava likovne kulture. U D. Golubović (Ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju, 4. Internacionalna Konferencija Vol. 2* (pp. 422–430). Čačak: Tehnički fakultet, [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/3\)%20Informacione%20tehnologije%20u%20nastavnim%20predmetima/PDF/327%20Vojislav%20Ilic%20-%20Savremeni%20mediji%20i%20nastava%20likovne%20kulture.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/3)%20Informacione%20tehnologije%20u%20nastavnim%20predmetima/PDF/327%20Vojislav%20Ilic%20-%20Savremeni%20mediji%20i%20nastava%20likovne%20kulture.pdf) <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/zbornik.html>
- Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Kirschner, C. (2013). *Kunst — Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

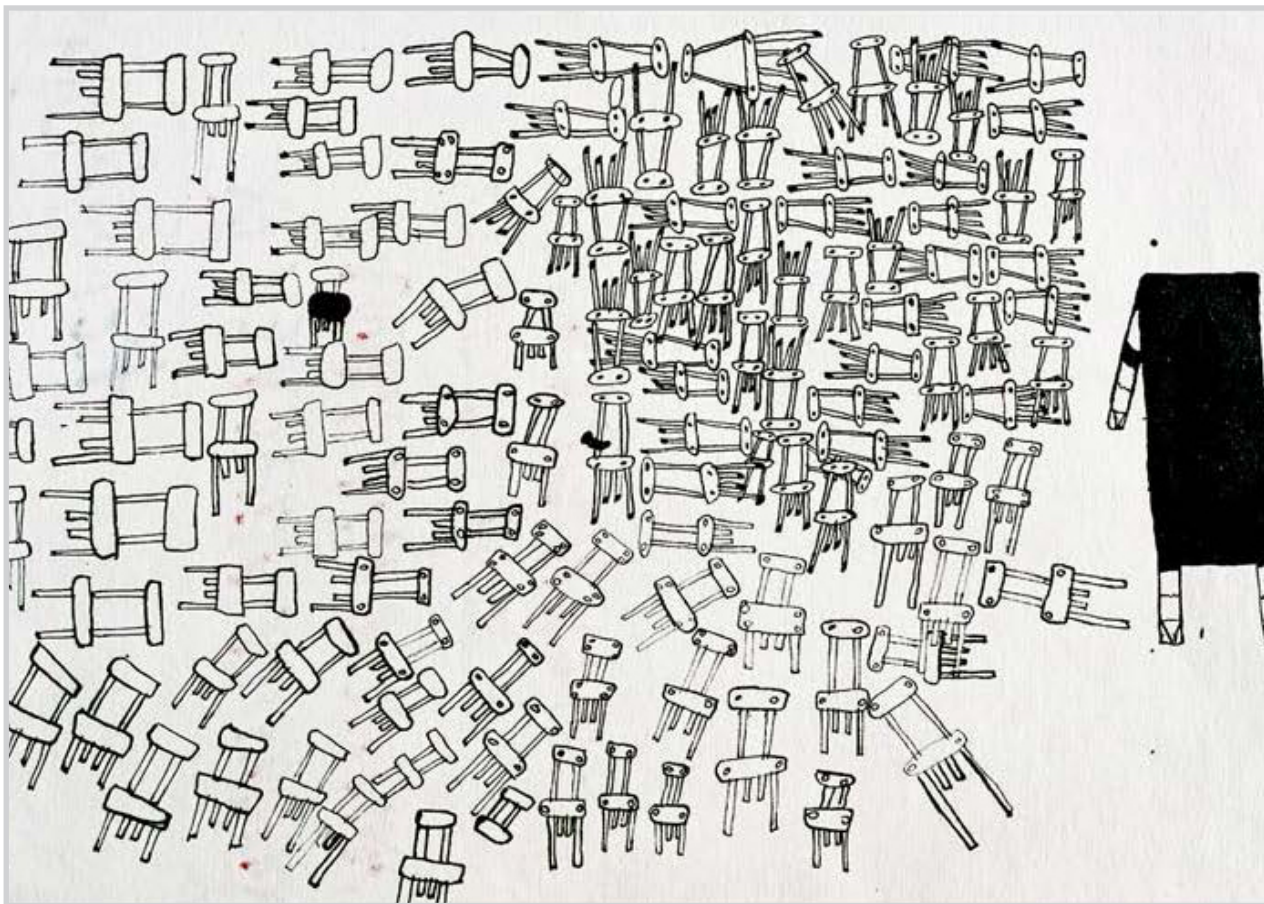
-
- Loveless, A. (2005). *ICT and Arts Education — for Art's Sake?* <https://site.aace.org/pubs/foresite/ArtEducation.pdf>
- NAEA, National Art Education Association (2016). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education*. Alexandria, National Art Education Association. <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/learning-in-a-visual-age>
- NSEAD, National Society for Education in Art and Design (2014). *E-learning and Virtual Learning Environments*. <http://www.nsead.org/ict/about/about13.aspx>
- Phelps, R. (2014). *Technology Together: Getting whole schools involved with ICT through a metacognitive approach*. http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=educ_pubs
- Todorović, A. L. (2009). *Umetnost i tehnologije komunikacija*. Beograd: Clio.
- Winner, E., Goldstein, R. Thalia & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?* Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf



YouTube: 32. Ilić video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/MpjzTmyLKQA>
Time: 12.47'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Slika 0.15

Dežji crtež [školski uzrast]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine (2009). Milica Spasojević i Eva Fedi (kustosi). Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
10–11. jun 2021. Novi Sad, Srbija

dr Kristinka Selaković, docent
Metodika nastave likovne kulture
Pedagoški fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujevcu (Srbija)
mr um. Aleksandar Mitrović, doktorand
Doktorske akademske studije
Metodika nastave, Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu (Srbija)
selakovick@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK[069:004]+37.091.3:75
Originalni naučni rad
282–297

POTENCIJAL VIRTUELNIH MUZEJA UMETNOSTI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE I UPOZNAVANJU KULTURNE BAŠTINE

Rezime: Nastava likovne kulture, pored razvijanja stvaralaštva, ima za cilj da kroz upoznavanje muzejskih zbirki i aktivnim posmatranjem umetničkih dela kod učenika osvesti vrednost i očuvanje umetničke kulturne baštine. Muzej se najčešće određuje kao specifična kulturna institucija koja prikuplja, čuva, naučno obrađuje i javno prikazuje predmete umetničke, kulturne i naučne vrednosti. Međutim, sa razvojem savremene tehnologije, pojavom interenta i *www*-a (World Wide Web), veliki deo muzejskih i galerijskih zbirki postaju dostupni u vidu virtuelnih postavki na veb-stranicama muzeja čime dolazimo do novog poimanja ove institucije i njegove sve veće dostupnosti za širu javnost. Posete virtuelnim muzejskim postavkama i upotreba raznih aplikacija mogle bi da unaprede nastavu likovne kulture čime se ukazuje i na njihov obrazovni i kulturni potencijal. Veliku ulogu treba da imaju i učitelji koji će unapred umeti da pripreme učenike u vidu pružanja informacija o dostupnim virtuelnim muzejima, da podele obrazovni materijal i zadatke pre i nakon virtuelne posete kao i da ih podstiču da takvo iskustvo vizuelno prenesu u svoje likovno stvaralaštvo u nastavi. Dolazimo do zaključka da digitalni obrazovni sadržaj pomoću IKT nudi nov način interaktivnog učenja, bez ograničenja prostora i vremena gde svako može integrisati materijale za učenje prema svom nahođenju. Takvim pristupom učenici razvijaju veću kontrolu i veću odgovornost nad svojim učenjem. U radu se razmatra i ističe potreba i neophodnost da se kulturna baština jednog naroda približi učenicima kroz virtuelnu posetu muzejima i galerijama. Cilj istraživanja je da se ispituju i analiziraju *web*-stranice muzeja u Srbiji kako bi se sagledala mogućnost primene virtuelnih sadržaja u nastavi likovne kulture u cilju učenja i očuvanja kulturne baštine. U ispitivanje je uključeno 97 muzeja. Korišćena je ček lista za ocenjivanje klasifikovana prema tehničkim i pedagoškim karakteristikama obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja.

Ključne reči: kulturna baština, nastava likovne kulture, obrazovanje, virtuelni muzej.

Uvod

Osim porodice i društva u celini, obrazovanje i ceo školski sistem igraju veliku ulogu u buđenju i razvijanju svesti kod dece o postojanju i očuvanju nacionalne i svetske kulturne baštine. Dete se još od malih nogu upoznaje sa svetom koji ga okružuje i ako na ranom uzrastu dobije priliku da se susreće sa kulturnim nasleđem, umetničkim delima i kulturnim sadržajima, verovatno će postati čovek koji ceni i poštuje svoju kulturu, ali i kulturu drugih naroda. Time se ukazuje na to da je kulturna baština nosilac identiteta, istorije i kulture koji treba čuvati i negovati. Samim tim stvaraju se preduslovi društvenog i kulturološkog razvoja, međusobnog razumevanja i komunikacije svakog mladog čoveka.

Postoji mnogo definicija kulture i kulturne baštine, ali suštinski ona se odnosi na kolektivno dobro koje se tiče svih članova jedne zajednice. Baština je ostavština prošlosti, nešto što su čuvali i ostavili kao vrednost naši preci, nezavisno od vlastitog htenja i zato predstavlja jedan od temelja kulturnih posebnosti različitih društvenih grupa (Maroević, 2001). Baština je neiscrpno bogatstvo, ali i bogatstvo koje je u jeku promena. U poslednje vreme koncept nasleđa se promenio i obogatio u samoj svojoj sadržini. Dugo je bio ograničen na spomenike i umetnička dela, proširio se na jezik, na žive umetnosti, na „mesta sećanja“. Baština može biti kolektivna, tj. građa od značaja za celu zajednicu, ali isto tako i lična, značajna za pojedince koja s vremenom postaje deo kolektivne baštine (Popadić, 2015).

Susret sa umetničkom i kulturnom baštinom za dete ima vaspitnu i obrazovnu ulogu, posebno u polju likovne umetnosti. Nastava likovne kulture jedan je od značajnih predmeta u kojem se kod dece razvija i neguje svest o kulturnom i umetničkom nasleđu. Pored razvijanja stvaralačkog mišljenja i estetskog vaspitanja kroz praktični rad, nastavni plan i program ističe još jedan cilj a to je osposobljavanje učenika za komunikaciju i izgrađivanje pozitivnog odnosa prema kulturi i umetničkom nasleđu svog i drugih naroda. Proučavanje kulturne baštine nudi deci mogućnost da razviju svoje sposobnosti povezane s gledanjem, mišljenjem, slušanjem, reagovanjem i izražavanjem. Na kraju učenik će biti sposoban da razgovara o značaju kulturne baštine za lični razvoj, za razvoj turizma i očuvanju kulturnog identiteta zemlje (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019, str. 109).

Spontano i kroz igru, likovne aktivnosti pružaju neizmerne mogućnosti za kvalitetan susret sa umetničkim delom. Predstavljanje kulturne baštine deci, njihovo ohrabivanje da kažu svoj prvi utisak o doživljenoj baštini, zatim usmeravanje na uočavanje detalja, upravljanje raspravom o sadržajima kulturne baštine te vođenje likovnih aktivnosti bitna su pretpostavka za podsticanje dečje kreativnosti sadržajima umetničke baštine (Kuščević, 2015, str. 484–485).

Osim škole i celokupnog vaspitno — obrazovnog sistema koji jeste važan za razvijanje ljubavi i poštovanja prema kulturnom nasleđu, muzeji su takođe značajne institucije gde se sistemski može u okviru edukativnih programa razgovarati i istraživati nacionalna i svetska kulturna baština. Samim tim, muzej pored svoje osnovne uloge koju ima, a to je prikupljanje, čuvanje i izlaganje umetničkih predmeta i artefakata kao svedočanstva prošlosti, postaje i mesto obrazovanja i vaspitanja, a svoju delatnost proširuje u pravcu publike i njenim potrebama za doživotnim učenjem (Hooper–Greenhill, 1994).

Obrazovna moć muzeja potvrđena je značajnim sticanjem znanja i iskustva koje se postiže u njima. U interakciji sa umetničkim delom ili artefaktom deca ličnim metodama učenja stiču stvarno znanje zasnovano na razumevanju i iskustvu. Prilikom posmatranja muzejskih eksponata „naglasak je na učenju iz slike, otkrivanju znakova i pokušaju da se iz toga izvede smisao u sopstvenom duhu” (Selaković, 2012, str. 251). Likovne aktivnosti koje se u muzejima i galerijama organizuju u okviru edukativnih programa na spontan i direktan način pružaju neizmerne mogućnosti za kvalitetan susret deteta sa kulturnom baštinom. Likovni i muzejski pedagozi imaju ulogu da podrže razvoj svesti kod dece za očuvanje kulturne baštine izborom umetničkih dela primerenim uzrastu. Podsticanjem učenika da posmatraju i reaguju na umetničko delo ili muzejski artefakt utiče se na njihov kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj (Selaković, 2012).

Međutim, ubrzani tehnološki razvoj već odavno utiče na sve aspekte života pa tako i na obrazovanje. Nove tehnologije su deo savremenog doba i predstavljaju alat, sredstvo da se brže i pristupačnije dođe do informacija i raznih sadržaja. Ne samo u oblasti informatike ona treba da bude sastavni deo i u drugim oblastima poput umetnosti i umetničkog delovanja. Ne smemo da izuzmemo mogućnosti koje nam pružaju jer se sve prožima, pa je i tehnologija prisutna u svemu, a na nama je da je uključimo u naše stvaranje i u našu kulturu.

Do kraja dvadesetog veka učenici su mogli da uče o umetnosti uglavnom posredstvom enciklopedija, udžbenika, monografija, reprodukcija umetničkih dela ili da slušaju predavanja svojih nastavnika. Posredstvom informaciono-komunikacionih tehnologija muzeji i galerije postali su dostupniji nego pre a baze podataka, muzejske postavke umetničkih dela vidljive su na onlajn platformama (Ilić, 2016). Tako dolazimo do termina virtuelni muzej koji umnogome pomaže da svi koji su zainteresovani za umetnost mogu nesmetano da „posete” izložbu iz udobne fotelje klikom na dugme svog računara ili mobilnog telefona.

Virtuelni muzej

Pod uticajem Nove muzeologije, osamdesetih godina prošlog veka, muzeji su počeli da menjaju način prenošenja kontekstualne informacije o eksponatima široj javnosti. Upravo tada dolazi do iskoraka u konceptu muzeologije i smatra se da je kontekst kulturnog artefakta važniji od samog predmeta. Izraz Nova muzeologija ima dva značenja koja su zastupljena u evropskim muzejskim studijama. Prvo značenje je povezano sa francuskim pokretom ekomuzeja dok se kod drugog značenja ovaj termin koristi za označavanje mlade teorijske discipline koja se više bavi namenama muzeja nego njihovim metodama (Miles & Zavala, 1994).

Dok eksponati u fizički postojećim muzejima zahvaljujući tehnologiji postaju sve više interaktivni, za eksponate u virtuelnim muzejima potrebno je da se koriste različiti alati kako bi se posetiocima muzejskih web–stranica omogućilo verodostojno muzejsko iskustvo. Tokom kreiranja, dizajneri muzejske web–stranice (www — World Wide Web) više ih ne tretiraju kao brošuru kojom oglašavaju izložbe već primenjuju mogućnosti savremenih informaciono–komunikacionih tehnologija za stvaranje virtuelnog iskustva. Poslednjih godina veliki broj novih tehnoloških alata omogućio je ljudima da dožive umetnost

na alternativan i lako dostupan način. Oslobođanjem od ograničenog tradicionalnog prostora, kao i predstavljanjem svih eksponata koje muzej poseduje, muzeji putem digitalnog sveta postaju dostupni široj publici kao važna odredišta za istraživanje zbirki i učenje o različitim muzejskim aktivnostima i izložbama.

Ideju o virtuelnom muzeju prvi je izložio Anri Marlo (André Marlaux) 1947. predstavivši koncept imaginarnog muzeja (Le musée imaginaire), muzeja bez zidova, lokacije ili prostornih granica, baš poput virtuelnog muzeja (Marlaux, 1947; citirano prema Sylaiou, Fotis, Kostas & Petros, 2009). Čak i pre izgradnje savremenih virtuelnih muzeja na webu, Falk i Dirking (Falk & Dierking, 2000, str. 747) su predvideli da „tehnologije mogu imati potencijal da pozitivno utiču na stvaranje smisla posetioca, omogućavajući posetiocima da svoja iskustva prilagode svojim ličnim potrebama i interesima.“

Posetom *web*-stranice muzeja na kojima se nalaze virtuelne ture novim tehnološkim alatima omogućeno je otkrivanje umetničkih dela koja se nalaze u muzejima širom sveta. Digitalizovane postavke posetiocima pružaju mogućnost da naprave i sopstvene elektronske umetničke zbirke. U stvarnom, fizički postojećem muzejskom okruženju posetioci slobodnom voljom biraju interesna polja, putanju kojom će obilaziti muzej i organizaciju vremena koje provode u muzeju, ali poseta može biti ograničena radnim vremenom muzeja. Takođe, prepreke se mogu javiti i onda kada do njih treba oputovati u druge gradove ili zemlje, a pojedini arheološki lokaliteti, utvrđenja i arhitektonska zdanja su nepristupačna. Virtuelni muzej, prisutan na digitalnim uređajima, korisnicima bi mogao da pruži slobodu da kontrolišu svoje postupke i proces uvažavanja umetnosti korišćenjem različitih tehnoloških karakteristika koje su u današnjem vremenu dostupne u izradi interaktivnih *web*-stranica. Konkretno, funkcije koje omogućavaju prilagođavanje korisnicima pružaju mogućnost da prilagode oblik i sadržaj sistema na osnovu svojih potreba i sklonosti (Sundar & Marathe, 2010). Na taj način projekcija virtuelnog muzeja ima za cilj i da pruži detaljniju i živopisniju prezentaciju eksponata kako bi sami posetioci više uživali.

Iako smo svesni da se iskustvo originalnih i fizički prisutnih eksponata ne može zameniti virtuelnim muzejom, prema Veltmanu (2001) oni imaju najmanje 12 važnih funkcija, pa tako virtuelni muzej može da stimuliše osobe da pažljivije pogledaju originale u fizičkim muzejima. Zatim, da uključi druge senzorne efekte poput zvuka, dodira ili čak miris koji bi obično bili neprikladni u javnom fizičkom muzeju. Virtuelni muzej usmerava posetioce da brže pronađu slike i povećava svest o ostalim radovima u kolekciji, kontekstualizuje objekte i vizualizuje korišćene tehnike poput perspektive, kiaroskura i drugih. Omogućuje virtuelne restauracije i rekonstrukcije slika i lokacija, ujedinjuje predmete u izmišljenom prostoru, koji se fizički ne može spojiti. Takođe, obezbeđuje virtuelnu istoriju izložbi, navodi istoriju muzeja i prikazuje kolekcije na udaljenim lokacijama kao i sajtove koji nisu otvoreni za javnost.

Koncept virtuelnog muzeja može se javiti u vidu različitih jezičkih izraza kao što su: *elektronski muzej, digitalni muzej, onlajn muzej, hipermedijski muzej, meta-muzej, web-muzej i muzej sajber-prostora* (Schweibenz, 1998, str. 189). Takođe, virtuelni muzeji i galerije mogu imati dva različita značenja, jedno je digitalni muzeji i galerije što podrazumeva elektronsku kopiju zbirke koja fizički postoji, a drugo se odnosi na imaginarni koji se nalazi samo u virtuelnom prostoru i nije osmišljen prema fizički postojećem (Veltman, 2001).

Svojim istraživanjima Boven i saradnici (Bowen, Bennett & Johnson, 1998) navode razloge zbog kojih muzeji treba da koriste Internet. Oni smatraju da je internet jeftin, alternativan i komplementaran oblik pružanja informacija i samim tim privlači potencijalne posetioce. Prisustvo na internetu pruža nam potencijal zato što internet nudi brzu i praktičnu komunikaciju sa javnošću. Virtuelne izložbe mogu da prate izlaganja u realnom vremenu jer omogućavaju pristup materijalu koji inače nije dostupan. Samim tim internet nudi daljinski pristup naučnom istraživanju kolekcija u mrežnim bazama podataka.

Postoji i još razloga koji opravdavaju napore na unapređenju razvoja virtuelnog sistema, a izloženi su u radu *Stvarne Izložbe u Virtuelnom Svetu* (Lepouras, Katifori, Vassilakis & Charitos, 2004). Na primer, nedostatak izložbenog prostora u većini muzeja je ograničen pa samim tim većina muzeja prikazuje deo eksponata koji poseduje. Neki od faktora su i ti što neki artefakti mogu biti previše krhki ili imaju veliku materijalnu vrednost da bi se mogli i smeli fizički izložiti u prostorima muzeja. Predmeti koji su pohranjeni na web-stranicama muzeja mogu se efikasno prikazati pomoću virtuelne prezentacije koristeći se tom prilikom prostornim kontekstom stvarnog muzeja. Zatim, virtuelni muzeji imaju mogućnost da preko svojih tehnoloških alata naprave za virtuelne posetioce simulaciju okruženja. Sistem virtuelne simulacije okruženja nudi mogućnost virtuelnog predstavljanja važnih istorijskih objekata ili lokacija koji danas više fizički ne postoje ili su na neki način oštećeni i potrebna im je rekonstrukcija i restauracija. Neki artefakti i lokaliteti postoje i nalaze se na udaljenim nepristupačnim mestima ili se kroz njihovu unutrašnjost ne može slobodno kretati jer je nebezbedno ili previše opasno za fizičku posetu tako da je virtuelna simulacija jedino moguće rešenje. Virtuelna izložba može postati i pokretna izložba jer se digitalizovani sadržaj muzeja može lako transportovati na bilo koju izložbenu ili udaljenu lokaciju, a takođe može omogućiti široj publici da pogleda važne izložbe bez potrebe za dalekim putovanjem (Mitrović, 2020).

Virtuelni muzeji i galerije mogu se klasifikovati u tri kategorije. Prva kategorija se odnosi na elektronsku brošuru koja za cilj ima prezentaciju muzeja i služi kao marketinško sredstvo gde korisnik ima pristup istoriji muzeja, radnom vremenu, odnosno, nudi osnovne podatke i predstavlja važno sredstvo za bolje upoznavanje muzeja. Time virtuelni muzej dobija neke aspekte stvarnog muzeja. Ovaj koncept je najčešći i poseduje ga najveći broj muzeja gde virtuelni posetioci imaju na raspolaganju manje ili više informacija, a zavisne su od ljudskih i finansijskih resursa muzeja. Druga kategorija predstavlja detaljnije informacije o instituciji i zbirci. Često su nazvani muzejima u virtuelnom svetu jer posežu ka virtuelnim posetama, odnosno audio i video vođenjima kroz izložbenu postavku. Takva vrsta virtuelnih poseta nalazi se u bazi podataka i tiče se izložbi koje su privremene i više nisu u fizičkom prostoru, a često imaju i mogućnost vizualizacije u tri dimenzije. Treća kategorija čine muzeji za učenje i imaju pedagošku vrednost gde su informacije predstavljene kontekstualno a ne na objektivno orijentisan način. Istražuju se elementi interaktivnosti koji motivišu posetioca da sazna nešto više o temi koja ga posebno zanima. Muzejske web-stranice pružaju povratne informacije, obimne reprodukcije muzejskih eksponata, trodimenzionalne virtuelne izložbe, što posetiocu omogućava virtuelno putovanje kroz izložbe i prilagođavanje ličnim potrebama.

Virtuelni muzeji u nastavi likovne kulture — perspektive i izazovi

Nastava likovne kulture ima osnovni cilj a to je produktivna, praktična dečja aktivnost i njihovo stvaralačko izražavanje i mišljenje. Međutim, ne smemo zanemariti i sticanje osnovnih znanja iz likovne umetnosti što znači da kroz nastavu deca treba da se vizuelno opismene, to jest da nastavnik omogući uslove da ovladaju likovnim jezikom kako bi kao budući građani cenili, uvažavali i poštovali umetnost. Dakle, jedan od ciljeva i zadataka nastavnika likovne kulture jeste da podstiče učenike da posmatraju i reaguju na umetnička dela i da pažljivo odabranim artefaktima razvijaju njihovu osetljivost za vizuelne elemente i probude svest o umetničkom nasleđu u najširem smislu. Uzvišeni cilj takve nastave jeste dovesti učenika u poziciju da može savladati tehniku „čitanja“ slike ili ma kog drugog umetničkog dela. Zato je potrebno učenicima pružiti mogućnost aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkih dela.

Muzeji i galerije umetnosti su upravo ona mesta koja sadrže artefakte i informacije koje treba iskoristiti u cilju unapređenja školskog programa. Većina muzeja ne dozvoljava fizički kontakt sa artefaktima pa slobodno možemo reći da su takve postavke pasivne i nedovoljno interesantne učenicima koji imaju potrebu da direktno istraže različite mogućnosti eksponata. Kada govorimo o virtuelnim muzejima njihovo okruženje bi trebalo da bude zanimljivo, interaktivno, čitljivo a sadržaj bi trebao da putem igre i zabave podstiče kreativno razmišljanje i radoznalost pojedinca. Posete virtuelnim muzejskim postavkama i upotreba raznih aplikacija mogle bi da unaprede nastavu likovne kulture čime se ukazuje i na njen obrazovni i kulturni potencijal. Upotreba različitih digitalnih edukativnih sadržaja koji se nalaze na *web*-stranicama muzeja u nastavi likovne kulture donosi novu metodičku stvarnost i novu dinamiku.

Taranova (Taranova, 2020, str. 2515) navodi da virtuelni muzeji, vršeći obrazovnu funkciju, među učenicima osnovnoškolskog uzrasta promovišu i podižu svest o njihovoj ličnosti u kontekstu istorije i kulture. Efikasnost i značaj korišćenja sadržaja virtuelnih muzejskih programa određuju mogućnosti integracije sa obrazovnim procesom u školi. Odnos vaspitno–obrazovnog procesa i virtuelnosti muzeja treba da bude kreativan i podsticajan kako bi imao pozitivne efekte na učenike. Potencijal virtuelnih muzeja leži upravo u razvoju predmetnih i ličnih metakompetencija učenika, u proširenju njihovih obrazovnih vidika, u pokretanju istraživačkih interesa i aktivno društvenoj implementaciji u umetničke, kreativne i dizajnerske aktivnosti. Informacijski i sadržajni potencijal virtuelnih muzeja uključuje elektronske baze podataka fondova, biblioteka, virtuelne izložbe, zbirke prezentacija, fotografije muzejskih zbirki, što značajno produbljuje sadržaj predmeta i proširuje istorijski kontekst njihovog proučavanja.

Upotreba muzejskog virtuelnog prostora u samoj nastavi sama po sebi pretpostavlja mnoge izazove. Treba motivisati učenike, podsticati njihovo aktivno učestvovanje u istraživanju i učenju i u kreativnom stvaralaštvu. Zato veliku ulogu treba da imaju i učitelji koji će unapred umeti da pripreme učenike u vidu pružanja informacija o dostupnim virtuelnim muzejima, da podele obrazovni materijal i zadatke pre i nakon virtuelne posete, kao i da ih podstiču da takvo iskustvo vizuelno prenesu u svoje likovno stvaralaštvo u nastavi. Kompetencije učitelja koje podrazumevaju upotrebu IKT, pristup mrežnim vezama, poznavanje muzeja i virtuelnih muzeja, odabir i primenu sadržaja koji je primeren uzrastu, presudne

su za produktivnu realizaciju nastave. Kompetentan učitelj može da prevaziđe ove izazove u mrežnom okruženju ako je spreman i sposoban da koristi drugačije alate i metode u nastavi.

Učenik prilikom virtuelne posete muzejima i galerijama saznaje mnogo o kulturnoj baštini svog naroda. Pomoću *web*-alata može svoja zapažanja, zadatke i fotografije radova koji su nastali nakon virtuelne posete da šalje nastavniku čime se postiže interakcija između svih učesnika u nastavi — učitelj, učenik, umetničko delo/artefakt. Istovremeno i nastavnik prati kako se učenik prilagođava novom okruženju za učenje i tako može da menja dinamiku predlažući smislene i nove zadatke vezane za kulturnu baštinu, umetničko delo i slobodu stvaranja koja je neophodna za razvoj kreativnosti kod dece. Bez obzira koje se didaktičko sredstvo korsiti u nastavi, da li je virtuelno ili konkretno u samoj učionici uvek treba poći od osnovnog cilja vaspitno-obrazovnog procesa, a to je celokupno razvijanje potencijala svakog učenika i njegova afirmacija i emancipacija.

su za produktivnu realizaciju nastave. Kompetentan učitelj može da prevaziđe ove izazove u mrežnom okruženju ako je spreman i sposoban da koristi drugačije alate i metode u nastavi.

Učenik prilikom virtuelne posete muzeju i galerije saznaje mnogo o kulturnoj baštini svog naroda. Pomoću *web*-alata može svoja zapažanja, zadatke i fotografije radova koji su nastali nakon virtuelne posete da šalje nastavniku čime se postiže interakcija između svih učesnika u nastavi — učitelj, učenik, umetničko delo/artefakt. Istovremeno i nastavnik prati kako se učenik prilagođava novom okruženju za učenje i tako može da menja dinamiku predlažući smislene i nove zadatke vezane za kulturnu baštinu, umetničko delo i slobodu stvaranja koja je neophodna za razvoj kreativnosti kod dece. Bez obzira koje se didaktičko sredstvo korisiti u nastavi, da li je virtuelno ili konkretno u samoj učionici uvek treba poći od osnovnog cilja vaspitno-obrazovnog procesa, a to je celokupno razvijanje potencijala svakog učenika i njegova afirmacija i emancipacija.

Metodologija istraživanja

S obzirom na to da su deca i mlađe generacije u svakodnevnom životu zaokupljeni tehnologijom i internetom, škole, kulturne institucije i muzeji pokušavaju da ih u tome prate i uključe svoje sadržaje u njihovo digitalno iskustvo. Osnovna namera ovog istraživanja je da se analiziraju muzeji u Srbiji u cilju prikupljanja podataka o njihovim virtuelnim i digitalnim sadržajima koji se mogu koristiti u nastavi likovne kulture. Dakle, predmet ovog istraživanja je upotreba virtuelnih muzejskih sadržaja u nastavi sa ciljem očuvanja kulturne baštine. Na osnovu toga se kao problem ovoga istraživanja izdvaja istraživačko pitanje: Da li muzeji u Srbiji imaju dovoljan broj digitalnih edukativnih sadržaja koji mogu učenike školskog uzrasta da angažuju, pomognu im u učenju i upoznavanju kulturne baštine i pokrenu likovno stvaralaštvo? Koliko su digitalni sadržaji aktivirajući i inspirativni da učenike pripreme i podstaknu za buduće posete muzejima? Cilj istraživanja je bio da se ispita i utvrdi koliko ima virtuelnih muzeja u Srbiji koji nude digitalne sadržaje i posmatraju se iz perspektive učenja. Istraživački zadaci odnosili su se na ispitivanje i ocenu tehničkih i pedagoških karakteristika obrazovnih sadržaja.

Kako bi se postigla objektivnost pri analizi podataka i izbegla subjektivnost, podaci su pomoću ček liste klasifikovani u dve kategorije — prema tehničkim karakteristikama i prema pedagoškim karakteristikama obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja u kontekstu učenja. Tokom vrednovanja najveća pažnja bila je usmerena ka obrazovnoj perspektivi. Korišćene su kvalitativne i kvantitativne metode analize. Izabrani muzeji analizirani su tokom avgusta i septembra 2021. godine.

Posle provere više internet stranica kao što su Ministarstvo kulture i informisanja, geosrbija.rs, kultura.srb (pretraživač kulturnog nasleđa Srbije koji je pokrenulo Ministarstvo kulture i informisanja uz stratešku podršku Majkrosofta Srbija) i Muzeji Srbije najviše podataka za ovo istraživanje dobijeno je upravo na zvaničnoj stranici Muzeja Srbije (<https://www.muzejsrbije.rs/>) koja je autorima poslužila za pravljenje uzorka istraživanja, odnosno liste muzeja koji se nalaze na teritoriji Srbije. U okviru navedene *web*-stranice Muzeji Srbije nalaze se polja Beograd, Novi Sad i Gradovi. Prilikom pristupanja polju Gradovi pojavljuje se klizajući meni koji pruža izbor okruga: Srem, Banat, Bačka, Centralna Srbija, Zapadna Srbija, Istočna Srbija, Južna Srbija. Klikom na jedan od okruga, kao i na jedno od polja navedenih gradova dolazi se do otvaranja nove stranice na sajtu koja sadrži listu muzeja u vidu prozora sa fotografijama i nazivima muzeja koji pripadaju ili se nalaze na teritoriji navedenih gradova i okruga. Potom, sledećom pretragom jednog od muzeja koji se nalazi na listi, *web*-stranica daje osnovne informacije o muzeju kao što su: osnovni istorijski podaci o muzeju, deo programskog sadržaja, podatak o radnom vremenu, adresu muzeja kao i link (ukoliko muzej poseduje *web*-stranu) putem koga možemo direktno pristupiti *web*-stranici muzeja koja je prvi i osnovni kriterijum u istraživanju. Autore ovog rada najviše je interesovalo da li muzeji imaju edukativne sadržaje i koliko su oni pristupačni i dostupni u vidu virtuelne posete.

Tabela 1

Broj analiziranih muzeja po gradovima i okruzima

Gradovi i oblasti u Republici Srbiji	Broj analiziranih muzeja (<i>n</i>)	Broj analiziranih muzeja koji imaju <i>web</i> -stranicu (<i>n</i>)	%
Beograd	28	17	60.71%
Novi Sad	12	10	83.33%
Srem	4	4	100%
Banat	6	6	100%
Bačka	8	7	87.5%
Centralna Srbija	14	14	100%
Zapadna Srbija	5	5	100%
Istočna Srbija	8	7	87.5%
Južna Srbija	12	10	83.33%

U istraživanju je analizirano 97 muzejskih, galerijskih i drugih kulturnih ustanova (udruženje likovnih umetnika, centri za kulturu, dečji kulturni centri, spomen zbirke, zavodi vezani za kulturu, arhivi itd.) u Srbiji. Nakon analize svih muzeja, galerija i kulturnih institucija ustanovljeno je da 80 ustanova od ukupnog broja istraženih ima *web*-stranicu, odnosno 82% (Tabela 1).

Međutim, zbog velikog broja istraženih ustanova autori su odlučili da izaberu iz svake od navedenih regija po jedan virtuelni muzej pa je tako analizirano 9 virtuelnih muzeja, a pri tom su obuhvaćene sve regije: Narodni muzej Beograd (Beograd), Galerija Matice srpske (Novi Sad), Galerija slika Sava Šumanović (Srem), Narodni muzej Pančevo (Banat), Gradski muzej Sombor (Bačka), Narodni muzej Kruševac (Centralna Srbija), Narodni muzej Valjevo (Zapadna Srbija), Narodni muzej Zaječar (Istočna Srbija), Narodni muzej Niš (Južna Srbija). Ocenjene su tehničke i pedagoške karakteristike obrazovnih sadržaja. Kvaliteti navedenih kriterijuma vrednovani su ocenama od 1 do 3 pa je tako najniža ocena kriterijuma 1, srednja 2, a najviša 3. Na osnovu zbira ocena kriterijuma u okviru jedne grupe izvedena je srednja ocena karakteristika za svaki od navedenih muzeja pojedinačno. Dobijeni kvantitativni rezultati analizirani su pomoću programa Excel, gde su srednje vrednosti za svaku grupu kriterijuma i za svaku aplikaciju virtuelnog muzeja izračunate zasebno.

U okviru tehničkih karakteristika proveravao se način korišćenja materijala, odnosno koliko je taj materijal jasno predstavljen i koliko je jednostavan za upotrebu. Zatim, grafički prikaz materijala se odnosi na kvalitet digitalnog prikaza virtuelnih eksponata i artefakata. Ocenjivao se i ugao posmatranja artefakata, odnosno da li se predmet može sagledati iz više uglova ili se odnosi na samo dva ugla ili jedan. Određen broj muzeja ima virtuelne šetnje pa je stoga i ta tehnička karakteristika uzimana u razmatranje kao i mogućnost zumiranja artefakata i interaktivnost sadržaja (Tabela 2).

Tabela 2

Ček lista sa kriterijumima za evaluaciju tehničkih karakteristika obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja

Korišćenje materijala	Materijal se jednostavno koristi	Nije u potpunosti jasno na koji način se materijal koristi	Veoma je teško razumeti način korišćenja materijala
Komentar:			
Grafički prikaz materijala	Grafički prikaz materijala je visokog kvaliteta	Grafički prikaz materijala može biti boljeg kvaliteta	Grafički prikaz materijala je lošeg kvaliteta
Komentar:			
Ugao posmatranja artefakta	Artefakt je moguće sagledati iz više uglova; 3D prikaz	Artefakt je moguće sagledati iz dva ugla	Artefakt je moguće sagledati samo kao reprodukciju
Komentar:			

VR prikaz sadržaja	Sadržaje je moguće u potpunosti pogledati putem virtuelne šetnje	Sadržaj se delimično može pogledati putem virtuelne šetnje	Sadržaj nema opciju virtuelne šetnje
Komentar:			
Mogućnost zumiranja artefakta	Artefakt je moguće zumirati do sitnih detalja	Artefakt je moguće zumirati nekoliko puta	Nije moguće zumirati i pogledati detalje artefakta
Komentar:			
Interaktivnost sadržaja	Sadrži više oblika interaktivnosti	Sadrži jedan oblik interaktivnosti	Sadržaj nema interaktivnost
Komentar:			
Pristup prilagođen osobama sa posebnim potrebama	Sadržaj je kreiran i za osobe sa posebnim potrebama i jasno je navedena upotreba	Sadržaj nije kreiran za sve grupe sa posebnim potrebama, i naznačene su grupe koje mogu koristiti	Sadržaj je kreiran za širu javnost bez mogućnosti da se prilagodi osobama sa posebnim potrebama
Komentar:			

Pedagoška perspektiva je bila dominantnija budući da je istraživanje bilo u kontekstu obrazovanja i upotrebe virtuelnih sadržaja u nastavi. Analizirane su informacije sadržaja koji imaju audio i tekstualni format. Zatim, da li i na koji način sadržaj navodi korisnika da istražuje, na koji način se vrši vođenje kroz izložbene postavke — putem VR vodiča, video i audio sadržaja ili tekstualnog sadržaja itd. Zatim, koji se oblici rada nude prilikom posete virtuelnih muzej i da li postoji evaluacija znanja, odnosno mogućnost provere onoga što su učenici naučili prilikom posete sadržaja virtuelnih muzeja (Tabela 3).

Tabela 3

Ček lista za evaluaciju pedagoških karakteristika obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja

Informacije sadržaja imaju audio format	Većina sadržaja pruža informacije i audio formatom	Pojedini sadržaji pružaju informacije i audio formatom	Nema sadržaja sa pružanjem informacija audio formatom
Komentar:			

Informacije sadržaja imaju tekstualni format	Većina sadržaja pruža informacije i tekstualnim formatom	Pojedini sadržaji pružaju informacije i tekstualnim formatom	Nema sadržaja sa pružanjem informacija tekstualnim formatom
Komentar:			
Sadržaj navodi korisnika da istražuje	Sadržaj pomoću smernica i uputstvom navodi korisnika da dodatno istražuje	Sadržaj navodi korisnika da dodatno istražuje	Ne postoji navođenje korisnika ka dodatnom istraživanju
Komentar:			
Vođenje kroz izložbu	Virtuelni muzej sadrži vođenje kroz izložbene postavke putem: VR vodiča, video i audio sadržaja, tekstualnog sadržaja...	Virtuelni muzej sadrži vođenje kroz izložbene postavke putem tekstualnog sadržaja	Virtuelni muzej ne sadrži vođenje kroz izložbene postavke
Komentar:			
Digitalna zbirka eksponata	Virtuelni muzej sadrži digitalnu zbirku svih eksponata	Virtuelni muzej sadrži deo zbirke u digitalnom formatu	Virtuelni muzej nema digitalnu zbirku eksponata
Komentar:			
Evaluacija znanja	Mogućnost provere znanja uključuje različite delove sadržaja i uključuje različite aspekte	Postoji mogućnost provere znanja, ali to je samo na nekoliko aspekata materijala	Ne postoji mogućnost provere znanja
Komentar:			
Oblici rada	Sadržaj podržava sve oblike rada	Sadržaj podržava samo neke oblike rada	Sadržaj podržava samo individualni oblik rada
Komentar:			

Rezultati istraživanja sa diskusijom

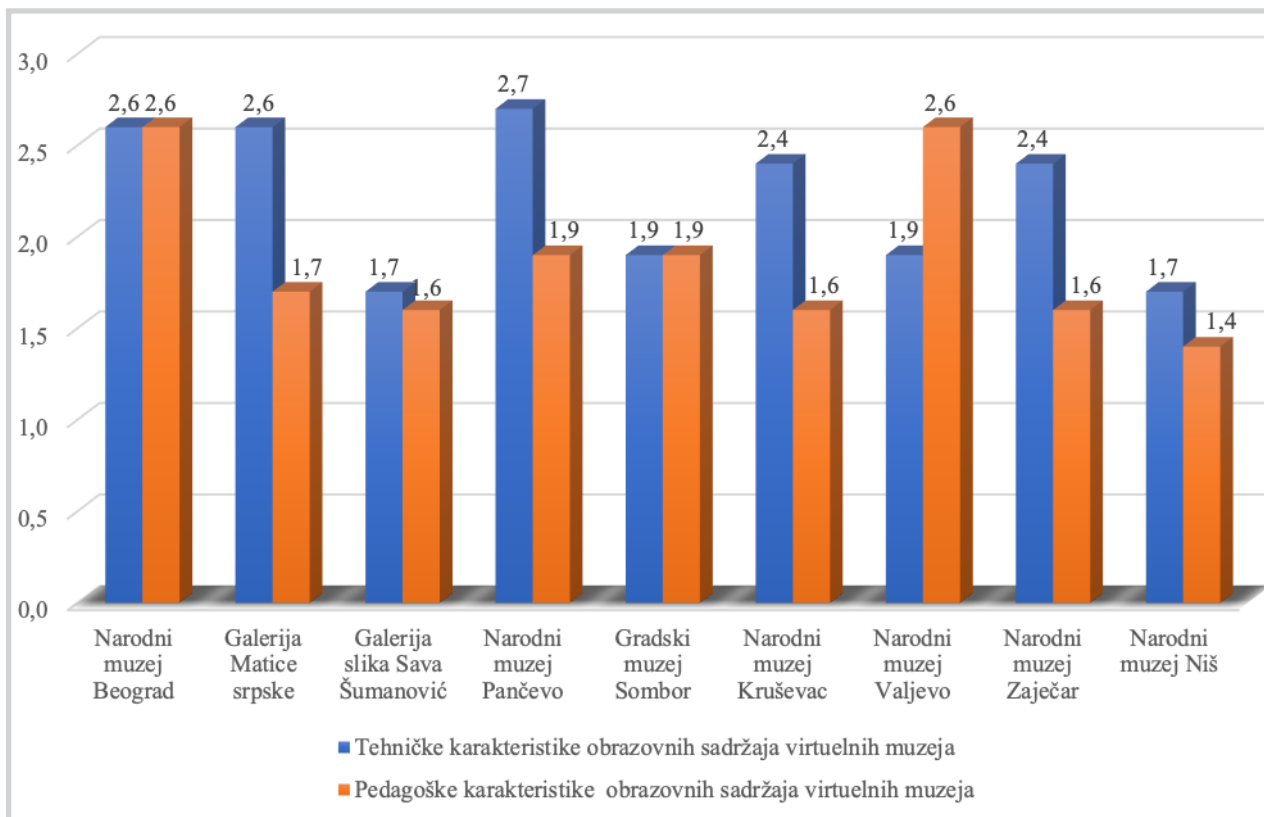
Prvi zadatak bio je da se analiziraju tehničke karakteristike obrazovnih sadržaja na *web*-stranicama virtuelnih muzeja. Na osnovu analize može se zaključiti da većina muzeja ima pregledne stranice i da virtuelni posetilac može lako, brzo i jednostavno da ih koristi. Grafički prikaz materijala je visokog kvaliteta i dizajnerski dobro i zanimljivo osmišljen. Takođe, može se primetiti da mali broj muzeja ima mogućnost virtuelne šetnje kroz izložbene postavke i mogućnost 3D prikaza eksponata, ali i taj nedostatak upotpunjuju digitalnim zbirkama. Sedam od devet navedenih muzeja ima mogućnost zumiranja artefakta (77.7%), dok osam od devet muzeja ima interaktivnost sadržaja (88.8%) čija je srednja ocena za navedene muzeje 2.3.

Drugi zadatak bio je da se istraže pedagoške karakteristike obrazovnih sadržaja i tu su rezultati nešto lošiji od tehničkih. Nedostaci se javljaju kada je reč o informativnim audio i video sadržajima kao i o vođenju kroz izložbene postavke bilo da je reč o tekstualnom, video ili audio sadržaju. Na primer, Narodni muzej u Beogradu kao i Narodni muzej u Valjevu informacije o pojedinim eksponatima, zbirkama i izložbama, pored tekstualnog pružaju i putem audio i video formata u vidu predavanja. Pet od devet galerija ima pedagoški sadržaj u vidu vođenja kroz pojedine izložbe (55.5%) a većinom je reč o tekstualnom formatu. Kod digitalizacije muzejske zbirke zapaža se da samo četiri od devet muzeja ima veći deo zbirke u digitalnom formatu (44.4%) pa samim tim mogućnost da se istraži sadržaj muzejske zbirke je kod pojedinih muzeja ograničena. Rezultati analize obrazovnih karakteristika ukazuju i na to da su sadržaji navedenih muzeja primenljivi na sve oblike rada. To znači da su mnogi sadržaji pogodni da se rade individualno, ali i u paru i grupi čime se postiže i socijalizacija dece i u virtuelnoj poseti muzeja. Narodni muzej Valjevo jedan je od muzeja koji u okviru obrazovnog sadržaja ima audio i video vođenje kroz izložbenu postavku, digitalnu zbirku pojedinih eksponata, virtuelnu šetnju kroz pojedine delove muzeja. Muzeji koji se ističu sa zbirnom ocenom preko 2 kada posmatramo i tehničke i pedagoške karakteristike su: Narodni muzej Beograd, Galerija Matice srpske, Narodni muzej Pančevo i Narodni muzej Valjevo. Ono što nedostaje svim navedenim virtuelnim muzejima jeste evaluacija znanja koja se može sprovesti u vidu kvizova, edukativnih igara, radnih listova ili kreativnih zadatka (da se nešto nacrtta, konstruiše, izvaja i sl.). U stvarnim posetama pojedini muzeji to imaju, ali u virtuelnoj poseti to nedostaje. Jedino Narodni muzej u Beogradu ima interaktivne igre memorije, slagalicu i otkrivalicu (u obliku kviza) kao segment učenja kroz igru.

Iz dijagrama (Grafikon 1) se vidi da jedino Narodni muzej u Beogradu ima podjednake vrednosti i u tehničkim i u pedagoškim karakteristikama. Svi ostali su u nekom polju bolji, a u nekom nešto lošiji. To govori da muzeji i dalje treba da se trude da svoje sadržaje koje nude, a oni su i te kako bogati, još bolje predstavljaju i približe posetiocima *web*-starnice. Moraju biti pregledni i jasni da bi se deca još bolje snalazila. U domenu virtuelnog učenja značenje treba da se odvija u paradigmi konstruktivističkog učenja koje treba da se dogodi između predmeta/objekta i posmatrača/deteta koje se nadovezuje na sopstveno prethodno znanje, iskustvo, a da bude podržano posredovanjem virtuelnog okruženja (Dillon & Prosser, 2003).

Grafikon 1

Tehničke i pedagoške karakteristike obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja



Zaključak

Muzeji sa svojim bogatim kolekcijama artefakata i umetničkih predmeta, predstavljaju čitavo bogatstvo koje se može iskoristiti u obrazovne i vaspitne svrhe, ne samo u nastavi likovne kulture već u svim oblastima obrazovanja. Zapravo, onog trenutka kada su muzeji otvorili vrata za široku populaciju, stvorili su se uslovi da se razvije njihova vaspitno-obrazovna funkcija, a ne samo baštinjenje kulturno-istorijskog nasleđa (Milutinović, 2003, str. 39). Stalne promene u društvu, brz napredak u povezivanju mreža i efikasno korišćenje informacione tehnologije omogućili su muzejima da izlažu svoje kolekcije onlajn, što dozvoljava posetiocima pristup od kuće, sa posla, iz škole, biblioteke itd. Ovim su muzeji postigli digitalnu dimenziju (Bowen, 2000). Očuvanje, predstavljanje i prenos kulturnog nasleđa budućim generacijama dug je i složen proces koji uključuje različite metode i postupke. Muzeji, njihove postavke, umetnička dela i artefakti imaju veliku ulogu upravo u obrazovanju mladih i u učenju, upoznavanju i očuvanju kulture svog naroda. Međutim, korišćenje muzeja u obrazovne svrhe ne treba da bude ograničeno samo na stvarnu

posetu, već bi trebalo da bude podržano od strane virtuelnih muzeja i umetničkih galerija uz pomoć računara u učionici. Virtuelni muzeji pružaju deci da pristupe udaljenim prostorima, kolekcijama, artefaktima i tako mogu da doprinesu ranom učenju i kognitivnom i emocionalnom razvoju dece, da šire pogled na svet i bogate iskustvo kroz jedan drugačiji način koji je u savremeno doba blizak mladima. Mladi na ovaj način stižu, pre svega znanje, mogućnost realnije vizuelizacije i pozitivnije percepcije muzeja kao ustanove kulture, koja je od velikog značaja za njihov intelektualni razvoj. Istraživanje je pokazalo da virtuelni muzeji u Srbiji imaju potencijal da pruže učenicima bogat materijal. Takođe, potkrepilo je nameru istraživanja da ispita koliko su muzeji u Srbiji spremni da idu u korak sa savremenim tokovima i da pomognu učenicima da na zanimljiviji i kreativniji način uče. Ulaskom u virtuelni svet umetnost predstavlja jedan drugačiji vid komunikacije dece sa realnim predmetima koje nije lako sagledati ni u realnom okruženju. Za virtuelne muzeje se smatra da su budućnost muzeja u smislu povećanja pristupa i socijalne inkluzije (National Museum Director's Conference, 1999). Ako muzeji žele ovo da postignu, virtuelni muzeji moraju biti relevantni i angažovani. Mnogi muzeji kroz digitalizaciju svojih sadržaja stvaraju samo mogućnost gledanja zbirki na daljinu, umesto da iskoriste priliku da prošire i poboljšaju muzejsko iskustvo putem učenja koje nudi efikasna upotreba IKT-a koje pridodaje znanja koja se ne mogu naći u fizičkom muzeju. Na osnovu dobijenih rezultata došlo se do zaključka da gotovo svaki muzej koji ima virtuelnu posetu jeste pogodan za korišćenje u nastavi likovne kulture u cilju očuvanja kulturne baštine. Međutim, na osnovu analize samo mali broj muzeja ima bogate onlajn resurse za učenje koji se mogu koristiti u nastavi likovne kulture i u likovnom stvaralaštvu dece. Muzeji koji su dobili najviše ocene i u tehničkom i u obrazovnom pogledu jesu Narodni muzej u Beogradu, Narodni muzej u Pančevu i Galerija Matice srpske u Novom Sadu. Ovo su muzeji koji daju bogate i kvalitetne sadržaje za onlajn učenje. Njihovi sadržaji su atraktivni, inspirativni, zanimljivi za učenje i podsticajni su u smislu ponovne posete. Takođe, ovo istraživanje trebalo bi da otvori nova pitanja za buduće istraživače. Koliko se i da li se virtuelni muzeji koriste u školama i nastavi? Koliko se pojedinci (svi članovi zajednice) interesuju za ovakav vid učenja istorije, istorije umetnosti, arheologije, etnologije u opšte kulturnim i umetničkim blagom koji se čuvaju u muzejima. Muzeji su otvoreni za publiku svih uzrasta, za osobe različitog socijalnog statusa, za osobe sa posebnim potrebama i spremne su i otvorene za saradnju sa obrazovno–vaspitnim institucijama. Na nama je da te sadržaje koristimo, bilo stvarnom posetom bilo virtuelnom i da istražujemo, posmatramo, otkrivamo i učimo.

Literatura

- Bowen, J. (2000). The virtual museum. *Museum International*, 52(1), 4–7.
- Bowen, J. P., Bennett, J., & Johnson, J. (1998). *Virtual Visits to Virtual Museums*, 1–24. Retrieved May 8, 2020 from: https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Bowen/publication/251422313_Virtual_Visits_to_Virtual_Museums/links/5946612ba6fdccb93abe8f55/Virtual-Visits-to-Virtual-Museums.pdf
- Dillon, P., & Prosser, D. (2003). Educational transactions in museum online learning initiatives. *International Journal on E-Learning*, 2(1), 14–20.

- Falk, J. H., Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Hooper–Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London—New York: Routledge.
- Ilić, V. (2016). Istraživanje stavova učenika o korišćenju IKT u nastavi likovne kulture. U M. Ristić i A. Vujović (Ur.), *Didaktičko–metodički pristupi i strategije — Podrška učenju i razvoju dece* (str. 177–192). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Kuščević, D. (2015). Kulturna baština — poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt). *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(3), 479–490.
- Lepouras, G., Katifori, A., Vassilakis, C., & Charitos, D. (2004). Real exhibitions in a virtual museum. *Virtual Reality*, 7, 120–128.
- Maroević, I. (2004). Kulturna baština između globalnog i nacionalnog — umjetnička djela kao povezujući čimbenik. U M. Pelc (Ur.), *Zbornik prvog kongresa hrvatskih povjesničara umjetnosti* (str. 397–399). Zagreb: Institut Za povijest umjetnosti.
- Miles, R., Zavala, L. (1994). *Towards the Museum of the Future, New European Perspectives*. London: Routledge.
- Milutinović, J. (2003). *Humanistički pristup vaspitno–obrazovnoj ulozi muzeja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Митровић, А. (2020). Виртуелни музеј уметности као образовни садржај ИКТ у настави ликовне културе (теоријски аспект). У С. Маринковић (Ур.), *Зборник Научној скупи Наука и настави у васпитно–образовном контексту* (стр. 417–430). Ужице: Педагошки факултет.
- National Museum Director's Conference, (1999). *A Netful of jewels: New museums in the learning age*. London: National Museum Director's Conference.
- Popadić, M. (2015). *Vreme prošlo u vremenu sadašnjem. Uvod u studije baštine*. Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). [dokument]. Službeni glasnik RS, br. 11/2019-1, 6/2020-20, 7/2021-671, dr. zakon i 10/19, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Schweibenz, W. (1998). The Virtual Museum: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In Zimmermann, Harald H.; Schramm, Volker (Hg.), *Knowledge Management und Kommunikationssysteme, Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. Proceedings des 6. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft* (ISI 1998) (pp. 185–200). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Селаковић, К. (2012). Образовна улога уметничких музеја. *Зборник радова 14*, 243–254.
- Sundar, S. S., Marathe, S. S. (2010). Personalization versus customization: The importance of agency, privacy, and power usage. *Human Communication Research*, 36, 298–322.
- Sylaiou, S., Fotis, L., Kostas, K., & Petros, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10, 520–528.

Taranova TN (May 27 - June 9, 2020). Virtual Museum Technologies and the Modern Educational Process. In Gafurov I. & Valeeva R. (Eds.), *VI International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings 3* (2513–2521). Kazan Federal University, Russia. <https://doi.org/doi:10.3897/ap.2.e2513>

Veltman, K.H. (2001). *Developments in virtual museums, La crescita nel sttore dei musei virtuali. In Museo contro Museo. Le strategie, gli strumenti, i risultati.* Florence: Giunti, 263–286.



YouTube: 33. Selaković, Mitrović video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/m7dyKDUJP08>

Time: 14.03'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Slika 0.16

Dečji likovni rad (313) [školski uzrast]



Napomena. Preuzeto iz kataloga međunarodne manifestacije *Radost Evrope 2012*. Lidija Seničar (kustos), Dečji kulturni centar, Beograd, 2012. Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија

mast. prof. jez. i knjiž. Dejan Janković
profesor predmetne nastave
Francuski jezik i književnost
Osnovna škola *Milan Đ. Milićević*
Beograd (Srbija)
dejankovic78@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 7:004(729.743)
Stručni rad
298–309

UGLEDNI ČAS FRANCUSKE UMETNOSTI — PRIMENA IKT U NASTAVI

Rezime: Usled sve bržeg tehničko–tehnološkog razvoja, svedoci smo i promena platformi na kojoj se sada objavljuju digitalni sadržaji. Shodno tome postavlja se pitanje: U kojoj meri su nastavnici zaista kompetentni za izvođenje multimedijalne nastave, iako je pandemija COVID-a 19 primorala sve da osavremene svoje nastavne metode? Cilj ovog istraživanja jeste da se ispita mišljenje učenika i nastavnika o primeni IKT u nastavi likovne kulture u cilju poboljšanja nastavnog procesa. U akcionom istraživanju korišćen je Upitnik sa šest pitanja, namenski konstruisan za potrebe ovog rada. Uzorak je bio prigodan i činilo ga je 25 učenika i 5 nastavnika Šeste beogradske gimnazije koji su odgovorili na anketu u elektronskom vidu, odnosno, svi koji su prisustvovali Uglednom času na temu *Francuska umetnost* održan dana 7. maja 2018. godine. Čas je pripremljen u skladu sa ishodom i standardnima postignuća za predmet likovna kultura, zbog korelacije sa francuskim jezikom gde su pitanja bila na francuskom jeziku, a objašnjenja na srpskom jeziku. Analiza i interpretacija podataka odnose se na rezultate dobijene deskriptivnom statistikom. Rezultati su pokazali da su učenici svesni činjenice da su im digitalni sadržaji veoma potrebni u nastavi. Nasuprot mišljenju učenika, a na osnovu rezultata dobijenih iz Upitnika, nastavnici nisu radi da se profesionalno usavršavaju na polju modernizacije svojih predavanja, čemu u prilog govori i loš odziv nastavnika da prisustvuju ovom Uglednom času. Većina ispitanika je rekla da najčešće ovaj vid multimedije u nastavi sprovodi na uglednom času jednom do dva puta godišnje. Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da sve zavisi od toga da li su škole dovoljno opremljene savremenim učilima kao i da nastavnici još uvek nisu u adekvatnoj meri osposobljeni za rad na aktuelnim platformama podučavanja.

Ključne reči: Umetnost, kultura, likovna umetnost, multikulturalni uticaji IKT.

Uvod

Digitalna tehnologija danas znatno utiče na sve aspekte društva, menjajući ujedno različite mikrosredine iz našeg neposrednog okruženja. Digitalne kompetencije su preduslov, ali i pravo svih građana da kvalitetno funkcionišu u savremenom društvu. „Korišćenje elektronskih izdanja podrazumeva postojanje određenog nivoa opremljenosti škola kao i određenog nivoa bazične obučenosti učenika i nastavnika za rad sa ovim izdanjima. Dodatna poteškoća vezana za korišćenje digitalnih izdanja jeste to što ona počivaju na tehnologiji koja je još uvek prilično nova i u stanju promena standarda zapisa, medija na kojima se vrši zapis, potrebnog softvera i hardvera. S druge strane, optimalno osmišljena, nova elektronska izdanja i važnu ulogu u obezbeđivanju bazične pismenosti učenika (moderno značenje tog termina podrazumeva i sposobnost korišćenja računara, novih multimedijalnih alata, pretraživanje Interneta itd.). Ako se sve ovo uzme u obzir, elektronska izdanja u ovom trenutku predstavljaju potencijalno važne dodatne jedinice udžbeničkog kompleta, no ne i zamene za udžbenike“ (Ivić, Pešikan i Antić, 2012, str. 132).

Značaj digitalnih tehnologija za celokupan razvoj sistema obrazovanja prepoznat je i naglašen još u *Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Nacionalni prosvetni savet doneo je tokom 2013. godine strateški dokument, *Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju*. U ovom dokumentu se ističe da postojanje informatičkih kabineta i ostale opreme nije samo po sebi faktor uspešne integracije digitalnog i onlajn učenja u nastavni proces. Naime, potrebno je da se školski računari i oprema stave u funkciju realizacije celokupne nastave, nastavnih aktivnosti na časovima i u laboratorijama, tokom vežbi i izrade domaćih zadataka. Preporučeno je da nastavnici poseduju informatičku, informacionu, digitalnu i medijsku pismenost, kao i da u oblastima u kojima drže nastavu poznaju moderne koncepte, metode i alate koje pretpostavljaju upotrebu IKT. „Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) su skup tehnoloških alata i resursa za komunikaciju, stvaranje, distribuiranje, čuvanje i upravljanje informacijama (Blurton, 2002). Pod njima podrazumevamo računarske uređaje poput stonih i prenosivih računara, tablet računara, pametnih mobilnih telefona, digitalnih kamera itd, ali i različite programe, aplikacije i mreže. Učenje podržano IKT-om naziva se elektronsko učenje (eng. *e-learning*). Iako tehnologija nije jedini faktor kojim se opisuje elektronsko učenje, mnoga pitanja vezana za ovu oblast dotiču se upravo nje i na pitanju koliko nam je tehnologije na raspolaganju i kako je koristimo u obrazovnom procesu, razvilo se jedno od najjednostavnijih tumačenja elektronskog učenja nazvano kontinuum elektronskog učenja“ (ZUOV, 2014, str. 7).

Interaktivni sadržaji i prednosti njihove upotrebe

Prednosti interaktivnih sadržaja su sledeće: materija koju učenik treba da savlada prezentuje se na mnogo slikovitiji i zabavniji način, pri čemu se izbegava suvoparnost i monotonija; kod učenika se animira više sazajnih čula i na taj način se omogućava kvalitetnije učenje i usvajanje činjenica i razvoj predstava; pozitivno utiče na obrazovna postignuća, jer omogućava korišćenje raznovrsnih izvora znanja, baza informacija;

obezbeđuje se individualizacija nastave — učenik stiče znanja i veštine u skladu sa sopstvenim raspoloživim potrebama, mogućnostima, afinitetima; učenici preuzimaju veću odgovornost za sopstveno učenje; multimedija omogućava učenje deci s različitim stilovima učenja i sposobnostima; učenici su motivisaniji i pažljiviji kad se u razredu koriste multimediji; upotreba multimedija ima pozitivan uticaj na komunikacijske veštine i veštine promišljanja - kritičko mišljenje; uz njih je lakše pratiti progres učenika, mogućnosti praćenja i evaluiranja nastave i učenika; povratna informacija ne kasni, kao u tradicionalnoj nastavi, već u multimedijalnom e–udžbeniku ili elektronskom sadržaju učenik kontinuirano dobija povratnu informaciju, a po potrebi i dopunske informacije, ili dodatne; multimedijalni softver obezbeđuje kvalitet sadržaja, odnosno nastave.

Korišćenje e-udžbenika u školama i na fakultetima širom sveta pokazuju da je implementacija digitalnih udžbenika i multimedijalnih sadržaja centralna komponenta strategije obrazovanja i razvoja. U Južnoj Koreji (čiji učenici tradicionalno pokazuju izuzetno visok nivo znanja na PISA testovima), svi materijali namenjeni čitanju (udžbenici, radne sveske, lektire i sl.) su u potpunosti digitalizovani od 2015 godine. U SAD, Federalna Komisija za komunikacije postavila je cilj da od 2017. godine svi učenici imaju pristup digitalnim udžbenicima. Još 2010. godine čuvena izdavačka kuća McGraw-Hill Education kupila je softversku kompaniju Tegrity, kako bi razvila proizvod koji nastavniku omogućava da napravi video–zapis sopstvenog predavanja i uključi ga u postojeći digitalni udžbenik.

Kada se televizija prvi put pojavila, prvo što smo na njoj gledali bile su radio–emisije. Na samom početku, televizija nije koristila pun kapacitet svojih potencijala, koji su otkrivani s vremenom. Analogno ovom primeru i digitalni udžbenici su trenutno u sličnoj fazi. Kao što je televizija s razvojem informacionih i komunikacionih tehnologija napredovala do danas, tako i digitalni udžbenici dobijaju svopje mesto u savremenoj nastavi. Predviđeno je da njima rukuju nastavnici, a sastoje se od multimedijalnih sadržaja: PDF verzija udžbenika, kratkih filmova i video–zapisa, hiperlinkova, animacija i interaktivnih prezentacija zasnovanih na principu pitanje–odgovor. Prilagođeni su za zajednički rad na času, a mogu se koristiti i individualno. Nastavnik može da „edituje“ udžbenik tako što će stavljati beleške, ubacivati linkove, komentare i druge zapise u sam udžbenik. Digitalno okruženje nudi brojne mogućnosti za inkluzivnost udžbenika. Za sada, postoje video-zapisi sa tonskim zapisima i adaptibilna veličina fonta i prikaz slike, a uz adekvatne softvere pretpostavka je da će se razviti aplikacije koje pretvaraju tekst u govor i obrnuto.

Princip funkcionisanja interaktivne table i mogućnosti implementiranja u obrazovno-nastavni proces bi trebalo da bude sastavni deo obrazovanja učitelja u sadržajima odgovarajućeg predmeta i za vreme praktičnih vežbi u školama, a nastavnici bi trebalo da usvoje praktične i teorijske osnove na akreditovanim seminarima. Važno je da nastavnici posедуju dovoljno iskustva za laku primenu ovih alata i za uklanjanje manjih tehničkih problema. Pored toga je važno sekundarno rešenje, ako se javljaju veće tehničke greške. Uspeh u velikoj meri zavisi od dobro pripremljenih softverskih sadržaja i hardverskih elemenata.*

* <http://www.klett-sprachen.de/downloads/2015>

Inostrani izdavači digitalnih udžbenika, namenjenih pojedinačnim učenicima, smatraju da njihove proizvode ne treba čak ni zvati udžbenicima. Oni su, zapravo, softverski programi koji predstavljaju mešavinu teksta, video–zapisa i domaćih zadataka. Nijedan štampani udžbenik nije mogao biti prilagođen svakom pojedinačnom učeniku u odeljenju. Štampane knjige nikad nisu davale ocene učenicima. Zbog toga se digitalni udžbenici nazivaju priručnicima za personalizovano učenje, a neki izdavači, čvrsto uvereni u njihov revolucionarni potencijal, hrabro ih zovu „onim što se nekada zvalo udžbenik“*

Motivacija i efikasnost raste, kada se novi mediji primenjuju u klasičnoj obrazovnoj sredini, zahvaljujući hipertekstovima, hipermedijama, multimedijama i obrazovnim softverima. Odnose u ovoj sredini najbolje ilustruje izjava jednog nastavnika, na jednom od seminara za obučenje nastavnika za korišćenje interaktivne table: „Pošto su savremeni IKT alati deo svakodnevnice naših učenika, negativno utiče na njih ako nastavnik ne uključuje ove alate u nastavu ili ne zna rukovati sa njima, ali višestruko pozitivno utiče na njih ako nastavnik koristi ove alate, eventualno prezentuje nove alate i rešenja, koja za njih do tada nisu poznata“ (Nemestovski, 2008). Istraživanja su jasno utvrdila da odgovarajuća primena novih medija pozitivno utiče na uspešnost (efikasnost) nastave i na motivisanost učesnika.

Postavlja se pitanje, koliko će zapravo u budućnosti digitalni sadržaji predstavljati problem za poštovanje nastavnih programa i planova, s obzirom da nastavnici mogu sami u njih da ubacuju sadržaje i da na taj način preoblikuju planirane nastavne sadržaje i aktivnosti. Osim toga, postavlja se pitanje uloge nastavnika koji, jednom kada osmisli kurikulum, postaje pilot u modernom avionu koji prepušta upravljanje autopilotu, a „uskače“ samo kada je neophodno. Međutim, ideja o personalizovanim digitalnim udžbenicima je još uvek u povoju. Postavlja se pitanje opremljenosti škola i učionica u kojima bi učenici koristili personalizovane digitalne udžbenike na sopsstvenim ili školski uređajima. Veliki problem u tom smislu predstavlja i „digitalni jaz“ pojedinih delova sveta, Evrope, a u našem slučaju Srbije između škola koje imaju ili nemaju adekvatnu opremu za korišćenje digitalnih udžbenika (kompjuter i projektor). I, ma koliko da je digitalno okruženje prilagođeno korisniku („user–friendly“), i bez obzira na pogodnosti koje nude digitalni sadržaji, istraživanja pokazuju da je većini učenika i studenata još uvek bliže učenje iz štampanih knjiga. Istraživanje Kvins koledža u Njujorku pokazalo je da većina dece i mladih koji vole da čitaju elektronske knjige na tabletima i drugim uređajima, više vole da uče iz udžbenika koji je odštampan na papiru. Sa druge strane, istraživanje koje je 2013. sproveo Državni Univerzitet u Indijani pokazalo je da znanje koje učenici pokazuju i brzina kojom ga usvajaju ne zavise od toga da li su učili iz digitalnog ili štampanog udžbenika.**

Polazeći od činjenice je da su mlađe generacije sve više okrenute digitalnim sadržajima, pa je pretpostavka da će se vremenom sa napretkom tehnologija, ljudi sve više oslanjati na internet i savremene tehnologije kako u svakodnevnom životu (društvene mreže, i-Pad, tableti itd.) ,tako i u obrazovanju. Reklama koja je 2011. godine postala viralna na internetu predstavljala je devojčicu koja čita štampani časopis tako što pokušava da skroluje prstima po papiru, da zumira slike, itd. Iako to još nije naša realnost, izvesno je da će

* <http://www.klett-sprachen.de/downloads/2015>

** Isto.

u jednom trenutku postati. Značajan broj istraživanja bavi se novim „mozgovima“ digitalne ere, kalkulišu sa brojem redova koji treba da sadrži pasus teksta na ekranu, veličinom i vrstom slova i sloga itd. Izdavačka i obrazovna industrija u tom smislu moraju da idu u korak s vremenom da se adaptiraju za generaciju koja dolazi posle one koja je sposobna da na Twitteru izrazi svoju misao u 140 predviđenih slovnih mesta. Tu generaciju već sada nazivaju „digitalnim urođenima“ — odnosno onima kojima je digitalno okruženje matično, urođeno (Prensky, 2001).

Predmet i metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste da se ispita mišljenje učenik i nastavnika o primeni IKT u nastavi likovne kulture u cilju poboljšanja nastavnog procesa. Ovako postavljen cilj istraživanja, operacionalizovan je na sledeće zadatke istraživanja:

1. ispitati mišljenje nastavnika o sopstvenim digitalnim kompetencijama,
2. ispitati mišljenje nastavnika i učenika o opremljenosti škole digitalnim sadržajem kao jednim od najvažnijih faktora za primenu digitalnih udžbenika;
3. ispitati mišljenje nastavnika i učenika o njihovoj motivisanosti za modernizaciju nastave;
4. ispitati mišljenje nastavnika kako procenjuju motivaciju učenika za korišćenje IKT sredstava u nastavi;
5. ispitati mišljenje nastavnika o upotrebi savremene tehnologije u nastavi;
6. ispitati mišljenje nastavnika i učenika kako je ugledni čas uticao na njihovu motivisanost ka modernizaciji nastave.

Predmet istraživanja je ispitati mišljenje nastavnika i učenika o opremljenosti škola IKT sredstvima za rad, kao i njihovu motivaciju za primenu tih sredstava u nastavi.

U istraživanju je korišćen upitnik sa šest pitanja, namenski konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Uzorak je bio prigodan i činilo ga je 25 učenika i 5 nastavnika koji su odgovorili na anketu u elektronskom vidu, koji su prisustvovali Uglednom času „Francuska umetnost“ koji je održan dana, 7. maja 2018. godine u Šestoj beogradskoj gimnaziji. Radilo se o prigodnom uzorku. Upitnik je poslat na 30 elektronskih adresa — 25 učeničkih i pet nastavničkih. Analiza i interpretacija podataka se odnosi na rezultate dobijene deskriptivnom statistikom. Izračunate su mere prebrojavanja (apsolutne i procentne frekvencije).

Rezultati

Odnos nastavnika prema sopstvenim digitalnim kompetencijama

Prvi zadatak istraživanja je bio usmeren na to da se ispita odnos nastavnika prema sopstvenim digitalnim kompetencijama. Nakon izvršene obrade podataka, dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 1

Odnos nastavnika prema sopstvenim digitalnim kompetencijama

Odnos prema sopstvenim digitalnim kompetencijama	f	%
Nastavnici smatraju da su dovoljno kompetentni za rad na tzv. pametnoj tabli i savremenim učilima	2	40
Nastavnici smatraju da su nedovoljno kompetentni za rad na tzv. pametnoj tabli i savremenim učilima	2	40
Ne zna	1	20
Ukupno	5	100

Može se primetiti da jednak broj nastavnika (40%) smatra da su nedovoljno, odnosno dovoljno kompetentni za rad na tzv. pametnoj tabli i savremenim učilima.

Opremljenost škole digitalnim sadržajima

Drugi zadatak istraživanja je bio usmeren na ispitivanje mišljenja nastavnika i učenika o opremljenosti škole digitalnim sadržajem kao jednim od najvažnijih faktora za primenu digitalnih udžbenika. Dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 2

Opremljenost škola digitalnim sadržajima

Opremljenost škola digitalnim sadržajima	f	%
Opremljene škole	5	16.66
Neopremljene škole	20	66.66
Ne zna	5	16.66
Da li je u perspektivi naznačeno da će nešto uskoro dobiti od tehnike?	–	–
Ukupno	30	100

Rezultati su pokazali da najveći broj škola (66.66%) nije adekvatno opremljen digitalnim sadržajima.

Motivisanost nastavnika i učenika za modernizacijom nastave

Treći zadatak istraživanja se odnosio na ispitivanje motivisanosti nastavnika i učenika za modernizaciju nastave. Dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 3

Motivisanost nastavnika i učenika za modernizacijom nastave

Da li su nastavnici motivisani da unose novine u svoju nastavu	f	%
Ima više nego dobro volju	6	23.33
Ima donekle dobru volju	11	40.58
Nema dobru volju	3	16.66
Nema stav u vezi sa temom	5	19.33
Ukupno	25	100

Četvrti zadatak bio je da se ispita mišljenje nastavnika kako procenjuju motivaciju učenika za korišćenje IKT sredstava u nastavi:

Tabela 4

Nastavničke procene motivacije učenika za korišćenje IKT sredstava u nastavi

Nastavničke procene motivacije učenika za korišćenje IKT sredstava u nastavi	f	%
Đaci su više nego motivisani za rad na moderan način	2	40
Đaci su donekle motivisani za rad na moderan način	1	20
Đaci su slabo motivisani za rad na moderan način	1	20
Đaci su nimalo motivisani za rad na moderan način	1	20
Ukupno	5	100

Uvidom u tabele 3 i 4 možemo zaključiti da najveći broj nastavnika (40.58%) ima donekle dobru volju za modernizacijom nastave, dok je najveći broj učenika (40%) i više nego motivisano za korišćenje IKT sredstava u nastavi.

Upotreba savremenih tehnologija u nastavi

Peti zadatak istraživanja je bio usmeren na ispitivanje upotrebe savremene tehnologije u nastavi. Dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 5

Kada koristite savremene tehnologije u nastavi?

Nastavnički odgovori	f	%
Skoro svakodnevno	1	20
Kad ima ugledni ili ogledni čas	2	40
Kad god ima prilike (pristup Medijateci)	1	20
Retko do nikad	1	20
Ukupno	5	100

Najveći broj nastavnika (40%) koristi savremene tehnologije u nastavi jedino na uglednom ili oglednom času.

Uticaj uglednog časa na motivisanost ka modernizaciji nastave

Šesti zadatak istraživanja se odnosio na ispitivanje mišljenja nastavnika i učenika o uticaju samog uglednog časa kojem su prisustvovali na motivisanost ka modernizaciji nastave. Dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 6

Kako je ugledni čas uticao na motivisanost učenika i nastavnika ka modernizaciji nastave?

Nastavnički odgovori	f	%
Više nego motivišuće	7	23.33
Motivaciono u svakom slučaju	13	40.58
Donekle	4	16.66
Nije uticao	6	19.33
Ukupno	30	100

Najveći broj nastavnika i učenika (40.58%) je mišljenja da je ugledni čas na njih delovao motivaciono.

Diskusija

Budući da je ovo istraživanje proisteklo iz uglednog časa na temu „Francuska umetnost“, sprovedeno je i dodatno anketiranje koje se ticalo efektivnosti samog uglednog časa. S tim u vezi, mora se istaći da je anketa donela ne tako očekivane rezultate shodno digitalizaciji koja se sprovodi u našoj zemlji. Prema mišljenju Vilotijevića (2009) „naša škola je previše stabilna, tj. konzervativna i ne menja se u skladu sa društvenim potrebama i time dovodi u pitanje svrhu svoga postojanja“ (str. 718). Ovakav stav se može dovesti u vezu sa dobijenim nalazima istraživanja da se profesori teško navikavaju da novine u nastavi koje donosi obrazovna tehnologija.

“Pre nekoliko decenija mogli smo da funkcionišemo efikasno ceo radni vek, koristeći znanja stečena u srednjoj školi ili na fakultetu. Danas, zahvaljujući ubrzanom razvoju tehnologije i interneta, takvu „komfornost“ nijedan profesionalac sebi ne može da dozvoli. Znanje se povećava eksponencijalno i još brže zastareva. Prema istraživanju *Američkog udruženja za obuku i dokumentaciju* (astdcascadia.org), obim znanja u poslednjih deset godina udvostručen je i udvostručava se svakih osamnaest meseci, što znači da se u mnogim oblastima njegova upotrebljivost meri mesecima i godinama, ne decenijama kao ranije. U oblasti učenja i obrazovanja to znači sledeće:

- većina današnjih učenika će se u toku svog radnog veka kretati u različitim, često međusobno nepovezanim oblastima života;
- formalno obrazovanje više ne zadovoljava sve naše obrazovne potrebe, pa neformalno i informalno obrazovanje postaju važni faktori procesa učenja — učenje preko zajednica prakse, ličnih mreža za učenje, učenje u radu itd;
- učenje postaje kontinuirani proces koji traje celog života (celoživotno učenje);
- „znati kako“ i „znati šta“ su dopunjeni sa „znati gde“ (gde pronaći potrebno znanje) (ZUOV, 2014, str. 7).

Razvoj IKT-a je omogućio izvesne promene u tradicionalnom izvođenju nastave. Cilj bi bio efikasniji transfer znanja kroz implementaciju multimedija i interakcije u nastavni proces. Postignuto je značajno poboljšanja u procesu izvođenja nastavnih i vannastavnih aktivnosti primenom multimedije i savremenih informacionih tehnologija u procesu izvođenja nastave. Kao što je Pavlović (2012) istakla u svom radu, svi smo svesni da napredak društva neumitno traži od nas da modernizujemo svoju nastavu, tako da imamo slučaj da nastavnici — pioniri modernizacije, nužno i voljno shvataju da moraju razvijati sebe isto kao i svoje đake, ali ima i dalje više onih koji nisi baš zainteresovani da rade na sebi i ulažu u svoju budućnost pre svega, a samim tim i svojih đaka. Proces učenja se promenio i učenici su postali aktivni učesnici koji sami biraju tempo, način i količinu znanja koje usvajaju, a sve to je potvrđeno komparativnim analizama relevantnih rezultata naših i stranih iskustava. Učenici danas sami biraju metode rada prema sopstvenim sposobnostima, potrebama i interesovanjima, upoznati su sa krajnjim željenim ishodima i svesniji su o tome šta znaju, koje veštine i navike usvajaju, pa su samim tim i sposobniji da sebe samovrednuju na adekvatan i prihvatljiv način (str. 345).

U poređenju sa tradicionalnom nastavom, interaktivna nastava dovodi i do poboljšanja kvaliteta same nastave, bilo to putem prezentovanih materijala uz korišćenje elektronskih medija, bilo uz savremene platforme koje su namenjene isključivo onlajn nastavi. Kvalitetni digitalni sadržaji mogu postati idealno rešenje za uspostavljanje takvog obrazovnog sistema koji bi u isto vreme bio i kvalitetan i relevantan, ali i dobro rasprostranjen. Rasprostranjenost bi se ogledala u prilici da se digitalni sadržaji prilagođavaju pojedinim učenicima, da ne kažemo, onima koji rade po individualnom obrazovnom planu. Te ćemo lako zaključiti da je sa klasičnim štampanim udžbenicima to mnogo teže učiniti. Priprema e-sadržaja zahteva poznavanje korišćenja određenog softvera:

- tekstualni sadržaj (Microsoft Word ili OpenOffice.org Writer),
- sadržaj putem e–slajdova (MS PowerPoint, Keynote ili OO Impress),
- PDF dokumenata (programi za čitanje PDF dokumenata - Adobe Reader, Nitro Reader, Foxit Reader2),
- grafički sadržaj (CorelDRAW, Adobe Illustrator ili Inkscape za vektorske slike i Adobe Photoshop ili Gimp za obradu i montažu slike i fotografije),
- audio datoteke (softver za audio snimanje open-source program Audacity),
- animirani sadržaja možemo pripremiti 2-D ili 3-D animacije (open-source program Blender).

Zaključak

Uzevši u razmatranje sve što smo do sada izneli u ovom istraživačkom radu, mogli bismo zaokružiti priču time da je modernizacija nastave neizbežna, te da će se i ona razvijati kao nekada televizija, ali za sada smo još iza naprednijeg nam zapadnog sveta koji je već u mnogome ispred nas i skoro u potpunosti digitalizovan, tako da ćemo imati i dalje od koga da učimo. Takođe, bismo mogli reći i to da, ako stvarno želimo da promenimo nešto u primeni savremenih metoda i učila, moramo krenuti od toga što ćemo se konačno okrenuti našem krajnjem korisniku, a to je učenik. Proces učenja se promenio i učenici su postali aktivni učesnici koji sami biraju tempo, način i količinu znanja koje usvajaju, a sve to je potvrđeno komparativnim analizama relevantnih rezultata naših i stranih iskustava. Učenici danas sami biraju metode rada prema sopstvenim sposobnostima, potrebama i interesovanjima, upoznati su sa krajnjim željenim ishodom i svesniji su o tome šta znaju, koje veštine i navike usvajaju, pa su samim tim i sposobniji da sebe samovrednuju na adekvatan i prihvatljiv način. U poređenju sa tradicionalnom nastavom, interaktivna nastava dovodi i do poboljšanja kvaliteta same nastave, bilo to putem prezentovanih materijala uz korišćenje elektronskih medija, bilo uz savremene platforme koje su namenjene isključivo onlajn nastavi. U ovim „tektonskim“ promenama, tj. prelaska sa tradicionalne na savremenu nastavu, ključna uloga pripada nastavniku/ci, koji bi trebalo da je sposoban/na da omogućuje zajedničko prikupljanje informacija i znanja, gde i sam/a neprekidno uči, jer je celoživotno učenje jedna od ključnih opštih međupredmetnih kompetencija, kako za same nastavnike tako i za njihove učenike. Nastavnik je odavno postao moderator ili mentor, tj. onaj koji vodi, predlaže i pomaže učenicima da se povežu sa ekspertima i drugim resursima, sve u cilju bolje pripreme učenika za svet koji ih čeka.

Kada bismo uporedili prethodne analize sa ovim, dolazimo do konstatacije da se entuzijastički nastavnici uvek prvi prihvate inovacija i oslušuju svoju publiku, tj. čak u ovom slučaju. Ovo istraživanje je omogućilo samo malo ispitivanje uslova u kojima treba da se uključe digitalni sadržaji i ukazuje na ključne i bazične probleme u ovom polju. Još jednom, pomenućemo i to da je pandemija COVID-a 19, dodatno primorala nezainteresovane zaposlene našeg prosvetnog sistema, da još jednom promisle, šta im valja činiti.

Literatura

- Blurton, C. (2002). *New Directions of ICT—Use in Education* [online document]. The document in front of you is the first on-line version of the original contribution to UNESCO's WorldCommunication and Information Report1999. Academia edu. https://www.academia.edu/36107452/New_Directions_of_ICT-Use_in_Education
- Vilotijević, M. (2009). Promenama do efikasnije škole budućnosti — nova paradigma za organizaciju buduće škole. *Zbornik radova sa drugog naučnog skupa Buduća škola* (str. 713-750). Beograd: Srpska akademija obrazovanja. <http://www.sao.org.rs/documents/ZBORNIK%20RADOVA%20SKOLA%20BUDUCNOSTI%20%20II%20DEO.pdf>
- Glušac, D. i Namestovski, Ž. (2008). *Primena digitalnih multidisciplinarnih didaktičkih sredstava u nastavi u osnovnoj školi*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin. <http://yuinfo.artkey.rs/zbornici/2009/html/pdf/031.pdf>
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2012). *Vodič kroz dobar udžbenik-opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Klett.
- Istraživanja sprovedena za potrebe izrade Smernica za unapređivanje uloge informaciono — komunikacionih tehnologija u obrazovanju* (2013). [dokument]. Nacionalni prosvetni savet Srbije, Beograd, 2013., str. 97-109.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3.
- Macklem, G. (2011). *Evidence—Based School Mental Health Services: Affect Education, Emotion Regulation Traininga and Cognitive Behavioral Therapy*. London: Springer. <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.
- Namestovski, Ž. (2013). *Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole, Zrenjanin*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin.
- Pavlović, Lj. (2012). *Multimedijalni interaktivni elektronski udžbenik*. Šabac: Osnovna škola Stojan Novaković.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). [dokument]. Beograd: Službeni glasnik RS, Br. 76/2010.

Prensky, M. (2011). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9, No. 5.*
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Primena Informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (2014) [dokument]. Beograd: ZUOV, Beograd.
<https://digitalnaucionica.edu.rs/wp-content/uploads/2018/10/Prirucnik-Primena-IKT-u-nastavi.pdf>

Standardi kvaliteta udžbenika (2011). [dokument]. Nacionalni prosvetni savet. <http://www.nps.gov.rs/arhiva/стандарди-квалитета-уџбеника/>

Soleša, D. (2007). *E-learning — perspektive i budućnost*. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet, Sombor.

Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji do 2020. [dokument]. Vlada republike Srbije.
http://www.uzda.gov.rs/FileSystem/SiteDocuments/strategije/Strategija_razvoja_informacionog_drustva_2020.pdf



YouTube: 34. Janković video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/nmn2uVYCKcw>

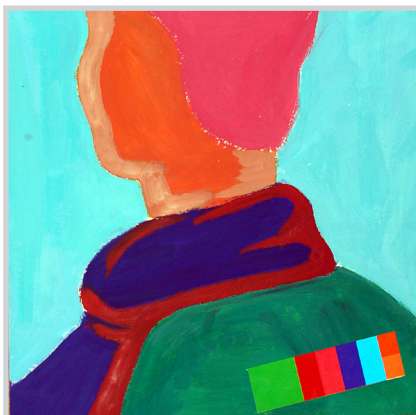
Time: 10.51'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Slika 0.17–0.19

Učenički radovi [školski uzrast]



Napomena. Radovi učenika nastali u okviru metodičke prakse studenta na Fakultetu primenjenih umetnosti u Beogradu, 2015–2016. Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga*. Beograd: Kreativa. Koristit se prema pravilima fer poslovanja.

***CHALLENGES OF CONTEMPORARY
EDUCATIONAL PRACTICE IN THE
FIELD OF ART — CURRENT ISSUES,
DILEMMAS AND PERSPECTIVES***

Figure 0.20

Children's art work (251) [lavish shower]



Note. Taken from the catalog of the international event *Joy of Europe 2012*. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2012. Use of the image according to the provisions of fair business.

INTRODUCTION

Mare Ignotum*

"The ideal teacher does not want to teach, enthusiasm simply passes to the students"

How important is education? How important is art education? Should children be educated about art? Should artists be educated? Who should educate about art (Who should be the art educators)? Who should educate artists? When should you start with art education? These are just some of the questions we ask ourselves and others when talking about education and the arts. At first glance, these questions seem unnecessary. I believe that regardless of how often they are posed and exhaustively answered, all these questions require a new view of reality appropriate to our present time, while at the same time facing new challenges and additional questions. The present time, regardless of the existing challenges posed by the pandemic, has largely put before us a fundamental question about the reasons and ways of education with and without the help of modern technological aids. I would say that there is no area that does not benefit from informatics (information technology?), but in the past two years we have witnessed the importance and irreplaceability of live contact in the educational process. For many artistic fields, many considered the very idea of distance learning unacceptable, impossible... As we have witnessed many misconceptions about the impossibility of distance art education, at the same time we realized that part of the process of such education is certainly possible, but we were also made aware of the necessity of the in-person/synchronous teaching process. We know that for distance learning, decades ago, in many countries, clear protocols were established on the manner and processes of such education, but we also had to adapt overnight and find new ways for contactless learning in all areas of education, including art education in all areas of art. Responding to the challenges of working in a pandemic and the need for scientific and professional discussion, exchange of experiences and acquired knowledge, the first international scientific-professional gathering Art and Education took place. The initiative and excellence of teachers from the Department of Theoretical Subjects of the Department of Fine Arts of the Academy of Arts in Novi Sad fully responded to the challenge of the moment. Before us are the results of this extremely important event, gathered in one place, which as such will be available to the scientific and professional community for a long time with the possibility of review and reflection/reexamination?. In addition to testifying about the time and problems faced by the community, the results presented and the authors of the texts—important scientists, teachers, artists and PhD students—paved the way for the continuation of the practice, with the desire at some point in the future to have a necessary meeting and work in a lively in-person dialogue of mutual exchange of opinions, all with the aim of permanent change and progress in the education of art in all its forms and every age of the broadest educational population.

Zoran Todović, MA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad

* (Lat. *A sea of secrets*)

Programme committee

Vladimir Kudriavtsev, PhD, full professor, State University of Psychology and Education, Moscow (Russia)

Monika Miller, PhD, full professor, Institute of Music, Arts and Sports, University of Education, Ludwigsburg (Germany)

Ana Marjanović Shane, PhD, independent scholar, Philadelphia (United States of America)

Krasimira Frangova, PhD, associate professor, Institute of Conservation, Royal Danish Academy (Denmark)

Aleksandar Protić, PhD, honorary president and director of the Tesla Academy, UNESCO Club, Sorbonne University, Paris (France)

Matijaž Duh, PhD, full professor, Faculty of Education, University of Maribor (Slovenia)

Sabina Vidulin, PhD, associate professor, Academy of Music, Juraj Dobrila University of Pula (Croatia)

Iva Simčić, PhD, associate professor, Academy of Arts, University of Sarajevo (BiH)

Jelena Martinović Bogojević, PhD, associate professor, Music Academy, University of Montenegro (Montenegro)

Sandra Bjelan–Guska, PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo (BiH)

Marija Brajčić, PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Split (Croatia)

Dubravka Kuščević, PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Split (Croatia)

Mladen Vilotijević, PhD, academician, University of Belgrade (Serbia)

Bojana Škorc, PhD, full professor, Faculty of Fine Arts, University of Arts in Belgrade (Serbia)

Jovana Milutinović, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad (Serbia)

Biljana Lungulov, PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad (Serbia)

Kristinka Selaković, PhD, assistant professor, Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac (Serbia)

Isidora Korać, PhD, professor of vocational studies, Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies *Sirmium*, Sremska Mitrovica (Serbia)

Mirjana Marković, PhD, professor of vocational studies, Preschool Teacher Training College of Applied Studies, Šabac (Serbia)

Miomira Đurđanović, PhD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Dubravka Lazić, PhD / MAA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Tatjana Starodubcev, PhD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Dijana Metlić, PhD, associate professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Željka Despotović, MSc, expert associate, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Organizing committee

Goran Despotovski, DFA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Smiljana Vlajić, DMA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Anica Radošević Babić, MFA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Bosiljka Zirojević Lečić, MFA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Miroslav Šilić, MAA, associate professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Program and organizing committee

Sanja Filipović, PhD / MAA, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD, associate professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Dubravka Đukanović, PhD, associate professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

Vojislav Ilić, PhD, associate professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac (Serbia)

■ ABOUT THE MEETING

On 10 and 11 June 2021, the Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia) held the first international online scientific-professional meeting *Art and Education / Art'n'Edu 2021* with the intention of gathering relevant experts who would participate in opening various issues in the field of contemporary art pedagogy and work methodology. The patron and organizer is the Academy of Arts, University of Novi Sad. The proposal for the concept of the meeting was delegated from the Chair of Theoretical Subjects, Department of Fine Arts. The invited experts took part in the online scientific gathering and gave their contribution to this very important scientific-professional field. The topic of this year's meeting, *Challenges of Contemporary Educational Practice in the Field of Art — Current Issues, Dilemmas and Perspectives*, provided an opportunity for experts who directly or indirectly deal with issues of educational work to participate with their research, and to highlight those topics that are the focus of contemporary educational practices in the field of art. The goals of the Meeting were: 1) to promote art pedagogy to the general and professional public in the country and abroad; 2) exchange of experiences, new scientific knowledge and achievements in the field of art pedagogy; 3) presentation of specific contents, educational models, methods and approaches in the given field; as well as 4) raising various issues relating to the contemporary educational practice in the field of art. The programme and organizing committee consisted of more than 30 prominent experts, doctors of science, doctors and masters of arts from Serbia, regional countries (Bosnia and Herzegovina, Croatia and Montenegro) and other countries (Germany, Denmark, Russia, United States of America, Great Britain, etc.).

The presentations were divided into four sessions with a *Plenary session* that opened the Gathering. The authors' works included the following thematic blocks:

1. Contemporary methods and approaches in the field of art pedagogy
2. Interdisciplinarity in education in the field of art
3. A stimulating environment for learning, research and creativity
4. Competences of art teachers in the light of modern educational practice
5. Art pedagogy and inclusive educational practice
6. Socialization and emancipatory practices in art education
7. Creativity and motivation — educational approaches and achievements
8. Application of ICT in education in the field of art

Due to the current coronavirus measures of prevention of the Corona virus pandemic, the gathering was organized online. The authors' video presentations had been posted on the official YouTube channel *ARTnEDU2021* before the meeting, four weeks before the start of the conference, which provided the participants with additional time for opinion exchange and discussion (an access to the video presentations and an opportunity to write a comment or ask an author a question below the video, via links or QR codes).

A total of 42 authors with 34 works (of which 12 works with 14 authors from abroad and 28 authors with 20 works from Serbia) applied for participation within eight topics. On the first day of the Meeting, three sessions were held: *Plenary session* where the authors presented by invitation, then *Session 1* and *Session 2*. The moderators of the *Plenary Session* and *Session 1* were Bojana Škorc, PhD, and Isidora Korać, PhD, within which a total of 7 authors exhibited (of which one work was co-authored), while within *Session 1* 6 authors exhibited (one of which was a co-authored work). The moderators of *Session 2* were Sanja Filipović, PhD, and Miomira Đurđanović, PhD. Within this session, 8 authors exhibited, two of which are co-authored. On the second day of the Meeting, two more sessions were held. In *Session 3*, the moderators were Sanja Filipović, PhD, and Isidora Korać, PhD, where a total of 7 authors exhibited (with one co-authored work), while in the last, *Session 4*, the moderators were Vojislav Ilić, PhD, and Miomira Đurđanović, PhD, where a total of 9 authors exhibited (two of which are co-authored works).

The Meeting was opened by Sanja Filipović, PhD, full professor from the Department of Theory of the Art Department at the Academy of Arts, University in Novi Sad.

In the *Plenary Session*, 5 papers were presented (seven authors from Germany, USA, Denmark, Russia and Serbia). The plenary part was moderated by prof. Bojana Škorc, PhD. The authors opened a discussion on different approaches to selected topics, such as: the challenges facing the initial education of conservators-restorers (Krassimira Frangova, PhD, Denmark); on the relationship between imagination and imitation from the perspective of socio-cultural theory (Vladimir Kudryavtsev, PhD, Russia); on the possibilities and challenges of a dialogical approach to art education in conventional schools (Ana Marjanović Shane, PhD, USA); on the development of the capacity of artistically gifted children through the prism of a relational-anthropological approach to talents (Monika Miller, PhD, Germany), as well as on horizontal learning in the context of encouraging the professional development of art teachers (Isidora Korać, PhD, Serbia). All exhibitors in the *Plenary Session* were invited exhibitors.

Figure 0.21
Plenary Session



Note. *Plenary Session* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, June 10 2021. https://youtu.be/KwJ-m_AZowl

Session 1 discussed various issues related to art and education, for example: art as an instruction in the context of the Homework project (Andrea Palašti, PhD); on the development of curricula and teaching methods for music education in an inclusive context (Julene Siddique, MA, Great Britain); on the effect of ostracism on the size of a figure measured through children's drawings in Serbian urban and rural communities (Ana Golubović, MA, Germany); on the experience of artistic practice in teaching the theoretical type within the subject Photography and Development of Photographic Media (Dubravka Lazić, PhD, Serbia); about the findings of the conducted research whose goal was to determine how art students experience the *Covid* crisis, how they see its consequences for themselves and their artistic achievement (Bojana Škorc, PhD, Serbia); as well as the professional identity of teachers and artists through the concept of “teacher as conceptual artist” (Emil Heinen, PhD, and Melissa Bremer, PhD, The Netherlands).

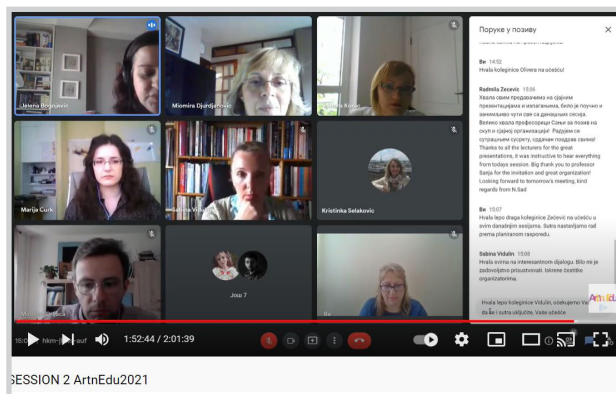
In *Session 2*, out of a total of 5 presented works, four works are from the field of music pedagogy, while one is from the field of art pedagogy. Sabina Vidulin, PhD (Croatia) describes the needs of contemporary music pedagogy while presenting the challenges, benefits and opportunities that come with art music in school. Vedrana Marković, PhD, (Montenegro) in cooperation with master student Tamara Senić (Montenegro) gives a special contribution emphasizing the importance of creative development in inclusive music teaching in primary school. Jelena Martinović Bogojvić, PhD, (Montenegro) presented her experiences within the conducted research in which the artistic expression of musical perception is united, creating a context that the author describes as “I hear color, I see sound”. In the last period, current topics, such as project learning, are now discussed in the context of higher education teaching methods of teaching art culture (Miroslav Drljača, PhD, Bosnia and Herzegovina). As the last presentation within *Session 2*, the results of the research on the possibilities of using digital content in music teaching (Miomira Đurđanović, PhD, and Maja Čalić, MA, Serbia) were presented.

Figure 0.22
Session 1



Note. *Session 1* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, June 10 2021.
<https://youtu.be/XHQK77AfmOk>

Figure 0.23
Session 2



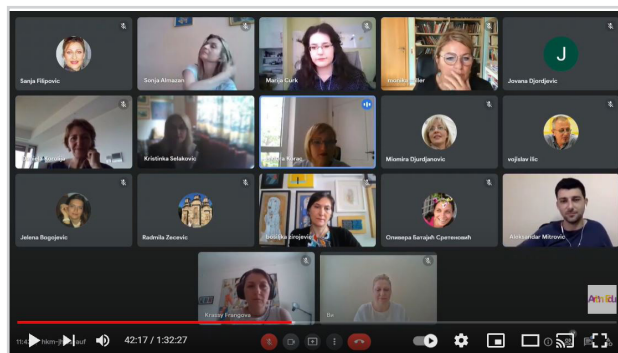
Note. *Session 2* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, June 10 2021.
<https://youtu.be/9msotZXOXFA>

Session 3 discussed issues related to topics in the field of art pedagogy, museum didactics, teaching conservation and restoration, such as: the use of visual museums — art galleries in the teaching of art culture in order to preserve cultural heritage (Kristinka Selaković, PhD, and Aleksandar Mitrović, MA, Serbia); on cooperation between art students and persons with disabilities through creative expression in the field of fine arts (Bosiljka Zirojević Lečić, MA, Serbia); on the implementation of distance learning for students of the Department of Conservation and Restoration (Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD, Serbia); on approaches in the development of interdisciplinary competencies in interdisciplinary teaching of art culture (Sonja Almažan, MA, Serbia); on the interdisciplinary connection of fine arts and literature in the teaching of fine arts (Marija Curk, MA, Serbia); as well as the commitment of students of fine arts, applied arts and design to the teaching profession in relation to personal attitudes towards methodology as a teaching and scientific discipline (Sanja Filipović, PhD, Serbia).

In the last *Session 4*, various issues in the field of art teaching methods were discussed. Mirjana Marković, PhD, and Milanka Maljković, PhD (Serbia) spoke about the importance of children's drawing as a phase in the development and adoption of children's written speech. Psychologist Vesna Janjević Popović, MA (Serbia) pointed out the importance of children's visual expression and the contribution that is made in creating creative support in the process of continuous solving of creative tasks. That the use of museum space in art education and upbringing is of great importance for learning and artistic creation, doctoral student Jovana Djordjević, MA (Serbia) pointed out the importance of this topic. In order to examine how students observe the school conditions used by the teacher, but also to improve the teaching process with specific methods. Dejan Janković, MA (Serbia) conducted a significant action research and presented the results on the importance of ICT in teaching French language and literature. Vojislav Ilić, PhD (Serbia) reports on the application of ICT in the teaching of art culture and the role of ICT in preparing students for the process of visual literacy. The last speaker within *Session 4* was doctoral student Tatjana Gerdec Mrđa, MA (Serbia), who in her presentation pointed out the modern trends that accompany music literacy in the teaching of solfeggio and their importance for high school music students in the jazz music department.

Figure 0.24

Session 3



Note. *Session 3* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, June 10 2021. <https://youtu.be/KTKKSUUxloE>

Figure 0.25

Session 4



Note. *Session 4* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, June 10 2021. <https://youtu.be/66JYFiM4coo>

After each presentation, the participants actively participated in the discussion, opened important issues related to the teaching profession, their initial education, modern methods and approaches in the field of art pedagogy, a stimulating environment for learning, research and creativity and more. Each answer, question, opening problem provided an opportunity to establish a dialogue, view and understand practice from different perspectives, interdisciplinary, and to build common meanings, values and knowledge in interaction, as a basis for developing and improving practice. The special contribution of the Meeting is to connect practitioners, theorists, professors and other experts from various artistic fields, pedagogical and psychological sciences, as well as exchange of professional experiences, scientific knowledge and achievements in the field of art pedagogy, and opening various issues of contemporary educational practice. All presentations were documented by videos posted on the official *YouTube* channel of the Meeting, together with individual presentations by the authors, which also made them available to the general and professional public.

From the printed publications, before the beginning of the Meeting, *The Collection of summaries 1* was prepared, as an online and printed publication. *The Collection of summaries 1* consists of 34 papers in English and Serbian (Cyrillic and Latin) (editor in chief: Sanja Filipović, PhD).

As a result of all the above activities, a collection of papers was prepared in this publication, with integral versions of scientific and professional papers of individual authors, participants in the Meeting. All papers are reviewed by double anonymous reviews by domestic and international reviewers, and both publications are published as online editions on the official website of the Meeting, as well as in the printed version. It should be noted that the entire project received the support of the Province Secretariat for Higher Education and Scientific Research of the Autonomous Province of Vojvodina, which gave the Assembly an official confirmation of its quality, but also the obligation to continue developing the project and its quality in the future.

Finally, the greatest contribution to the profession are the works of the authors in which the original results of scientific research are presented, followed by review articles, as well as professional works with the results of action research from educational practice. All created products (*The Collection of summaries 1*, *The Collection of works 1*, video presentations of authors and videos of sessions from the Meeting), remain a lasting resource for learning and research of all interested students, teachers and other practitioners, researchers, as well as for the general public.

Sanja Filipović, PhD
Miomira Đurđanović, PhD
Isidora Korać, PhD



<https://www.youtube.com/channel/UCbA-DNVnhcqBI17GsgbNLFQ/about>
<https://akademija.uns.ac.rs/artnedu/>



1.

CONTEMPORARY METHODS AND APPROACHES IN THE FIELD OF ART PEDAGOGY



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Krassimira Frangova, PhD, associate
professor Institute for Conservation
The Royal Danish Academy in
Kopenhagen (Denmark)
kfran@kglakademi.dk

ISBN-978-86-81666-25-8
UDC 7.025-3:378
Review article
322–331

THE CURIOUS CASE OF EDUCATING A CONSERVATOR

Summary: Conservation–restoration is an interdisciplinary field in the truest sense, and the studies leading to obtaining the required educational degree reflect this statement. The academic education in conservation is a unique mixture of natural sciences, social sciences and humanities. Contrary to the belief, that the conservator is merely a highly trained craftsman, it is not only the manual skills one needs to master to earn the title of a conservator. The professional qualification, as defined by E.C.C.O., also requires a vast and diverse amount of knowledge — from the understanding of material science, through the social aspects of heritage and its legal protection, to the ethical and aesthetic framework of the discipline. Conservation programmes are taught in a variety of higher education institutions. This naturally implies that the approach to teaching will vary and the focus of the respective programmes will fluctuate to some extent. Understandably, the educators in the different disciplines would rely on teaching methods applied in their respective areas and they themselves are most familiar (comfortable) with. Time constraints and the fast development of science and technology provide another layer of challenges. It is accepted that a good conservation programme consists of equal parts theory and practice. This means that the methods used to convey knowledge and transfer skills need to meet the increasing demand for efficiency. To add another layer of complexity, the students attending conservation programmes come from different walks of life. Some lean more towards the academic, while others are more practice oriented; some have affinity towards exact sciences, others — towards the humanities. This challenges the transfer of knowledge and skills on a different level, particularly when the aim is to achieve a somewhat even required outcome. To add to the variables, the current labour market requirements are also shifting, even though not so fast, and differ in different countries. This submission aims at presenting the multifaceted nature of conservation education and the challenges of teaching within the field. It is meant merely as a discussion starter and is based on the author's own experience of teaching in two different academic contexts.

Keywords: conservation education, complexity, transfer of knowledge and skills.

Introduction

Conservation–restoration* as a discipline creates a unique meeting point between the natural and social sciences, and the humanities. Over the decades, it also became the discipline to mediate the dialogue between them, as it uses concepts from each of these areas (Schießl, 2000). Conservators work with objects that are perceived as the ultimate material expression of the creative spirit of their creators or originators. Some of these objects are deemed to be irreplaceable pieces of art of immense significance to all humanity. Therefore, the care for them is subject to numerous regulations, ethical issues and above all—respect, for both the object and its creator.

Conservators are interested in the full spectrum of aspects that define the object: the materials used, the object's significance for its creators/owners, as well as its history and narrative. Their professional goal is to preserve the immaterial dimension of the object through sustaining the material one in good state of conservation. To achieve that, materials are studied to understand the mechanisms of their natural alteration and decay, often in combination with internal and external factors influencing the processes. The understanding of the historic, sentimental, religious, or documental value, even though often based on immaterial concepts, finds very material expression through the intervention, which is scrutinised to the finest details before any intervention takes place. Lead by intentionally rigid framework, aiming at protecting the originality and the authenticity of the work of art,** as well as its authors' creative intention, conservators apply their knowledge and skills in carefully measured and self-restrictive manner. One of the best-known postulates within the field is that the work of the conservator, and more precisely – restoration—ends where the hypothesis begins (International Council of Monuments and Sites, 1964), but it is not a newly invented concept. Already in the end of the 18th century the idea of detachment from creative interventions was expressed and advocated for (Schießl, 2000).

It will be therefore fair to state, that even though conservation as a discipline (and conservators as professionals) works with the products of humanity's creative genius, it itself is not an artistically creative field. Rather, its creativity is directed towards finding new, better, less harmful, or more efficient ways of solving problems posed by the treated object, and is deeply rooted in the respect for the original and the responsibility of handling an irreplaceable work of art.

* From now on referred to as "conservation", and "conservators-restorers" as "conservators" for the sake of shortness

** According to the European standard "Conservation of Cultural Heritage. Main General Terms and Definitions", "originality" refers to the extent to which an object's properties match those of the time of formation, while "authenticity" refers to the extent of alignment between an object and the identity attributed to it (BDS EN 15898, 2019).

Conservation Education—Both a Fish, And a Fowl

To set that frame for conservation education, it is of utmost importance to understand what is conservation, and who may and who may not perform conservation treatment.

The definition of conservation has been drafted, amended, and added to in the past several decades to reflect the growth of our own perception of it. While in the distant past the conservator was primarily seen as a very specialised handyman, who honed their skills in mending damaged objects upon mastering the skills and the knowledge of a specific artistic craft (Golfomitsou, 2016, Schießl, 2000), today being an artist is no longer a premise for becoming a conservator. As we define conservation today, it is the “measures and actions aimed at safeguarding cultural heritage while respecting its significance, including its accessibility to present and future generations” (BDS EN 15898, 2019, p. 26).

This gradual shift in the concept of what conservation is, how it approaches the treatment of an objects, and respectively—who a conservator is, happened because of the gradual, yet persistent realisation of what the responsibility of the profession is. As described by the European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (E.C.C.O.), this responsibility is not only to the object itself, but it is a responsibility to its owner or legal guardian, its creator or originator, as well as to the society and to posterity (European Confederation of Conservation–Restoration Organisations, 2002).

A successful conservation treatment would therefore not only focus on the external, on the looks of the object. It aims at an in-depth understanding of the objects and the processes happening within its structure(s), and while suggesting and taking action (preventive or remedial) to solve the problems created by these processes, conservation respects the object’s immaterial aspects. In addition, each single step in the conservation treatment is done after careful consideration of how the new and the old materials will interact, also under the impact of the environment of the find, and what the possible scenarios will lead to in terms of loss of materials or ascribed value. In this sense, conservation is by necessity interdisciplinary, because it needs to be able to compile the full range of aspects defining the object, therefore the treatment of a single object requires collaboration with different other professions and stakeholders. It relies on facts and scientific proof (results from analyses and tests, archival research, scientific experiments, etc.), and therefore differs from crafts, which mostly rely on (traditional) knowledge and none–scientific experimentation. It does not create new artistic products and is therefore not art in itself.

Conservation treatment is carried out by a person who is trained in conservation and has received an academic degree (Master’s or PhD) in conservation (European Confederation of Conservation–Restoration Organisations, 2002, European Confederation of Conservation–Restoration Organisations, 2004). The requirement for education guarantees that a conservator is literate in scientific fields like materials’ science and chemistry and has therefore a good understanding of how materials (both old and new) interact and age, and how their condition is influenced by other materials and by the environment. They also have knowledge within cultural history studies and understand that objects have multitude of values

ascribed to them by their creators, owners and society; and that objects might undergo changes in their appearance over time to make them fit within their changed cultural context, but that these different appearances are equally important for the object's identity. A conservator understands that they are a medium whose responsibility is to pass on a heritage item in a stable condition, but that they are not co-authors or co-creators. In addition, a conservator has good knowledge in preventive conservation, and understands that such approach is always to be prioritised in order to maintain the objects in good condition and spare them from more intrusive interventions. A conservator also understands the value of proper documentation and would under no circumstances enter incorrect information in an object's file. Conservation practice is often regulated by codes of professional ethics, usually worded and promoted by the professional organisations in the respective countries. If one reads these codes, they will in general point in the same direction—respect for the heritage objects and responsibility to the object, its creator, its owner/legal guardian, community and posterity. There is a mutual understanding within the international community that such codes are necessary as a guarantee that the professional practice is held at the same high standard. For a conservator these codes are similar in weight and importance to those guiding a medical professional, as the responsibility they assume is often of the same magnitude.

The majority of the European countries have their own academic programmes in conservation. While for some of them only one programme exists (as it is in Bulgaria or Denmark and the other Nordic countries), there are countries such as Poland, Germany, Croatia, etc. that have several programmes at different higher education institutions. To secure an equally high quality of conservation education, and respectively - high level of professional practice, E.C.C.O., in collaboration with the European Network for Conservation-Restoration Education (ENCoRE), has developed a document defining the knowledge, the skills, and the competencies each educational level should provide to a person enrolled in a conservation programme (European Confederation of Conservation-Restoration Organisations, 2011). According to this document, a person is only allowed to practice conservation independently after achieving EQF level 7 (or a master's degree). In many countries there is an additional requirement for specific number of years of supervised practice, before a person can practice on their own, or lead a project. In some of these countries this status is confirmed by an additional document issued by a specific authority (in the case of Bulgaria, this is the Ministry of Culture). In other countries, such as the United Kingdom, conservators need to pass through an accreditation process, and then sit for a re-evaluation on a regular basis. This is to ensure that the practitioner keeps their knowledge and skills up to current standards, or in their own words: "The Icon Accreditation assessment is a demanding and rigorous process which reflects the high level of competence and professionalism required of conservators-restorers" (Institute of Conservation, 2021).

Modern-day academic education in conservation is developed based on the understanding of the specific and complex set of knowledge, skills, and competencies a student must obtain to become a conservator and aims at educating professionals who will confidently use their knowledge to solve practice-based challenges. It was agreed rather early on that an in-depth knowledge in materials' science, including

materials' properties and decay mechanisms, is of vital importance for a conservator. This knowledge is just one of the main dividers between the professional conservator and a handyman. It was also agreed upon, that a conservation student should not necessarily be artistically gifted since conservation does not aim at creating new objects. However, high level manual dexterity, fine motoric skills and proper colour vision are a necessity. Flexible thinking and ability to transfer and apply knowledge between the theoretical disciplines, and between theoretical and practical ones is also highly important.

How each programme approaches the curriculum is dependent on the specific specialisations offered, on the local culture and traditions, etc. However, there is a thread connecting the programmes in Europe—indeed the mutual understanding that this education prepares the future caregivers of our shared cultural heritage. It sets the the basic requirement for the education to be research based, to contain (almost) equal parts of theory and practice-based teaching, and for the students to work with original (museum) objects. The education also promotes the professional ethical principles, introduced to the students from the very start of their studies. The reasons behind the complexity and rigidity of these principles are explained throughout the education and provide the coming professionals with the framework within which to apply the obtained knowledge and skills.

Conservation as an academic programme is offered in diverse academic settings. In some countries, like Germany for example, one is likely to find under- and postgraduate programmes in conservation in both technical universities as well as in art academies. In others, it is offered in either the one or the other type of educational institutions. The difference in the host institution can in some cases influence slightly the approach to the discipline, but the core of science, theory and practice will always be a constant.

Throughout their studies, a conservation student will be trained to do research, however, the differences in the curriculum will influence the angle of this research and the methods of carrying it out. However, no research done in conservation can be described as an artistic research, as it is strictly defined and follows protocols. For example, in Denmark, the programme in conservation with its strong focus on the natural sciences, trains the students to plan, set up and carry out experimental work based on the principles of the natural sciences. In Bulgaria, the conservation studies' curriculum includes several joint obligatory courses, among which art history, philosophy, academic drawing, etc. Among other things, this difference in the approaches influences the degree a student would be awarded upon completion of the studies. In Denmark, upon successful completion of their studies, a student will be rewarded a Bachelor or a Master of Science degree, while in Bulgaria it is a Master of Arts.

Due to its versatility, conservation education is sometimes hard to properly fit as a concept within a specific higher education institution. As Breuil and Verbeek (2014, p. 2) state in their paper, "For the artists, he or she [a conservator] is a kind of a denatured painter, a technician whose creativity is curbed; on the other hand, the scientists encounter the conservator-restorer with suspicion as the studio and its secrets would be by nature resistant to the laboratory or scientific truth". This perception demonstrates rather justly how a transdisciplinary education such as conservation can be confusing to place in a rigid traditional frame.

Over the years, in conversations with colleagues or project partners, it became clear that theory-oriented programmes might have hard time understanding the necessity of hands-on practice in conservation, and respectively—the necessity of time to prepare mock-ups or other relevant teaching materials for these practical classes. Practice-oriented programmes, especially when artistically creative, might have hard time understanding the restrictions on creativity imposed on conservation students when it comes to reconstructions for example. Other disciplines might find it challenging to recognise the scientific aspect of conservation.

The comprehensiveness of conservation could often be confusing for the students as well. Although in some countries there is a “traditional” group of people applying for conservation, in others this is not so. In Bulgaria, with a few exceptions, the applicants come from art schools. In Denmark, the applicants for conservation studies come from different backgrounds, including people who already have another bachelor’s degree. The interests of such a diverse group are also different—some are more inclined to natural sciences; others are more tempted to hone their skills in practical work. This leads to initial confusion, since all freshmen come with their own concept of what conservation is. Fortunately, the profession is diverse enough to allow for different concepts to fit in, and then be added to, for all to meet where professional conservators stand. Regardless of the programme they come from, all graduating conservators are expected to have obtained knowledge, skills and competencies, corresponding to EQF 6 or 7 (European Confederation of Conservation-Restoration Organisations, 2011).

As mentioned earlier, conservation students are taught in disciplines, which fit well together as a bigger picture. For example, chemistry, or material science prepare students to understand why the materials they work with are different and how, why do they behave the way they do, and what causes them to decompose and how. In addition, these courses also focus on the conservation materials used throughout the different processes, studying them after the same principles. The knowledge obtained through them is vital, since a conservator is expected, among other things, to be able to predict any future failure in the condition of an object if the materials used are inappropriate or the conditions in storage or display are not suitable. Even though it is not basic in itself, it is considered very basic knowledge on which the rest of the studies build upon. The same observation is true for other elements of conservation education; therefore, it is extremely important to always keep the bigger picture in mind. While the understanding of how the single components fit together is like a second nature to an experienced conservator, it could be a hurdle for some of the students. This issue has been reported by number of educators during various meetings, organised by AcCESS (Academic Conservation Education Sharing Site) in the past year, and is a serious reason for concern. Different approaches have been tried out and published in the recent years (Seymour, 2014, Di Pietro et al, 2021, Henderson & Parkes, 2021). Building on these experiences and to help guide a class of bachelor students in Cultural History Conservation programme during their course on ceramics conservation, the author asked them to create a self-guiding document. They were asked to reflect on the notes they took during lectures and summarise the information together with the experiences they obtained during practice

on the same subject. For example, if they were working with different methods of cleaning ceramic fragments, they were asked to write down all methods they used and write notes on what the differences were, whether they were successful in removing what was expected to be removed, and whether they caused any damage on the surfaces they were applied to. The expectation was that these files would become living documents which would be added to during the length of the course when the students would have faced other ceramic materials and challenges. Unfortunately, the course was cut short due to the pandemic. However, in an oral evaluation done with the students, they said they found the idea useful and helpful. A further development would be to make such a document much more complex by adding different materials and critically compare, contrast, and assess similar approaches to the same process.

Cleaning as a process and as a concept is one of the most complicated conservation tasks, as there is not only the mechanical removal of some unwanted material that is concerned. While in some cases it is indeed a disfiguring layer of dirt that needs to be removed, in some other cases this same dirt might be the sole reason the object has the value we assign to it (Eastop, 2005). In this sense, removing it will strip to object from a defining value. This aspect alone renders many cases even more complicated, because of the involvement of conservation values and (self-)regulations. Ethical concepts are hard to put into numbers, or recognised as simply black or white, because they are driven by subjective issues such as aesthetics and can be supported by uncountable underlying sub-reasons. The author was recently involved in a discussion on such a matter, namely why—when it is possible—the varnish of a well-known painting is not removed to reveal the fresh delightful colours the painter used some 600 years ago, and which are currently hidden behind darkened varnish? From a purely practical point of view, such a task might be hard, but is rarely impossible to carry out. As long as such a varnish is only aesthetically problematic, it is rarely the case in modern practice that it will be removed (completely). This builds on the concept, that all layers comprising the painting are equal parts of it. In some cases, even later additions or alterations might be considered part of an object, because they bear historic evidence and have become integral part of the history of the object and its significance. While it is true, that a painting with fresh colours is more pleasant to the eye, there are other ways to show that version of the painting while keeping the original undisturbed. We are fortunate to have the aid of modern technology to help us reveal original freshness of colours among or to help us read long erased texts from manuscripts. What technology cannot help us with though is to physically re-establish the once impaired integrity of the original. In that sense, a yellowed original varnish is perceived as much a part of the painting as the paint layer is. There is also a difference between aged material that can have damaging effect on the rest of the materials and an aged material that is only aesthetically unfavourable. In the first case, one would consider removing the said material to prevent greater damage from happening. In the latter, the decision to remove such layer or not is far more disputable and subjective. A strong reason not to, is based on reversibility. While many of conservation interventions can be reversed, the removal of original matter is not one of them. Such a step, unlike many others, can seriously deteriorate the historic and other values of an object and irreversibly damage its integrity. The subjectivity in decision-making in such cases, particularly

when it comes to the aesthetics, is obvious. Therefore, the necessity of general frame of rules arose, and principles and guidelines were set.

Decision-making and conservation planning are a complex intertwined process that takes into consideration all aspects of the object. It is equally challenging to teach it, as it is never single-directional, there are always additional details that add to, alter or amend already made decisions. It is of course easy to ask a first-year student to remember that “restoration stops where the hypothesis begins”, but an independent professional should be able to argue what this statement stands for and why it is one of our most important guiding principles. The whole spectre of reasons behind it requires gradual build-up of concepts, and is tightly bound to the responsibility born by conservators, not only towards the object as such, but also towards the variety of values it possesses, the society, owner, posterity, etc.

Conclusion

Conservation education developed from a traditional master-apprentice approach in the 19th century to the modern-day science based interdisciplinary programme thanks to the realisation that the materials involved in the creation of the object and those in the conservation treatment each have their own properties, that will inevitably influence each other's condition. It led to the conceptual shift to abandon the idea, that a conservator must be an artist (handyman) first. Instead, those willing to become conservators are required to obtain an academic degree through a curriculum composed of equal parts theory (including science) and practice. Another important factor was the realisation that not only the fine arts are worthy of professional care, but all objects created by a human hand.

The shared values and the common goal to preserve our cultural heritage through the highest possible standard, inevitably lead to the creation of ethical codes of the profession of conservator-restorer. These codes, even though written at different times and under different traditions are very similar, since they reflect the common understanding and ideal of the profession - one should aim at preserving the object in a respectful way, and to hand it over in the best possible state of preservation to future generations.

Educating future conservators follows these goals and ideals and strives to provide high quality education to the coming professional conservators. It is a unique mix of natural and social sciences and humanities and reflects both the diversity of conservation as a field, and the objects conservators work with. It would be wrong however to perceive the challenges coming by its set-up as limiting. Just the opposite—the different institutional settings and the different backgrounds of the students allow for a rich educational environment in which the core principles of conservation can be conveyed and developed further. The didactic approaches however need to ensure that the knowledge and skills the students obtain through their studies set in properly and can be transferred between subjects, and objects and materials.

Reference list

- BDS EN 15898:2019 (2919). *Conservation of Cultural Heritage. Main General Terms and Definitions*. Brussels: European Committee for Standardization.
- Di Pietro, G., Buder, A., & Künzel, M. (17–21 May 2021). Improving transfer in the education of conservator-restorers. In *Transcending Boundaries: Integrated Approaches to Conservation. ICOM–CC 19th Triennial Conference Preprints*. China: Beijing. Retrieved October 25, 2021, from: <https://www.icom-cc-publications-online.org/4252/Improving-transfer-in-the-education-of-conservator-restorers>
- Eastop, D. (2005) The biography of objects: a tool for analysing an object's significance. *International Workshop on the Conservation and Exhibition of Collections in S.E. Asia, Bangkok, Thailand* (pp. 100–113). Kuala Lumpur, Malaysia: Department of Museums and Antiquities.
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2002). *Professional Guidelines I: The Profession*. Retrieved September 20, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/03/ECCO_professional_guidelines_I.pdf
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2004). *Professional Guidelines III: Education*. Retrieved September 20, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_professional_guidelines_III.pdf
- European Confederation of Conservation–Restoration Organisations (2011) *Competences for the access to the conservation–restoration profession*. Retrieved on September 19, 2021, from: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_Competerences_EN.pdf
- Golfomitsou, S. (2016). Educating future professionals in conservation science: The challenges of an interdisciplinary field. *Studies in Conservation, vol. 60(2)*, pp 39–47.
- Henderson, J., and P. Parkes, (17–21 May 2021). Using complexity to deliver standardised educational levels in conservation. In *Transcending Boundaries: Integrated Approaches to Conservation. ICOM–CC 19th Triennial Conference Preprints*. China: Beijing. Retrieved October 25, 2021, from: <https://www.icom-cc-publications-online.org/4480/Using-complexity--to-deliver-standardised-educational-levels-in-conservation>
- Institute of Conservation (2021). What is Icon Accreditation. [text on web page]. *ICON—The Institute of Conservation — web page*. Retrieved October 1, 2021, from: <https://www.icon.org.uk/accreditation/what-is-icon-accreditation.html>
- International Council of Monuments and Sites (1964). *International Charter for the Conservation and Restoration of Monuments and Sites* (The Venice Charter). Retrieved September 20, 2021, from: https://www.icomos.org/charters/venice_e.pdf
- Schießl, U. (1988). The Conservator–Restorer: A short history of his profession and the development of professional education. In *CON.BE.FOR. Conservators–restorers of Cultural Heritage in Europe: Education Centers and Institutes*, pp 37–61.
- Seymour, K. (March 26, 2014). Balancing Knowledge and Practice Through Repetition and Reflection. In W. Baatz (Ed.), *European Network for Conservation–Restoration Education—Symposium CeROArt* [Online]. Retrieved September 21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/ceroart.4238>

Figure 0.26

The Royal Danish Academy of Fine Arts Logo



Note. Public university, Established 1754, Copenhagen, Denmark. (http://www.artandeducation.net/wp-content/uploads/userphoto/royal_danish_academy_of_fine_arts.jpg, Fair use, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=357609429>). Fair use.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Sabina Vidulin, PhD, associate professor
of Music pedagogy, Department of music
pedagogy Academy of Music
Juraj Dobrila University of Pula (Croatia)
sabina.vidulin@unipu.hr



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 371.3:78
Original scientific article
332–351

ART MUSIC IN SCHOOL: CHALLENGES, BENEFITS AND OPPORTUNITIES

Summary: The aim of the paper is to examine the role of art music in primary and secondary school and to point to the advantages that cognitive–emotional listening as a modern didactical approach offers. The starting point is the fact that culture, art and art music are rarely the subject of interest and reflection of schoolchildren and that they appear sporadically in the media and reach the viewer/listener with difficulty. Hence, the aim of this paper is to point to the ways of implementing art music in music teaching with the intention to bring it closer to schoolchildren, and thus help them better understand and accept it. Music classes are an opportunity to learn more about art music, as the teaching process is conducted by an expert, there is literature that can be consulted, and learners have textbooks and multimedia teaching tools to work with. However, for learners to experience musical works, understand, appreciate and critically reflect on musical art and to accept art music, it is necessary to shift the focus of listening to music from the cognitive to the cognitive–emotional level. Cognitive–emotional listening to music is focused on the learner: on his or her initial experience of music, as well as on perceiving and understanding the work through the components filtered by her/his cognitive system, in accordance with her/his previous experience and prior knowledge of the artwork. The results of cognitive–emotional listening to art music works that the author will point to are a consequence of the practical application of a contemporary, didactically developed model of listening to music in primary and secondary schools in Croatia, as well as of the findings of previous research on this model. Carefully selected musical works and creative didactical class realization should provide a pleasant experience and satisfaction for learners, and influence the development of their knowledge and skills, emotional enjoyment and experience of music. Given that the school is a place that should, with carefully designed materials and contents, as well as a competent teacher, contribute to the learner’s development of the ability to experience music, analyze, understand, but also critically evaluate works from national, European and world heritage, it is important to recognize the creation and implementation of contemporary learning and teaching strategies as an important part of school identity that directly affects the learner’s view of the world.

Keywords: music teaching, cognitive–emotional listening to music, primary school, secondary school, art music.

Introduction

Introducing students to national and world achievements in culture and art is an important component of education. It enables students to understand art and encourages their artistic expression. By sensitizing to art and artistic expression through learning about the culture of one's region and cultures of other peoples, one learns to respect and better understand cultural heritage. In this way, the goods of civilization are preserved and transferred for posterity and, at the same time, new ones are created. *The National Framework Curriculum for Preschool and General Compulsory and Secondary Education* (2010, p. 152) states the following: "Works of art and creative activities contribute to shaping students' identities, strengthening their integrity and self-esteem, and creating cultural and environmental awareness". That is why the school strives to provide conditions for students to experience and appreciate art through art education, with the aim of developing their ability to analyze, understand, but also critically evaluate art. The end goal is to shape students' cultural and artistic identity.

Although art is an important part of the civilizational heritage, culture and art are rarely the subject of interest of children and young people. The fact is, however, that music plays an important role in their lives and that they spend a lot of free time listening to the music they love (Lipsman, 2012; Miranda, 2013; North & Hargreaves, 2008; Zillmann & Gan, 1997). The question arises as to how the foundations of listening to art music can be laid through the educational process. Students' interest for art music, as Sloboda (2019) points out, is reduced and it is not their first choice. However, there is a possibility of mediating art music, as well as of developing students' aesthetic values, their identity and control of emotions through music because art education is part of the school curriculum. However, it is important to find an appropriate didactical framework for students to learn to appreciate art, especially because their exposure to it outside school settings is not encouraged.

Given the constant questioning, changing and modernization of the school, it becomes clear that experiential and research teaching should become the priority in education. Accordingly, it is necessary to find and introduce different teaching methods as a prerequisite for successful teaching and improving the quality of music-oriented teaching. Improving the quality of education is reflected in "a systematic and constant activity aimed at changing conditions in schools, with the ultimate goal of attaining the educational outcomes more effectively" (Stoll and Fink, 2000, p. 69). That is why active teaching methods and strategies focused on students should be encouraged, to guide them towards critical thinking, logical deduction and strengthening teamwork. This can be achieved through research, experiential, project and multimedia teaching and interdisciplinary approach, i.e. cross-curricular correlation, or problem-based learning, learning in pairs, etc. (Pejić Papak & Vidulin, 2016).

Since the modern understanding of culture emphasizes the importance of education and self-education in shaping a cultural individual, especially by drawing attention to the works and practices of intellectual and artistic activity, in this paper we will focus on music as an important factor in art education. The focus will be on how to encourage students to accept the music that is not their primary expression or reflection

of their musical preferences. The student as a bearer of culture/art should have an active role in society: “[...] as a user he or she draws on common attitudes, values and behavioural models [...]; in the role of a creator he or she serves as a bearer of cultural change” (Pejić Papak & Vidulin, 2016, p. 39).

Given that one of the modern educational outcomes is a formation of individuals enabled to actively and responsibly engage in lifelong learning, this paper will show that cognitive-emotional listening to music in a creative-innovative school environment, is an opportunity to really make music teaching experiential, exploratory, artistic and humanistically oriented.

Research into the connection between art music and music teaching

Even today, music teaching is not completely free of a rigid framework, regardless of the reforms it has undergone since 2000 and the aspiration to modernize it (more in Vidulin, 2016). Music teaching should be a space of real life, a place of maturation and personal activity, a place of learning about responsibility, where the child's complete personality, social competence, communication and humanistic orientation are encouraged and developed. In addition to these characteristics, music teaching is directly related to the overall development of students (see more in Vidulin, 2020b). It is in this sense that the improvement of their cognitive abilities is considered (Thompson, Schellenberg & Husain, 2003), while Chan, Ho and Cheung (1998) and Ho, Cheung, and Chan (2003) indicate an improvement in verbal memory. Research conducted by Bilhartz, Bruhn, and Olson (1999), Chan, Ho, and Cheung (1998), Courey et al. (2012), Fauvel, Flood, and Wilson (2006), Hetland (2000), Rauscher (2002), Rauscher, and collaborators (1995), Rauscher and Zupan (2000), Schellenberg (2004), Schellenberg and Mankarious (2012), Vaughn (2000), and Zafran (2004) point to the improvements in verbal, spatial, and mathematical abilities.

Music education influences the building and shaping of personality and character, worldview, emotionalism and readiness for life. Furthermore, it influences the acquisition of knowledge, skills and habits, development of intellectual abilities, within which the student's inculturation, socialization and personalization are acquired. In this way, students are given the opportunity to develop and improve their abilities, understand and shape their relationship with the world and actively and productively participate in society and culture.

Art music offers children and young people the opportunity for identity formation (MacDonald, Hargreaves and Miell, 2002; Roberts, 1993) and affirmation (Prendergast et al., 2009). It is the basic content in the teaching of Music Culture and Music Art subjects in Croatian schools. Although the results of research conducted by Šulentić Begić and Begić (2014) indicate that most of the surveyed grammar-school students like to listen to art music in class, they still believe that music teaching does not affect the formation of their musical taste. On the other hand, the results of research conducted by Vidulin (2013) indicate that, although art music is not among the top on the list of preferences of primary and secondary school students, the respondents believe that music teaching influences the formation of their taste.

The extent to which art music is the subject of interest of primary and secondary school students in Croatia was investigated in 2012 by the author of this paper (Vidulin, 2013; Vidulin–Orbanić, 2012).

The results showed that only a small percentage of primary school students expressed an interest in art music, with the eighth-graders being less interested than the students in the fifth grade. In the first year of secondary school students' interest in art music is almost the same as in the eighth grade, but in the fourth grade of secondary school they express a greater interest in art music. "This pattern of results corresponds to the developmental periods in which the openness to different styles of music is greater in younger children (Hargreaves, 1982), while early adolescence is characterized by reluctance to accept different styles, including art music. A greater interest in art music that is manifested towards the end of secondary school corresponds to the findings that indicate a "reopening" to listening to different styles of music, which occurs in early adulthood (LeBlanc, 1991)" (as cited in Vidulin, Plavšić & Žauhar, 2020, pp. 22–23). The fact is that the content of the subject, which is far from the students' interest, the outdated teaching strategies and didactical uninventiveness, as well as the expressed preferences of students towards other musical genres, contribute to the situation. "Little preference for art music, if compared to pop music, is commonly indicated in studies of music preferences in children between the ages of thirteen and fourteen (e.g., North, Hargreaves, & O'Neill, 2000), which corresponds to the age of eighth-graders. In addition, the described results are in line with the results of the research by Gembris and Schellberg (2003), which examined the extent to which openness to different styles of music is present in primary school and how it changes during primary school"(Vidulin, Plavšić and Žauhar, 2020, p.23). It is clear that bringing art music closer to students is a challenge, especially because musical preferences begin to narrow with growing up, which is directly reflected in students' openness to art music (Gembris & Schellberg, 2003; Vidulin, 2013; Vidulin-Orbanić, 2012).

In order for students to be sensitized to art music, it is important to carefully approach various pedagogical-didactical and psychological requirements of learning and teaching and develop a way to bring music closer to students and fuel their desire to listen, experience, explore and accept it. An effective music listening strategy in school settings encompasses a multimodal and interdisciplinary approach. Research conducted by Austin and Vispoel (1998) and Boal- Palheiros and Hargreaves (2001) show that students prefer music lessons in which they can actively participate, for instance, by playing an instrument or singing, because it deepens their knowledge of the music, especially of the kind they do not listen to outside school and which is not their primary choice.

Listening to art music in schools

Listening to and learning about music is present in all educational cycles of primary school education in Croatia*: in the first cycle, which includes first and second grade; in the second, which includes third, fourth and fifth grade; and in the third cycle (sixth, seventh and eighth grade), as well as in the fourth and fifth cycles of secondary school education. Although music teaching is set in several different phases and stages and offers various ways of dealing with music, an important area and activity is listening to music which is aimed at acquiring criteria for evaluating music, but also getting to know music in different occasions and contexts.

* Primary school in Croatia lasts eight years while secondary school lasts four years.

Listening to music at school introduces and clarifies basic theoretical and musicological notions that are easier to understand if accompanied with careful analytical listening. This, eventually, develops a culture of listening to music. Musical, as well as general culture manifests through knowledge of basic internationally recognized music literature, i.e. composers and works that marked a particular musical stylistic period. These are the works of art that are often part of a theatrical repertoire, which, despite being composed long time ago, do not lose their original meaning and always delight new audiences.

Listening to and learning about music are included in Domain A, one of the three domains prescribed by the *Curriculum of Music Culture for Primary Schools and Music Art for Gymnasiums* (2019): “The starting point of Domain A is learning music through audio and video recordings and students’ direct encounter with music. By actively listening to music, students will get to know music of different types, styles, directions and genres. They will also gain knowledge about musical expressive elements and different levels of organization of a musical work, and they will experience, learn, understand and appreciate the value music. Familiar musical works open up possibilities of searching for new musical experiences” (p. 6).

It is in musicologically and didactically (in most cases) prices manner that listening to and getting to know music is approached in school—because there are certain tested and accepted canons. Yet, such listening does not result in students experiencing music on an emotional level or reacting to it.

A common way to motivate students is to set them with tasks before listening to a piece of music and instruct them what to pay attention to while listening. The tasks should be clear and simple, i.e. easily recognizable to students: from the tempo, dynamics and atmosphere, to the performers, melody, characteristic rhythm, etc. By recognizing and analyzing expressive elements such as rhythm, melody (theme), dynamics, timbre and tempo, as well as by differentiating musical forms, instrumental and vocal compositions, students get to know musical works better. Student activity is stimulated mainly by analytical-cognitive tasks that lead to a synthesis. However, this common didactical approach neglects a broader musical context, for, in order for a composition to be truly permanently adopted, students need to perceive its identity, which is impossible unless they have learnt about the identity of the composer, the time, social circumstances and situation in which the piece was created and its external characteristics.

Special attention should be paid to the selection of music pieces and didactical articulation. In addition to the criteria of the quality and length of the work, and the possibility of presenting their own ideas and relating the work to different circumstances, attention should be paid to the age of students, their prior knowledge and ability to receive art music. Carefully selected works of art should be a special experience that affects students’ cognitive and emotional development.

In support to the aforementioned, a new approach to listening to music was inaugurated in Croatian schools in 2018, i.e. cognitive–emotional listening to music. Attention is paid to the initial experience that a music piece evokes, followed by the observation, recognition and understanding of the musical work through the components that the student has already acquired, thus shaping new knowledge and skills. In addition to learning about and distinguishing the structural components of musical works, the aim is for students to accept art music as their own through personal experience and with understanding.

Characteristics and levels of cognitive-emotional listening to music

In the cognitive-emotional approach, the aim is for students to embrace art music within their preferred framework. Therefore, a creation of a more complete experience is encouraged with appropriate musical and non-musical activities. Hence, there is a change in the goal, task and purpose of listening to music in school. Cognitive-emotional listening strives to shape the cultural-artistic worldview of students, develop and improve their musical competencies, and ultimately, help them experience, understand and accept art music. Students are introduced to a music work and the composer through carefully designed processes of music demonstration, conversation and discussion. In addition to listening to music, singing, playing and dancing, i.e. the performing activities of students, are encouraged, while the conversation is based on tasks of cognitive and associative nature and the ones that stimulate emotional experience. The aim is to make students aware of a broader social context directly related to universal values, which results in crossing the boundaries of music education. Listening to music with the peers in a classroom setting, accompanied with the activities led by the teacher and with the possibility of having discussions about the experiences, emotions, aroused imaginations and observations, is a suitable context for enriching the musical experience, expanding knowledge and developing children's interests. The humanistic paradigm that is strongly encouraged in the cognitive-emotional approach to listening to music in schools refers to the implementation of humanistic qualities in the educational environment. Therefore, through their personal and emotional values, individuals are encouraged to think about their own experiences and the perception of the environment, which ultimately leads to forming personal opinions. Cognitive-emotional listening facilitates the development of students' knowledge and skills, but also the joy of making music. It stimulates perception, attention, motivation and emotional openness, socialization, empathy and humanity. Students' emotional development will contribute to preserving and directing their inner sensibility for musical experience and its expression, the quality of musical narration, and thus to building their own aesthetic criteria, which will ultimately lead to an understanding of art music. The cognitive-emotional approach to listening to music is divided into two levels (Vidulin, Plavšić & Žauhar, 2020, pp. 101–105). The first refers to the recognition of a musical structure and the second to emotional reception. The music theory logic dictates that, when learning about musical structures, it is motives and phrases that are first studied, being smaller units, then larger ones such as sentences and periods are looked into, followed by two-part and three-part songs, themes with variations, rondos, etc. When learning about musical structures (the so called “changes by degrees”), it is good to start with the introduction of easily noticeable changes in the unfolding of the composition and to teach the related terms, and only then to move on to discovering the ones that are more difficult to notice. The changes of the first degree include the distinction between the terms such as instrumental-vocal, quiet-loud, tutti-solo, fast-slow, while the changes of the second degree refer to the perception of repetition and contrast. The changes at the third level are focused on the recognition of the types of music sections: theme presentation, transitions (bridges), contrasting sections, repetition sections, introduction, conclusion, while at the fourth level they refer to tonality, modulation, and homophonic-polyphonic differences.

Moreover, cognitive-emotional listening to music distinguishes four levels of musical experience. The first level refers to music of pronounced rhythmicity (dance music), and the second to music that unequivocally represents something (programme music). At the third level are songs with specific titles, but focused on feeling and mood, while the fourth level introduces compositions of absolute music. The first level is marked by the music that finds its way to the listener easiest and fastest, music of accentuated rhythmicity that primarily affects the sensorimotor experience. The second level of musical receptivity or experience belongs to the music that shows something, that is to say, the music that has a distinct pictorial potential, e.g. programme music. The third level includes the compositions that have specific titles and are focused on feelings and moods. The fourth level is mainly about compositions of abstract names such as concertos, symphonies, sonatas, or string quartets.

Outcomes of listening to art music in primary and secondary school

Listening to and getting to know music literature influences the development of students' auditory concentration and work analysis skills, and establishes the basis for the development of aesthetic criteria in the evaluation of music. The outcomes can be monitored from the first grade of primary school. In the first three grades, through multiple listening to shorter compositions, students learn about the pitch and duration of a tone, dynamics and tempo, vocal, instrumental and vocal-instrumental music, musical instruments and performing ensembles. If we start from cognitive-emotional listening to music, the first three grades are focused on easily noticeable differences in music, e.g. *p-mf-f*, slow-moderately fast-fast, instrumental-vocal-vocal-instrumental, *tutti-solo*, soloist-choir, dance-non-dance, atmospheric and character features, individual musical instruments, voices (male, female). The students' music dictionary is supplemented with the terms *composer*, *conductor* and *performer* and the titles of music pieces are remembered. The story of the composer's life and work, of singers, instrumentalists and the conductor is also an important part of music culture, which touches on both the cognitive and emotional context of musical education.

From the fourth to the eighth grade of primary school, students are expected to study new compositions in each subsequent grade. However, it would be useful to listen to the ones they have already encountered, but now in association with new different tasks and levels of experience because they are already familiar with the work. The musical components are observed in the work itself and derived from the nature of a musical work, so as to be recognized and placed in an appropriate theoretical context. It is repetitions, variations and contrasts in music, as well as musical forms, different groups of musical instruments, types of voices, instrumental and singing ensembles and musical types that are observed. These form the basis for the analysis of music in the fifth and sixth grade, while the observation of different types of music sections, changes in measure, differences in homophony and polyphony can be set as tasks in the seventh and eighth grade.

The final outcomes in listening to and learning about music in primary school are aimed at recognizing and understanding musical components and referring to the subtleties that are felt and heard during the performance so that the recognition of musical components would not be superficial and students' would acknowledge the social context of the composer's work and life. Students are instructed that there is no one reality or one interpretation, but they are multi-perspective. All of the above can be realized to

a greater extent in the teaching of Music Art in secondary grammar schools. Taking into account students' further sensitization to music, work continues on learning about the expressive means of music and its components, experiencing, recognizing and understanding musical instruments and singing voices, different types of performing groups, musical forms and types. However, some of the most important outcomes are experiencing, understanding and accepting art music of different musical historical periods. Based on these characteristics, it is determined to which period or stylistic direction the work belongs, the piece and the composer are considered in the context of the time of creation, the space and social circumstances. In addition, the activities and tasks are related to the acquisition of new insights and knowledge about art of music, evaluation and assessment of musical works and aim to encourage young people to follow the musical life of their immediate and wider environment. The final outcome of music teaching in secondary school is to get a full picture of music in human history, relative to fine arts, geography, history, literature, philosophy, architecture, and other.

Research of cognitive–emotional listening to music in Croatian schools

Having determined the goal, tasks and purpose, and establishing and considering cognitive–emotional listening to music in a theoretical, musicological, pedagogical and psychological context, practical teaching in schools became a way to measure the success of a new didactical strategy in the field of listening to music. The research conducted on 557 fifth–grade primary school students compared the experiences of listening to music in the generally accepted approach in teaching Music Culture to the cognitive–emotional listening to music. Given that the results of a comprehensive study on cognitive–emotional listening to music have been published in Vidulin, Plavšić and Žauhar (2019; 2020), Vidulin and Plavšić (2020a; 2020b) and Vidulin (2020a), the advantages of the cognitive–emotional listening approach are confirmed to be greater in comparison to the usual approach to listening to music.

In order to conduct the research under as similar conditions as possible, the same teachers employed both approaches in their classes. In the control group, the usual, so–called cognitive, listening was applied, using mainly tasks of a cognitive nature that were aimed at analyzing musical works, which primarily emphasizes the professional-musical starting point. The experimental group was taught by the cognitive–emotional approach that, in addition to the professional-musical context, included a social-humanistic and aesthetic point of view on musical works from the students' perspective. During the classes, students' thinking was challenged by questions, their attention was focused on the experience, and the context of learning was expanded—in order to shape the general and musical culture of students. The following works were covered in the classes: Aram Khachaturian's "Waltz" from *Masquerade*, *Wellington's Victory* by Ludwig van Beethoven, *Scheherazade* ("The Sea and Sindbad's Ship") by Nikolai Rimsky–Korsakov and *Faure's Pavane* in F–sharp minor. While preparing the teaching materials for the experimental group of students, the author of the paper, analyzed and studied the musical works in detail in order to determine how their characteristics can affect students' experience during listening. The appropriateness of the pieces to the fifth-graders' age and the possibility of placing the works in a broader context were also taken into account.

The aim was to find a way to stimulate students' interest in listening to art music, to enable knowledge acquisition during a school class and to encourage personal enjoyment. Furthermore, the cognitive aspect or the accuracy of recognizing musical components, the emotional experience, as well as the ability to recognize emotions such as joy, sadness, anger, fear, disgust, surprise, hope, delight, hatred and anxiety, and finally, the ways of motivating students were all taken into account. In addition to the above, the research also examined the thoughts of fifteen teachers on the two approaches to listening to music.

When it comes to the cognitive aspect of listening, the results of the research showed that there is no difference in the accuracy of the students' answers about the musical components with regard to the approach to teaching. Also, the accuracy is about 60%, which indicates that both groups have room for improvement in terms of more accurate recognition and determination of musical components. When the intensity of emotions aroused by the music was analyzed, it was found that the students who were exposed to the cognitive-emotional listening experienced pleasant emotions (joy, surprise, hope, delight) a little more intensely than the unpleasant ones (anger, hatred, sadness). Although the students like Music Culture classes, the majority prefer when they implement the cognitive–emotional approach (94% vs. 89%). In addition, a larger number of students liked when the compositions were presented in a cognitive–emotional context (88% vs. 80%). The introduction to the second listening is more stimulating in the cognitive–emotional approach to listening to music (83% vs. 75%). A larger number of students who were exposed to the cognitive-emotional listening would listen to the music again, unlike those exposed to the usual approach (76% vs. 68%).

The answers to the open-ended questions given by the students exposed to the cognitive-emotional listening were either more diverse or more focused on a certain part of the lesson, which indicates that the planned activities which expanded the listening context influenced the direction of students' attention. For instance, a more focused activity such as the use of dramatization in Scheherazade resulted in immersion in and reflection on the content even in subsequent listening activities, while presenting the students with various performances of the Pavane and discussing with them the conditions of its creation encouraged students to express their own opinions.

At the end of the school year, when the students were asked to write what they remembered with regard to the entire teaching of Music Culture that year, it was shown that in both approaches they remembered the content most (about 36%), participation in musical activities (about 25%) and music components (16%). At the same time, the students who were taught according to the cognitive-emotional approach made more references to the four works included in the research and the methodical articulation of the teaching procedures through which these works were presented (18% vs. 9%).

The results indicate that the students exposed to the multimodal approach—fostered by musical and non-musical activities, increased interaction and active participation—were more focused on the musical works and they expressed a desire to listen to them again. The cognitive and emotional experience helped them generate a wider range of responses related to the cognitive elements, e.g. recognizing musical components, and to the emotional elements, e.g. associations to the work and the identification of emotions and the experience of music.

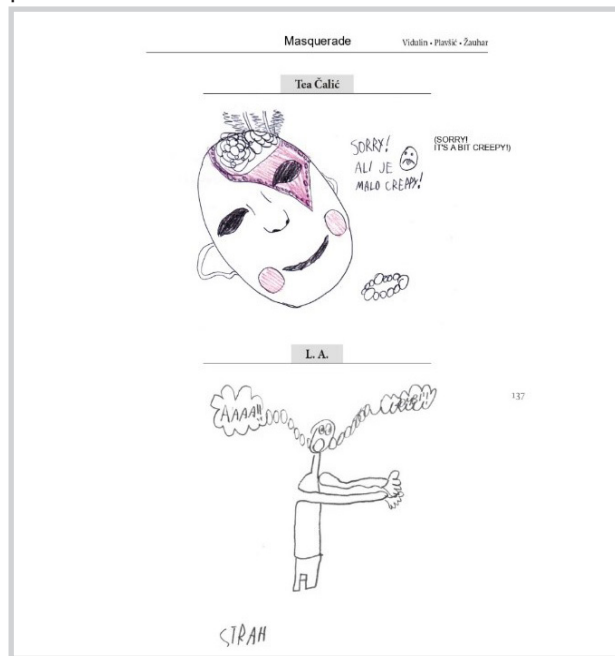
The results also indicate that the teacher guidance, as well as the level of students' (inter)activity during the teaching process, are crucial for their experience of listening to music. Below are some statements of the students and some of their drawings created during the final listening to the musical works (Vidulin, Plavšić & Žauhar, 2020).

A. Khachaturian: *Masquerade*

- "The introduction [...] encouraged me to understand the piece even better and to like it even more. [...] aroused my great curiosity. [...] stimulated my interest, made it [the composition] more interesting and intense for me.
- While listening to the piece [...], I thought about the ball and the castle. [...] a masquerade ball. [...] about the tragedy that happened. [...] about the story, the action.
- I will remember it [...] for its excitement, joy and happiness. [...] for its surprising elements. [...] for its masks. [...] as an interesting and fun lesson of Music Culture."

Figure 1

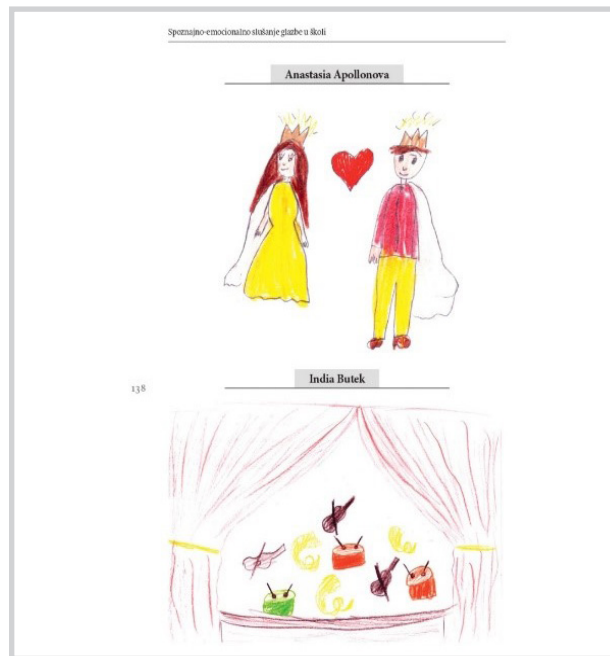
Final listening and the perception of Masquerade—expression of emotions [children's drawing, coloured pencil]



Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 137, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

Figure 2

Final listening and Masquerade experience—expression of emotions [children's drawing, colored pencil]



Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 187, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

L. van Beethoven: *Wellington's Victory*

- "The introduction [...] made me a little sad because Beethoven lost his hearing. But he encouraged me to never lose hope. [...] encouraged me to enjoy music! [...] encouraged me to relax.
- While listening [to the piece], I thought [...] about the marching soldiers. [...] about the battle. [...] about the war between the French and the English.
- I will remember it [...] as a very tense class of Music Culture. [...] for being completely immersed in it. [...] for the delight!"

Figure 3

Final listening and the perception of Wellington's Victory—a drawing of the musical instruments and performers [children's drawing, colored pencil]

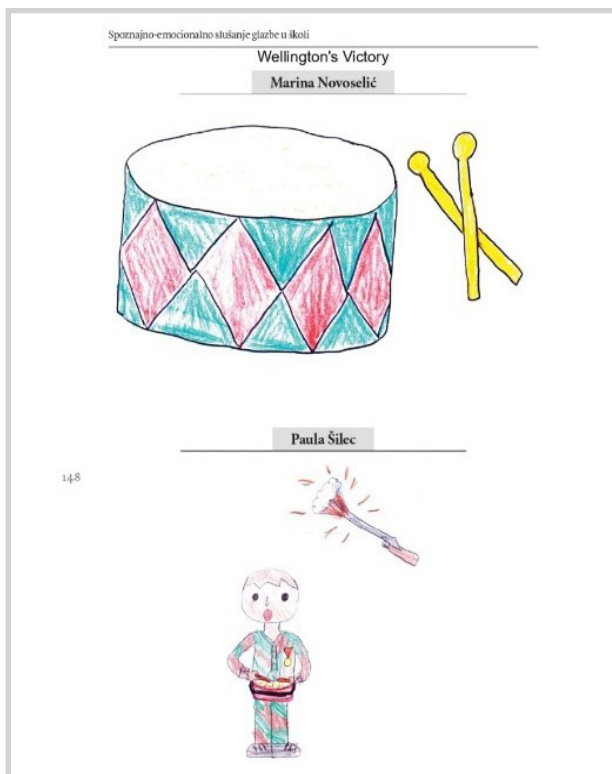
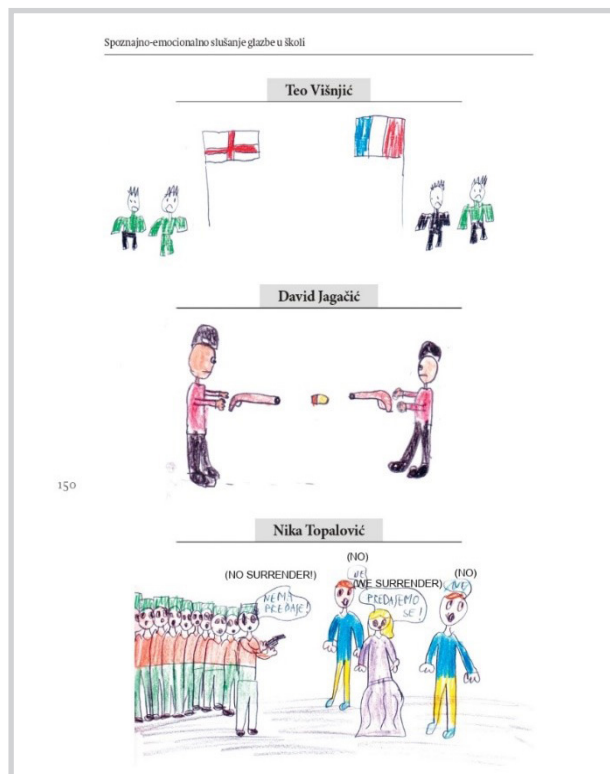


Figure 4

Final listening and the perception of Wellington's Victory—the content of the work and battle scenes [children's drawing, colored pencil]



Note. Taken from *Cognitive–emotional listening to music at school*, p. 148, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

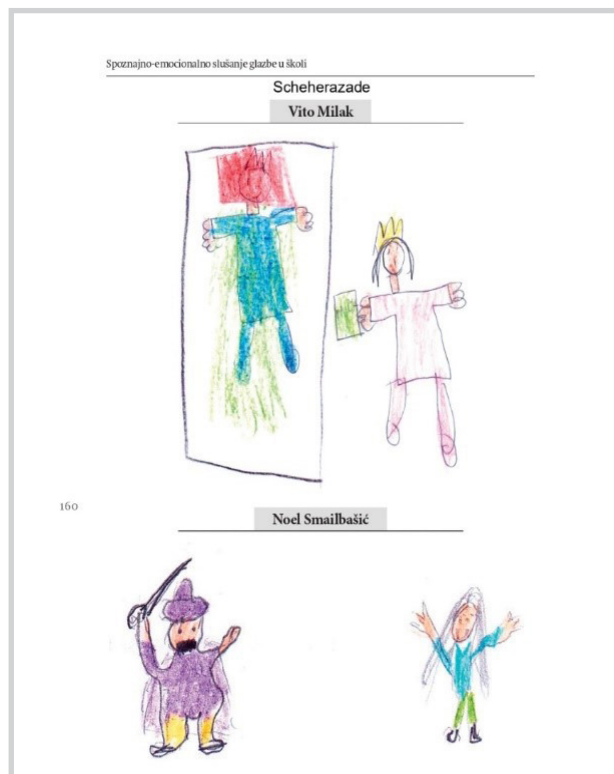
Note. Taken from *Cognitive–emotional listening to music at school*, p. 150, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

N. Rimsky-Korsakov: *Scheherazade*, "The Sea and Sinbad's Ship"

- "The introduction [...] made me think of an intriguing/scary atmosphere. [...] aroused my curiosity. [...] encouraged me to think about how beautiful the music will be.
- While listening, I thought about [...] how Scheherazade opposed the sultan. [...] how Scheherazade tells stories to the sultan. [...] how Scheherazade could tell so many stories and how she was so wise. I was wondering if he was going to kill her or marry her!
- I will remember it [...] for my feelings. [...] because I really liked it. [...] for the story the teacher had told us before listening."

Figure 5

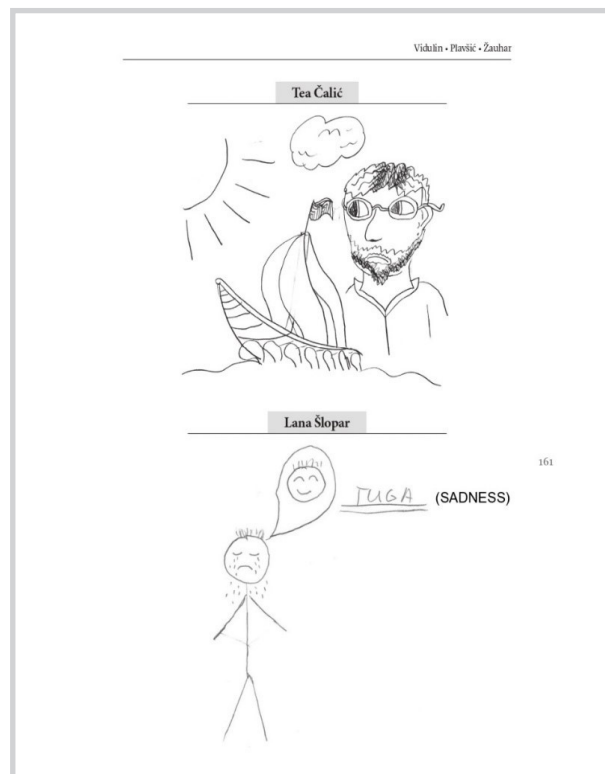
Final listening and the perception of Scheherazade—the content of the work [children's drawing, colored pencil]



Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 160, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

Figure 6

Final listening and the perception of Scheherazade—visual presentations of "The Sea and Sinbad's Ship" and emotions [children's drawing, colored pencil]



Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 161, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

Gabriel Fauré: *The Pavane*

- "Introduction [...] moved me. [...] made me think that it is never boring when we listen to music. [...] encouraged me to love music even more.
- While listening, I thought [...] about what the teacher had said about the work.
- I will remember it [...] as a beautiful class of Music Culture. [...] for the feelings, because it calms you down. [...] because it is gentle and I like it very much."

Figure 7

Final listening and the perception of The Pavane—presentation of the experience and character of the piece [children's drawing, colored pencil]

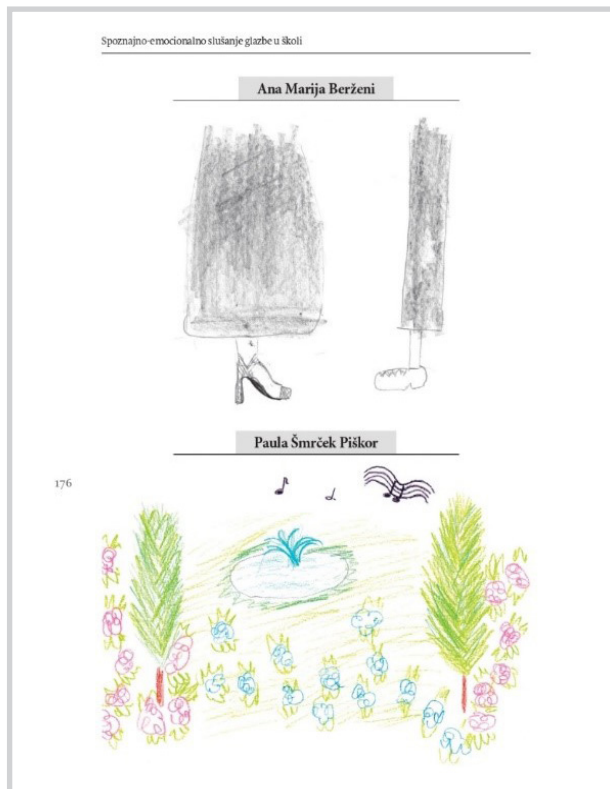
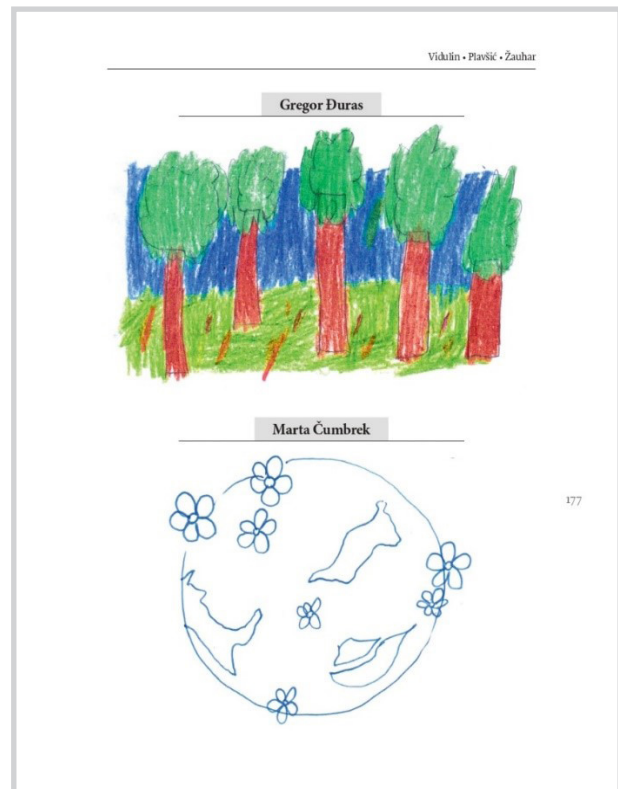


Figure 8

Final listening and the perception of The Pavane—presentation of the experience [children's drawing, colored pencil]



Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 176, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

Note. Taken from *Cognitive-emotional listening to music at school*, p. 177, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy.

A very important indicator of the success of the cognitive-emotional listening to music is reflected in the teachers' opinion. They mostly assessed the cognitive-emotional listening to music as a stimulating and didactically successful approach, which offers opportunities that can be adapted to the students' needs and the content of the programme. Moreover, they regard the cognitive–emotional approach as a stimulating improvement to the existent commonly accepted approach. In addition, they believe that the lesson planning incorporating the cognitive-emotional approach is more comprehensive, which is true, and its consequences are far-reaching: the teachers thought that the students' concentration and engagement in such designed classes were greater, which is the first step towards learning and memorization. The following are some of the teachers' statements:

- "I am very glad that I have had the opportunity to work on the preparations of CEA* lessons because I got new ideas for further work in the field of listening to music, which is certainly more interesting.
- My current approach to listening to music differs from the CEA solely because we were first taught the other approach in college. [...] It is much more interesting to work with the CEA, even for children, which is the goal after all, to somehow show children that classical music is not boring, not as they think of it [...]
- I think that through the cognitive-emotional approach the students' understood much more clearly what a composition was about, they could enjoy it more and follow its flow easily. Most importantly, I think that they found the teaching unit interesting.
- It's the important advantages that are completely different—a more interesting and creative teaching approach. The students went completely into the depth of the composition. They got to know it better and got a lot of useful information. They also broadened their horizons beyond music itself and are richer for a new dimension in general culture" (Vidulin, Plavšić and Žauhar, 2020).

An advantage of incorporating a cognitive–emotional approach in Music Culture teaching is that it provides a (carefully planned) context for a more comprehensive experience of art music on the one hand, and a more personal experience on the other. In the long run, this leads to students embracing art music, which they do not usually listen to in their free time. Research has shown that prior experiences of emotional perception of art music enhance personal sensitivity to musical expressiveness. What it really means is that a child is more likely to experience music emotionally if he or she has previously had an experience of an emotional perception of music (e.g., memories of music making her happy or sad, producing a frisson of delight, or making her heart beat faster).

If we take into account that the openness to listening to music is more evident in young children, and that as they are reaching adolescence it gets more limited, the implementation of the cognitive–emotional approach (CEA) from an early age will potentially provide art music a safer pathway to young listeners.

Conclusion

Listening to music and learning about musical works in school has a multiple social role. Experiencing and understanding music will facilitate music appreciation; influence the establishing of a cultural and artistic identity and interest in music, but also the overall development of students. It should also be emphasized that music and culture contribute to both the school and society, as they help build the cultural identity of a community, shape the concert audience and enable the preservation, transmission, renewal and dissemination of cultural models.

It is for that reason that music teaching should be open, integrative and interdisciplinary, just like the didactic strategies it uses. Attention should be paid to: the fact that learning and teaching are adapted to the interests and abilities of students; the implementation of modern and useful strategies and methods of learning and teaching; and that the contents are relative to and supplemented with other subjects, areas and cross-curricular topics. In addition, it is important that the ultimate goal is to develop students' awareness and self-awareness of themselves as individuals and the environment that surrounds them, because it puts them at the centre of events and questions their personal levels of experience, emotion and understanding.

Understanding and accepting works of art music will encourage the development of students' musical taste and critical thinking, but also raise awareness of the values of national, regional and European cultural heritage in the context of world culture. It is the cognitive-emotional listening to music that will influence students' cultural-artistic awareness and development of intercultural competencies. The development of and an open approach to one's own and other cultures, emphasizing the acceptance of and respect for other people and different opinions, will certainly make a difference in understanding art, and all the attempts in this direction will be useful, including humanistically oriented cognitive-emotional listening to art music.

Reference list

- Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music, 26*, 26–45. <https://doi.org/10.1177/0305735698261004>
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 615–636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education, 18*(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Courey, S. J., Tappe, Ph., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature, 396*, 128. <https://doi.org/10.1038/24075>
- Fauvel, J., Flood, R., & Wilson, R. (2006). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, Y.C., Cheung, M.C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17*(3), 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther i C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2003)* (pp. 552–553). Hanover.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 179–238. <https://doi.org/10.2307/3333643>
- Curriculum of the subject Music Culture for Primary Schools and Music Art for Gymnasiums* (2019) [document]. Zagreb: Ministry of Science and Education. [*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (2019) [dokument]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja].
- LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation / age on music listening preference: A review of the literature. Izlaganje na *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior*, Cannon Beach, Oregon.
- Lipsman, A. (2012). Social networking goes global: Major social networking sites substantially expanded their global visitor base during past year. Retrieved September 13, 2019 from <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1555>

- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22.
- National Framework Curriculum for Preschool and General Compulsory and Secondary Education (2010) [document]. Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports. [Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) [dokument]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa].
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Pejić Papak, P., and Vidulin, S. (2016). *Extracurricular activities in a modern school*. Zagreb: School book. [Pejić Papak, P., i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga].
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, C., & Irwin, R. L. (2009). A haiku suite: The importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11(3), 303–317.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (pp. 269–278). New York: Academic Press.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial–temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44–47.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial–temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215–228. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00050-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00050-8)
- Roberts, B. A. (1993). *I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891. <https://doi.org/10.1037/a0027971>
- Sloboda, J. A. (2019). Contemporary audiences for classical music: What research can tell us about them and their motivations, and how professional musicians can better connect to them. In B. Bogunović & S. Nikolić (Eds.), *Book of abstracts of the First International Conference Psychology and Music - Interdisciplinary Encounters* (p. 27). Belgrade: Faculty of Music, University of Arts in Belgrade. [Sloboda, J. A. (2019). Savremena publika za klasičnu muziku: Šta nam istraživanja mogu reći o njima i njihovim

motivacijama i kako se profesionalni muzičari mogu bolje povezati sa njima. U B. Bogunović i S. Nikolić (Ur.), *Knjiga rezimea Prve internacionalne konferencije Psihologija i muzika — interdisciplinarna susretanja* (str. 27). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu].

- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *We are changing our schools. How to improve the efficiency and quality of schools*. Zagreb: Educa. [Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa].
- Šulentić Begić, J., & Begić, A. (2014). Musical preferences of students of the 1st gymnasium in Osijek. In M. Brekalo & I. Žužul (Eds.), *International Interdisciplinary Scientific Conference on Cultures, Society, Identity—European Realities* (pp. 844–861). Osijek; Zagreb: J. J. Strossmayer University of Osijek, Department of Cultural Studies; Ivo Pilar Institute of Social Sciences. [Šulentić Begić, J., & Begić, A. (2014). Glazbene preferencije učenika I. gimnazije u Osijeku. U M. Brekalo i I. Žužul (Ur.), *Međunarodni interdisciplinarni znanstveni skup kultura, društvo, identitet — europski realiteti* (str. 844–861). Osijek; Zagreb: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Odjel za kulturologiju; Institut društvenih znanosti Ivo Pilar].
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12(3), 248–251. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00345>
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149–166.
- Vidulin, S. (2013). Examining the achievement of the goal of music teaching in the context of the time of musical hyperproduction. *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201–225. <https://hrcak.srce.hr/116797> [Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201–225].
- Vidulin, S. (2016). Reforms of the educational system in Croatia and echoes of music education in primary school. In F. Hadžić (Ed.), *Music in Society* (pp. 312–325). Sarajevo: FBiH Music Society, Music Academy of the University of Sarajevo. [Vidulin, S. (2016). Reforme odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj i odjeci na glazbenu nastavu u osnovnoj školi. U F. Hadžić (Ur.), *Muzika u društvu* (str. 312–325). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu].
- Vidulin, S. (2020a). Comparison of music lesson plans: new insights on listening to music at school. In I. Blažević, N. Tatković, M. Radetić Paić et al. (Ed.), 18. *Days of Mate Demarin "New Challenges in Education"* (pp. 191–208). Pula: Juraj Dobrila University of Pula. <https://www.bib.irb.hr/1084092> [Vidulin, S. (2020a). Comparison of music lesson plans: new insights on listening to music at school. U I. Blažević, N. Tatković, M. Radetić-Paić et al. (Ur.), 18. *Dani Mate Demarina „Novi izazovi u odgoju i obrazovanju“* (str. 191–208). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli].
- Vidulin, S. (2020b). Music teaching and listening to art music in the function of the complete development of students. In S. Marinković (Ed.), *Science and Teaching in the Educational Context* (pp. 391–406).

Užice: Faculty of Pedagogy in Užice. <https://doi.org/10.46793/STEC20.391V> [Vidulin, S. (2020b). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U S. Marinković (Ur.), *Nauka i nastava u vaspitno–obrazovnom kontekstu* (str. 391–406). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu].

Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020a). Contribution of Cognitive–Emotional Approach to Music Listening on Students’ Cognitive and Emotional Experience. *Muzikološki zbornik*, 56(1), 225–241. <https://doi.org/10.4312/mz.56.1.225–241>

Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020b). Students’ reflections and motivation in the context of the cognitive–emotional approach to music listening. U V. Svalina (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6 / Music pedagogy in the context of present and future changes 6* (str. 93–106). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://www.bib.irb.hr/1115619>

Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2019). Comparison of the cognitive and emotional aspect of listening to music in the music-pedagogical context of primary school. *Methodological Reviews*, 26(2), 9–32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4> [Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno–pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32].

Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2020). *Cognitive–emotional listening to music at school*. Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy. [Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Juraj Dobrila Univerzitet u Puli; Rijeka: Filozofski fakultet].

Vidulin–Orbanić, S. (2012). The influence of music teaching on the (musical) culture of students. In N. Hrvatić & A. Klapan (Eds.), *Pedagogy and Culture* (pp. 419–430). Zagreb: Croatian Pedagogical Society. [Vidulin–Orbanić, S. (2012). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 419–430). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo].

Zafranias, N. (2004). Piano keyboard training and the spatial–temporal development of young children attending kindergarten classes in Greece. *Early Child Development and Care*, 174(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153534>

Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves i A. C. North (Ed.), *The Social Psychology of Music* (str. 161–187). Oxford: Oxford University Press.

Illustrations

Figure 1–8: Cognitive–emotional listening to music at school, by Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V., 2020, Pula: Juraj Dobrila University of Pula; Rijeka: Faculty of Philosophy. [*Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*, od Vidulin, S., Plavšić, M., i Žauhar, V., 2020, Pula: Juraj Dobrila Univerzitet u Puli; Rijeka: Filozofski fakultet].

Figure 0.27

Children's art work "Music" (103) [school age]



Note. Taken from the catalog of the international event *Joy of Europe 2013*. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2013. Use of the image according to the provisions of fair business.



YouTube: 2. Vidulin video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/gWkrVnKcS5c>

Time: 9.02'

Oral presentation: Croatian

PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Miroslav Drljača, PhD, assistant professor,
Methodology of teaching art culture
Faculty of Philosophy, University of Banja
Luka (Bosnia and Herzegovina)
miroslav.drljaca@ff.unibl.org



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.091.313:75
Original scientific article
352–368

PROJECT–BASED LEARNING IN TEACHING METHODOLOGY OF FINE ART EDUCATION AT UNIVERSITY

Summary: One of the aims of higher education which prepares art teachers, preschool and primary school teachers is to empower and enable the professionals to respond to challenges in their future practice. In order to overcome the rigid subject–based school system, the small number of art and performing arts classes, and a number of other problems, the application of various didactical and methodological approaches and models have been suggested in the last hundred years. Among these, project–based learning particularly stands out. Through projectbased learning, it is possible to adopt a holistic approach to curriculum goals in the cognitive, motor and affective development of preschool and school children, as well as students. Participants in such activities are free to explore, create, use modern multimedia tools, and communicate with a wider social environment, and thus acquire essential lifetime competencies. The paper presents a micro–study on the implementation of project–based teaching strategy at university level, which is descriptive and interpretative in its nature. The theoretical background of the study is based on reflection on: various ideas and practices, the ways of organizing project–based learning in higher education, and the goals and outcomes of such learning seen through the prism of constructivist approach to art education. The study aims to describe and explore case studies of the project–based research on traditional rugs and embroidery, which was realized by students of the Academy of Arts and the Faculty of Philosophy at the University of Banja Luka. The research techniques included introspective written interviews and students' journals about their subjective experiences of the learning processes and their outcomes. The first results of the qualitative data analysis indicate a divergence in the way of approaching the topic, research and realization of art products. By its nature, the Methodology of Art Culture as a university subject emphasizes creativity, practice and action. Therefore, the application of project–based learning in higher education is considered to be an appropriate teaching strategy for developing professional competencies of future teachers at all levels — from kindergarten to secondary school.

Keywords: project–based learning, project–based teaching, student–centred teaching, constructivist approach to art education, art education methodology.

Introduction

Bearing in mind the importance of artistic activities and fine arts education for children of preschool and school age, we are compelled to formulate the best solutions to ensure that art classes, which are considerably marginalised in schools and educational systems, are optimally utilised. Because of this, it is important to train future teachers* during their studies on how to apply adequate methods and strategies that they will then use during their work as educators. Methods of teaching and learning, where children and students sit passively and simply watch and listen to the lecturer, should have been replaced long ago with more suitable arrangements, in which learners are placed in an active position. Teaching children and learners to come up with solutions independently, to use their own methods of studying and research, to collaborate with each other and discover new things, are all tasks that are faced by today's university students, and educators and teachers of tomorrow. Artistic subjects in education develop the creative potential in individuals, which also largely depends on the teacher, their methodology and their competence within the framework of their professional activity (Huzjak & Županić Benić, 2017). Encouraging artistic and creative potential at an early age is especially important for the development of a child's personal identity. (Filipović, 2019). Gardner reminds us of the existence of multiple types of intelligence and how important hands-on activities are for the development of each one of them, regardless of the level education, because these activities influence brain development and encourage self-realisation (Gardner, 2006; Jensen, 2001, 2005; Matijević, Drljača & Topolovčan, 2016), plus it is well-known that working with one's hands and using different types of materials for creative projects is mostly present in artistic activities.

Based on both theory and practice, we believe that the constructivist approach and application of project-based research are the most adequate methods in fine arts education (Drljača, 2018). Project-based activities are presumed to be teaching strategies because "project-based learning is usually a complex procedure which begins with a certain plan that is directed towards reaching certain goals. Therefore, project-based education as a didactic expression is the closest to the generic term of strategy, which is why project-based learning is considered a didactic strategy" (Matijević, 2008, p. 197). John Dewey is considered to be the founder of the method of project-based learning and he believed that the problem people have is not getting to know their surroundings, but learning how to control it and modify it for certain purposes. According to him, the best type of education is practical education, which prepares the students to successfully face the real world (Mandić & Vilotijević, 2017). When speaking of this kind of learning, it is important to take into consideration the positions of both the teachers and the learners at all levels of education. The role of preschool educators is to create opportunities for children to form personal experiences in an individualised manner. They guide the children's learning process, offer them support and direct them on how to solve problems. This kind of system places the children in a central position because the curriculum is mostly based on their authentic problems and experiences (Pribišev

* The term "teacher" in this case includes primary and high school fine arts teachers and professors.

Beleslin, 2019). In classrooms, project-based activities are planned equally by both the teachers and the students. The teachers take on the role of a mentor and collaborator, while the majority of the activity is directed at the students, who conduct all of their research outside of the school environment by engaging in communication with their wider social context (Matijević & Radovanović, 2011). Classroom activities that are focused on the child and the learner ensure more comprehensive, better quality learning, especially when they include more than one participant, because teamwork and collaboration make it easier for the students to satisfy their innate needs (survival, love, power, fun and freedom), all of which significantly affect motivation (Glasser, 2005).

We chose folk art, i.e. kilims (woven carpets or rugs) and embroidery for two reasons. The first is because of their artistic value and the abundance of motifs that are present in traditional textile art, and the second is because folk art is dying out in most areas of our country, and we therefore felt to need to introduce future educators and teachers to this form art and make them more interested in its practical application, so that they can use it in their future pedagogical activities.

This paper shows advantages and benefits of using project-based research in teaching methodology of fine arts in higher education. Also, by analysing research logs and completed art projects, we explain the processes and findings of research and creative activities. Based on our discussions and the study of research logs, we suggest possible scenarios of implementing similar research-based projects in the future.

Theoretical starting points: project-based research and folk art in fine arts education methodology

Dale's Cone of Experience generally indicates that the use of project strategy is justified in the process of learning and acquiring new knowledge, especially when it comes to fine arts education. By showing the progression from the concrete to the abstract, Dale illustrated which activities or mediums are preferable for learning at any level of education. He suggests organising as many activities as possible that would enable the learners to study through authentic experiences, with concrete materials or conditions that faithfully simulate realistic events. Therefore, he presented the probability of learners retaining what they had learned after two weeks on six levels, starting with the first level (reading books), where learners will generally remember 10 percent of what they had read, to the sixth level (diverse activities outside the classroom, or in the classroom with the help of digital simulation or practical work in a workshop), where learners will remember up to 90 percent (Matijević & Topolovčan, 2017). Dale's Cone of Experience is directly linked with the constructivist approach to learning, which encourages active participation of children and learners in forming their own learning experience within a supportive environment (Mušanović, 2000; Topolovčan, Rajić & Matijević, 2017; Vigotski, 1983). Many alternative schools have based their principles on this type of pedagogical approach, giving priority to artistic activities and practical, hands-on work (Montesori, 2017; Carlgren, 1990; Štajner, 2002).

Dewey believes that interest and effort are generated during the process of learning, and in order to

ensure that students maintain that interest, the curriculum and school activities must have a direct link with the child's life outside of school, therefore he sees projects as key school activities (Topolovčan, Rajić & Matijević, 2017). Mandić and Vilotijević (Mandić & Vilotijević, 2017) state that the basic starting points of project-based education can be presented in several principles. The school curriculum must be based on the needs of the social environment and the interests and cognitive capabilities of the student. The educational process should be based on student activity. The students should be given tasks that require integral knowledge from various different subjects and which would encourage them to take on an exploratory approach. In addition, this knowledge should have practical value and application and have the function of improving living conditions and solving concrete problems. Curriculums should not be defined by the state and should not be the same for all schools. Educational content should be chosen by the teacher based on interests, capabilities and needs of all students. Finally, the authors conclude that it is important for the project to be in harmony with the individual rhythm and capabilities of each student. In the spirit of the constructivist motto, more learning—less teaching, and based on qualitative thematic research conducted in four countries (Lithuania, Portugal, Finland & Denmark), a document was created with the intent of encouraging a change of the paradigm and shifting the focus from teaching to learning, where the learning process is learner-centred and makes the student an active explorer, considerably transforming the existing roles of the learner and the teacher (Gjedde, 2017). Project-based activities enable even the students with lower grades to demonstrate their abilities. It is also possible for students with lower grades to achieve better results than the students with a better average (Drljača, 2018; Kalyoncu and Tepecik, 2010; Redmond, 2014).

Project-based learning makes it possible to consolidate multiple related artistic subjects that are defined by school curriculums, as well as create a link between fine arts education and other subjects. This is a long-term learning strategy that helps students understand the content, improve cooperation and develop various skills such as leadership and communication (Drljača, Peulić, 2020; Mohd Hawari & Mohd Noor, 2020). Author Fabijanić (2014) concludes that project-based learning nurtures teamwork and partnerships between all participants in the project, encouraging the development of skills related to research, organisation, communication and critical thinking, as well as contributing to adopting the methodology of scientific research. She adds that project-based learning is applicable in all types of educational activities, including studying interdisciplinary subjects and content, as well as extracurricular activities, and it is indispensable when working with talented students.

A characteristic of fine arts education is creativity and active work, therefore this group of subjects is suitable for the application of project-based learning. This is confirmed by research in which students were given the opportunity to study through practical work. These types of projects are comprehensive because they involve the overall creative process, including all knowledge, skills, research, process, the being and becoming, from the beginning till the end (Ellen & Alison, 2006; Major & Govers, 2014). Project-based activities in fine arts education encourage an increase in motivation in students, the development of social skills and self-confidence. They allow students to actively take part in the educational process,

which leads to better, more long-term retention of knowledge, skills and opinions (Tomljenović & Novaković, 2012).

Related studies show that folk art is a suitable subject for research-based projects in the classroom (Balić Šimrak, Curkov, Grdić, Laco, Lisac, Pandl & Stojanović Hauzer, 2016; Kuščević, 2015; Pivac, 2016). In projects described in this paper, the students based their research mostly on two types of embroidery that are the most prominent in areas around Banja Luka, i.e. *Zmijanje* and *Imljani* embroidery. These two types of embroidery use different colours and techniques. *Zmijanje* embroidery is a counted-thread type of embroidery, whereas *Imljani* embroidery is a type of free embroidery. Counted-thread embroidery is any embroidery that involves counting the stitches, the patterns are usually geometric and only sometimes include stylised plant motifs. Free embroidery is embroidery where the stitch follows a free-hand drawing on the fabric. From the beginning of the XX century, *Imljani* embroidery used only blue thread, whereas it usually included three or four colours of thread, i.e. dark blue, dark red, green and sometimes yellow. Motifs include rich, freestyle drawings (Belović-Bernadzikovska, 1907; Đukanović, 2013, 2018; Karanović, 1926). Many modern artists were inspired by motifs in folk art and used them as the foundation of their own art (Faig Ahmed, Sheila Hicks, Jason Seife, El Anatsui, Valerie Hegarty, Diana Yevtukh, Dejan Dukić, Sakir Gokcebag, etc.). These motifs that were reshaped and transformed through modern vision are evidence of the rich artistic potential of folk art.

From all of the above, we can see the basis for applying project-based learning in fine arts teaching methods, as well as using motifs from folk art at all levels of schooling. Our study proves that organising similar project-based activities with students at institutions of higher education increases their competency for future work with children and pupils.

Method

This paper presents a micro-study on the application of project-based learning as a teaching method at university level, which is fundamentally descriptive and based on an interpretative paradigm, as well as on art-based research. This type of research involves active participation, describing the process and one's internal state during the process, and creating one's own work of art (McNiff, 1998, Drljača, 2018). Topolovčan (2016) believes that it is possible to place art-based research within a constructivist paradigm because of the position of the researcher. In this vein, we have presented the theoretical basis of the study by using the constructivist approach towards fine arts education by quoting different ideas, practices, ways of organising research, as well as goals and results of such research.

The goal of this paper is to describe and explore the examples of project-based research devoted to kilims and traditional embroidery. Research methods used include introspective written interviews related to the impressions of the process and the results of learning, as well as keeping student logs. The research was conducted using suitable methods, such as the methods of artistic-aesthetic communication, the artistic scenario method and the aesthetic transfer method (Brajčić, 2002; Brajčić & Kuščević, 2016; Duh

and Zupančič, 2011), in addition to methods of analytical observation, conversation and action-based methods. The subject of the study is folk art, i.e. kilims and folk embroidery. Kilims and folk embroidery were used as the starting point for the student project-based research, as well as for their own art.

The target group included third- and fourth-year students of Painting and Intermedial Arts, Graphics and Graphic Design at the Academy of Arts and students from the departments of Preschool Education and Teacher Education at the Faculty of Philosophy at the University of Banja Luka. Project-based research on kilims was implemented in December 2019, and the one on folk embroidery took place in December 2020. These two research projects included 156 students.

The participants were given general guidelines for what was expected of them. They were required to keep research logs and to create a piece of art either individually or as a pair, based on these logs. At the end of the research project, they were required to send log excerpts to their mentor through Google Classroom, along with photographs of their project and a written description of their work. Even though they were not restricted by the research method, it was suggested that the students could use interviews, any available literature and internet sources, and that they can include photographs they personally took during the process. They were allowed to log in different, individualized ways, including detailed descriptions, casual observations, as well as poetic and introspective notes.

Research results and discussion: Art project and research log analysis

This project-based research activity was a chance for many students to introspectively observe and record their observations in their research logs and art projects for the first time. They sourced their research from the available literature and websites, but they found the interviews they conducted with the people from their surroundings the most interesting. Interviewing grandmothers tickled their imagination, causing a special kind of joy, as well as sorrow. They found out about work activities, customs, songs and beliefs that no longer exist and discovered many untold family tales. The findings they gathered enabled them to create art projects of their own. In continuation, we will present a few excerpts from the research logs and the resulting artworks.

1) An image of granny Danica, who, in addition to this towel, brought only two other items with her when she fled to Banja Luka. One of them is a crocheted tablecloth that she had wrapped around herself to keep it safe. She is an old woman who, nearing the end of her life, still carries a wooden cross around her neck and the tradition of embroidery in her heart... The village Zlopoljac sleeps as if nestled in a soft rug, surrounded by the Plješevica Mountain. Its breathing is shallow and it doesn't know what is coming. Under the candlelight, a mother wakes her four orphans from their sleep. There is no father, he used to be with them, but he is gone now. A single shot to the heart ended his life, he used to be "a mountain of a man". No fire in the hearth, no man in the house and children have to be guided down the right path... (Figure 1).

2) We wonder if embroidery has a future in Serbia? Time will tell if it will really have a future or if it will disappear completely. Still, this art form still endures thanks to creative and talented individuals who are still fighting to preserve some traces of times past in the modern age (Figure 2).

3) Scrolling through a social media platform, we found a gorgeous piece of jewellery that did not have the name and surname of the person who had made it listed. It was a medallion containing a piece of fabric embroidered with a Zmijanje embroidery pattern. Our first idea was to find a person who makes this kind of jewellery and ask them to explain the process to us... We posted this question in many groups and researched who does this kind of work in our city until we found Mrs S. Božić, the woman who inspired us and motivated us to create this piece (Figure 3).

4) In an artwork called "Embroidery 1", combined technique, the first plate is in the background and its function is to support the texture of the fabric, while the second plate, in drypoint technique, carries a piece of embroidery that is symbolically engraved with a needle. This is how I explored the form of pattern-based embroidery, i.e. abstract organic and floral shapes. This type of expression encouraged a kind of non-verbal communication through copper, a solid material, succumbing to the demands of the motif. The character of this motif is immaterial in spirit, which represented an additional challenge (Figure 4).

5) This piece of embroidery is motivated by love. Two hearts are drawn at the bottom, representing love that is the foundation of everything. There are two hearts because two people are needed for love. The image is reminiscent of a small child, and it is known that the love a parent has towards their child is the biggest love there is. In addition, on the upper part of the work is a cross, which represents love towards religion, tradition and customs, and the goal of this piece itself is the preservation of tradition (Figure 5).

6) This piece came to be as a result of research into embroidery. The research led me to the conclusion that the materials that were used for classic embroidery were locally sourced, even convenient, and the stories that these embroidered works tell are the ones that the people of that time encountered in their everyday lives. These were the tales of births, marriages and deaths. Identity, tradition and the spirit of the times. Nina's recollection of her day was created from materials that are sourced locally and easy to find in my era. The story it tells is devoid of a narrative and is an abstract representation of living in the moment, expressed by highlighting the conversation that took place during the creation of this piece. The materials used recall the spirit of its time and the transparency ironically belies its authenticity, because the plastic itself quietly adds to pollution. This inevitably implies a dimension that includes the future (Figure 6).

7) The first thing that comes to mind when we mention embroidery is history, tradition, grandmothers, great-grandmothers... Today, unfortunately, crafts have been replaced by machines, life has become fast-paced and there is less and less time for anything. Embroidery

requires both time and patience, which is lacking in today's society. In the past, useful things were made to be beautiful, and our grandmothers and great-grandmothers infused every stitch with warmth and emotion, creating many works of art that are preserved even today. If you don't have time to create your own art, then you should at least take a moment to take a look at the artworks created by others through embroidery (Figure 7).

8) This piece is a memorial to shattered expectations... Jela embroidered the towel as a part of her dowry in 1941, filled with great expectations. She probably thought that this would be the start of the most beautiful period of her life... The vast contrast between the expectations of a certain year and what actually happened in that year; a wedding towel and the year 1941 invoke uncertainty and a question - what happened to Jela? In lieu of an answer, I constructed fourteen narratives. I would like to continue this sequence.

1. The wedding was cancelled because the groom went to war and never came back. When the war ended, Jela married someone else.

2. The wedding was cancelled because the groom was captured and sent to a concentration camp. When he came back, they had a quick wedding and lived a happy life together.

3. There was no wedding because Jela was killed in the Prebilovci massacre.

4. The wedding took place. Both of them joined the Partisans. Jela was killed in 1943.

...

14. The wedding took place. The husband went to war and when he returned, Jela was waiting for him with a child. They lived a happy life together (Figure 8).

9) As someone who is exclusively interested in abstraction, pop art and modern art, the very idea of embroidery, in full context, was unclear and undefined for me. Through my work in interior design, I easily mastered the idea and concept of patterned embroidery and started combining it stylistically with colour, abstraction and pop art. With this approach, I gained a new field of imagination. Connecting the modern with old seemed like the ideal approach for me and my artistic aptitudes as a new artistic revelation. By idealising the new solution, I removed drawing and painting as an option and devoted myself to the brand. As a country that displays its culture through the media, I realised that it is not promoted enough in the field of agriculture, therefore I've decided to create a brand of domestic products, such as bottles for rakija, milk and honey decorated with embroidery designs (Figure 9).

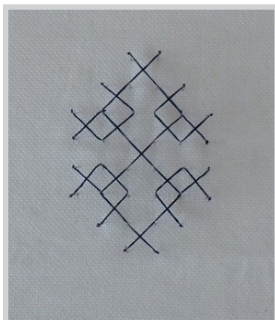
10) We were inspired by a detail found in Zmijanje embroidery... Instead of copying it exactly with all its constituent parts that were conditioned by the nature of the technique, we found an equivalent in skin art. In the same way that the recognisable imagery of embroidery emerged over many years and was fundamentally dependant on the characteristics of the material it was made from, tattooing also imposed certain aesthetic principles in order to avoid technical difficulties (such as lines merging over time, illegibility from a certain distance, etc.) (Figure 10).

Figure 2
Embroidery



Note. Katarina Aćimović, aquarel pencils, 20.5 x 23 cm, Academy of Arts, Painting, 2019–2020.

Figure 3
3D ornament



Note. Mirjana Mastikosa & Nikolina Ogorelac, styrofoam, fabric, needles and thread, 30 x 30 cm, Faculty of Philosophy, Preschool Education, 2019–2020.

Figure 4
Embroidery1



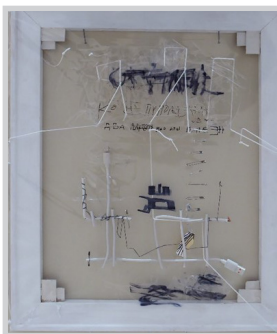
Note. Nevena Kežić, graphics, combined technique, 13.8 x 11.4 cm, Academy of Arts, Graphics, 2019–2020.

Figure 5
Embroidery



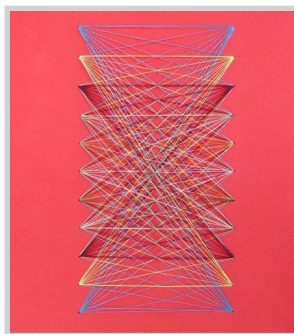
Note. Živana Vuković, tempera on MDF board, 15 x 10 cm, Faculty of Philosophy, Teacher Education, 2019–2020.

Figure 6
Nina's recollection of her day



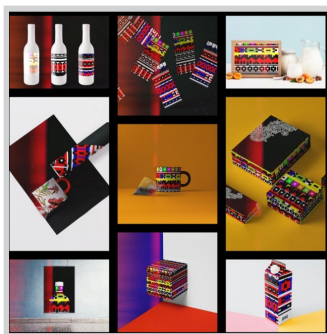
Note. Irma Beširević, wood, plastic, metal, cotton, pigment, 50 x 30 cm, Academy of Arts, Intermedial Arts, 2019–2020.

Figure 7
Embroidery



Note. Maja Đekanović & Dajana Cvijetić, embroidery with thread on soft cardboard, 30 x 21cm, Faculty of Philosophy, Preschool Education, 2019–2020.

Figure 9
Modularni vez



Note. Ivona Sladojević, modular embroidery, 29.7 x 42 cm, Academy of Arts, Graphic Design, 2019–2020.

Figure 10
Ornament



Note. Nikola Prosan, tattoo ornament, 9 x 9 cm, Academy of Arts, Graphics, 2019–2020.

Figure 1

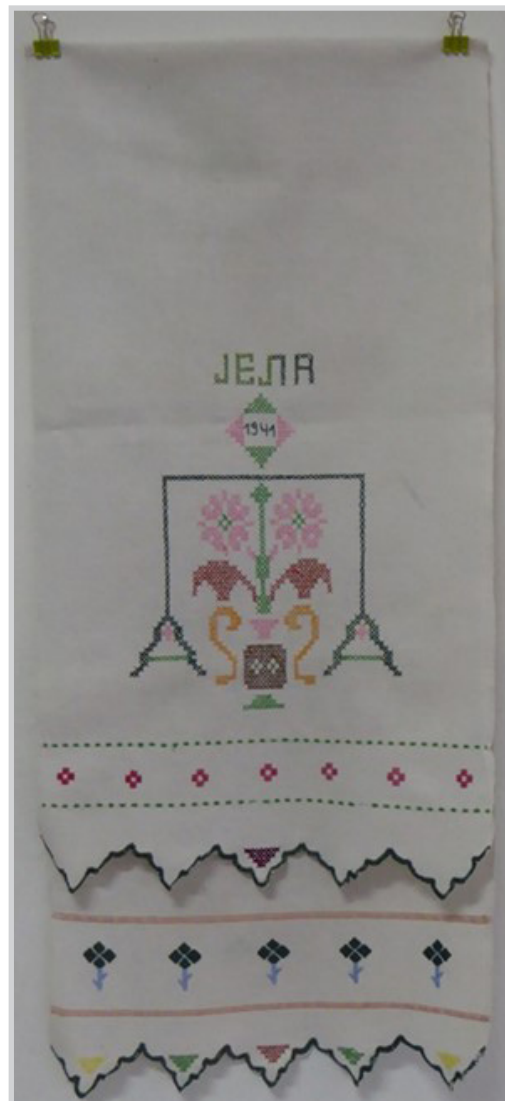
White towel washed against a stone, soaked with blood, but embroidered



Note. Una Lakić, digital photography, 70 x 50 cm, Academy of Arts, Graphics, 2019–2020.

Figure 8

What happened to Jela?



Note. Galina Mitrović, fabric and thread, 2.50 x 30 cm, Academy of Arts, Intermedial Arts, 2019–2020.

Since project-based research and learning was a novel experience for most of the students, this meant that research logs and this type of learning was also a revelation for them, but also an interesting approach to learning. The logs contained precise descriptions of the steps they took, introspective thoughts and answers to questions they asked their family members and acquaintances, as well as poems and photographs they acquired along the way. The introspective records were especially interesting because at various points they showed pleasure, conflicts and queries, all of which tells us that subject matter and learning strategy was genuinely undertaken and well accepted by the students, which is why they approached this learning opportunity with particular zest and emotion. Many research logs could, under different circumstances, serve as a collection of embroidery motifs and fabrics from various areas of Bosnia and Herzegovina, as well as family stories on embroidery techniques and the history of patterns. Since the area around Banja Luka is best known for *Zmijanje* and *Imljani* embroidery, some research logs were based exclusively on researching these two types of embroidery. Descriptions of how the students imagined the past were also interesting, because many of them took on a magical quality, as well as frequent comparisons of times past with the era that we live in today.

By analysing the research logs and artworks, we can conclude that many of them tell a personal family tale (record and figure 1), while others are the products of studious reflection on embroidery, its function and symbolic meaning. These thoughts resulted in artistic creations that portray traditional motifs redefined into individual and modern shapes (figures 5, 6, 7 and 9). Certain students decided to give their own stories to existing items and in this way, realise a concept that gives the item a new meaning (figure 8). The Academy of Arts students most frequently adjusted their artistic solutions to their study programs. This meant that Painting students chose to interpret their art with painting techniques (figure 2), Graphics students chose graphics (figure 4) and Intermedial Arts students a combination of materials (figures 6, 8). Design students looked for ways in which they could use folk weaving and embroidery in graphic design (figure 9), whereas students who are also tattoo artists came up with a very interesting application of folk motifs in tattoos (figure 10). The students of Preschool Education and Teacher Studies mostly decided to create their own embroidery with the help of older people in their vicinity, while the rest sought to find their own artistic expressions (figures 3, 5 and 7). As a result, a multitude of traditional motifs were reshaped and conceptually adjusted to the authors' tastes and ways of thinking.

An exhibition of selected artworks was held upon the completion of both the research-based projects in the Gallery of the Faculty of Philosophy. The first exhibit, called *Kilims*, was displayed at the end of December, 2020, and the second, named *Folk Embroidery*, was held in March, 2021. The exhibits and the opening ceremonies called to attention the importance of this project, which influenced student motivation. The individualised approach in the displayed works, both in concept and artistic techniques, nevertheless made up a cohesive unit, which in its variety shows that the research goals were successfully met. The most successful works were displayed in July 2021 in the Town Hall of Novi Grad, in honour of the 40th anniversary of the founding of the memorial of one of Bosnia and Herzegovina's most famous ethnologists, Milan Karanović. Selected works from the Novi Grad exhibit will also be presented at the *International exhibit of weaving and textile* in Leksand (Sweden).

Analysis of the exit forums and impression interviews related to the process and results of research and study

The final classes in the winter semesters of the years 2019 and 2020 were used to conduct forums, during which students presented their research results and art projects. Every student briefly explained the course of their research, read the excerpts from their research log and presented the resulting artwork. Other students asked questions, which showed just how seriously they approached the given problem. Upon concluding the presentations, the students chose the most successful artworks and the most interesting research log excerpts. The conclusions of the exit forums were identical to what the students wrote in their answers to the questions in the survey, and which will be presented in the text below.

After completing the research, the exit forums and the art exhibit, the participants answered two survey questions. The answer to the first question involved describing their impression of the project activity, as well as their experience relating to the research. The second question was related to their impression of the exhibit, at which point they were asked to choose the best artwork and provide an explanation for their choice. When describing the project activity, the students most often highlighted having the freedom to choose their own manner of expression, as well as the techniques for creating the final artwork. The students noted that not enough attention is devoted to conversations with elderly family members. In addition to the interviews they conducted, they found the majority of the information they needed on specialised websites. They believe that the choice of this subject matter was useful because it encouraged them to explore and think about the traditions and culture of their own people. In their opinion, this research project contributed to preserving traditions. They add that project-based learning is a good example of university-level education and education in general. They point out that project-based learning is interesting because it is different to traditional teaching methods, and many students stated that this was their first time coming into contact with this type of learning strategy. During the course of the research project, the majority of students experienced a variety of emotions, often including sorrow and melancholy, but also pride. Almost all comments mentioned that the research was interesting, but that they were particularly satisfied with the chosen subject matter. This project encouraged some students at the Academy of Arts to embark upon an entire series of works dedicated to kilims and folk embroidery. We would especially like to single out Milana Kosanović, who, inspired by the project devoted to kilims, is currently working on a cycle of collages, and Katarina Aćimović, who, after the research project, devoted a series of drawings and paintings to folk embroidery. In the end, all participants came to the conclusion that project-based research is definitely one of the most adequate learning strategies, especially when it comes to fine arts education, and noted that the experience they gained during these projects will be very beneficial to their future work in education.

Regarding their impressions of the exhibit, the students were most impressed by the application of a variety of different techniques and ideas during the realisation of the projects. They believe that it is important that many of the works presented a traditional theme in a modern way. The resulting artwork of

the Academy of Arts student, Imra Beširević, named *Nina's recollection of her day* (figure 4) was chosen as the most successful by the majority of the students from both faculties. For the most part, they state that Imra successfully managed to present a traditional theme with the help of new, widely available materials. They point out that these materials are equally important to us today as fabric, needles and thread were to the women in the past. In addition, through work, Imra managed to send the same message to the viewers as the embroiderers of the past did through their embroidery.

Conclusion

In this paper, we strove to show possible ways of overcoming numerous difficulties in fine arts education that today's students, future educators and teachers, are sure to face in practice. We offer a solution in the form of constructivist and project-based fine arts education that is learner-centred and which sees the students as active creators of their own knowledge within a supportive environment. In such activities, educators and teachers become mentors and collaborators. Our research has enabled the students to learn about project-based learning through personal activity that is based on their own exploration. In addition to learning about different ways of implementing project-based research through personal experience, they also learned a lot about folk art, often on original samples. In addition to research logs, the students presented the results of their work visually, in the form of art. The artworks are characterised by a variety of conceptual approaches and artistic techniques, however, when observed at an exhibit, they still appear cohesive, which is a sign of a successful outcome of project-based research and learning. We believe that the experiences gained over the course of these two projects will be retained permanently by the students in the form of mastered competency that they will then use in their future teaching practices.

Reference list

- Balić Šimrak, A., Curkov, S., Grdić, R., Laco, S., Lisac, J., Pandl, D., & Stojanović Hauzer, V. (2016). *Croatian cultural tradition and children's art*. Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. [Balić Šimrak, A., Curkov, S., Grdić, R., Laco, S., Lisac, J., Pandl, D., i Stojanović Hauzer, V. (2016). *Hrvatska kulturna tradicija i dječje likovno stvaralaštvo*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu].
- Belović—Bernadzikovska, J. (1907). *Serbian folk embroidery and textile ornamentation*. Novi Sad: *Matica Srpska*. [Беловић–Бернадзиковска, Ј. (1907). Српски народни вез и текстилна орнаментика. Нови Сад: Матица српска].
- Brajčić, M. (2002). The importance of cultural heritage and ethnographic sources in the teaching of art culture. In R. Bacalja, (Ur). *Book of Proceedings Living Heritage* (pp. 79–83). Zadar: University of Zadar, Department of Teacher Education. [Brajčić, M. (2002). Значај културне баштине и етнографских извора у настави ликовне културе. У Р. Бацалја, (Ур). *Зbornik radova Živa baština* (str. 79–83). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja].
- Brajčić, M., & Kuščević, D. (2016). *Child and fine arts—the experience of a work of art*. Split: University of Split, Faculty of Philosophy. [Brajčić, M., i Kuščević, D. (2016). *Dijete i likovna umjetnost — doživljaj likovnog djela*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet].
- Carlgren, F. (1990). *Education for Freedom: The Pedagogy of Rudolf Steiner*. Zagreb: Society for Waldorf Pedagogy. [Carlgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Šatajnera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju].
- Drljača, D. M. (2018). *Constructivist teaching of art culture*. Laktashi: GrafoMark. [Drljača, D. M. (2018). *Konstruktivistička nastava likovne kulture*. Laktaši: GrafoMark].
- Drljača, D. M., & Peulić, M. R. (2020). Project research on the topic of folk embroidery in class and subject teaching of art culture. *Our School*, XXVI(2), 77–98. [Drljača, D. M. i Peulić, M. R. (2020). Projektно истраживање на тему народни вез у разредној и предметној настави ликовне културе. *Наша школа*, XXVI(2), 77–98].
- Duh, M., & Zupančić, T. (2011). Aesthetic transfer method—description of a specific art–didactic method. *Croatian Journal of Education*, 13(1), 42–75. [Duh, M., i Zupančić, T. (2011). Metoda estetskog transfera — opis specifične likovno–didaktičke metode. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(1), 42–75].
- Đukanović, D. (2013). *Shirting*. Banja Luka: Museum of Republic of Srpska. [Ђукановић, Д. (2013). *Кошуље*. Бања Лука: Музеј Републике Српске].
- Đukanović, D. (2018). *Snake embroidery: World intangible heritage*. Banja Luka: Public Institution Museum of Republic of Srpska. [Ђукановић, Д. (2018). *Змијањски вез: Свјетско немајтеријално наслеђе*. Бања Лука: ЈУ Музеј Републике Српске].

- Ellen, S., & Alison, S. (2006) Evaluating Practice-based Learning and Teaching in Art and Design. In *The Inquiring Pedagogies (iPED) Research Network Conference*, 10th September 2006, Coventry. (Unpublished).
- Fabijanić, V. (2014). Project teaching: application in the development of research papers of students. *Educ. biol.* 1(2014), 89–96. [Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educ.biol.* 1(2014), 89–96].
- Filipović S., & Vojvodić, M. (2019). The influence of aesthetic education on the formation of personal identity of children and youth. *Sociological Review*, LIII(2), 556–576 [Филиповић С. и Војводић, М. (2019). Утицај естетског васпитања на формирање личног идентитета деце и младих. *Социолошки уреџег*, LIII(2), 556–576].
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: BasicBooks.
- Gjedde, L. (2017). *LEARNINGSHIFT* — State of the Art and future trends on learning. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.
- Glasser, W. (2005). *Quality school: School without coercion*. Zagreb: Educa. [Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa].
- Huzjak, M., & Županić Benić, M. (2017). Measuring Creativity in Visual Arts Teaching Methodology in Elementary School. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp.Ed.No.3/2017), 43–59. [Huzjak, M., & Županić Benić, M. (2017). Measuring Creativity in Visual Arts Teaching Methodology in Elementary School. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp.Ed.No.3/2017), 43–59].
- Jensen, E. (2001). *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Zagreb: Educa. [Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa].
- Kalyoncu, R. & Tepecik, A. (2010). An Application of Project-Based Learning in an Urban Project Topic in the Visual Arts Course in 8th Classes of Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2409–2430.
- Karanović, M. (1926). *Women's costume in Zmijanje*. Sarajevo: State Printing House. [Карановић, М. (1926). *Женска ношња у Змијању*. Сарајево: Државна штампарија].
- Kuščević, D. (2015). Cultural heritage—a stimulator of children's development (artistic aspect). *School Gazette: Journal for pedagogical theory and practice*, 64(3), 479–491. [Kuščević, D. (2015). Kulturna baština — poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspect). *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(3), 479–491].
- Major, S. & Govers, E. (2014). Project-based learning in visual arts and design: What makes it work? Regional Hub Project Fund Ako Aotearoa.

- Mandić, D., & Vilotijević, M. (2017). *Management of developmental changes in educational institutions*. Belgrade: Faculty of Pedagogy. [Мандић, Д. и Вилотијевић, М. (2017). *Управљање развојним променама у васпитујућо-образовним установама*. Београд: Учитељски факултет].
- Matijević, M. (2008). Project learning and teaching. In B. Drandić, (Ed.), *Teacher Companion* (pp. 188–225). Zagreb: Znamen. [Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drandić (Ur.). *Nastavnički suputnik* (str. 188–225). Zagreb: Znamen].
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Student-centered teaching*. Zagreb: Školske novine. [Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine].
- Matijević, M., Drljača, M., & Topolovčan, T. (2016). Student evaluation of art culture teaching. *Life and School*, 61(1), 179–193. [Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčan, T. (2016). Učenička evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 61(1), 179–193].
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017). *Multimedia didactics*. Zagreb: Schoolbook. [Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga].
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Ressearch*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mohd Hawari, D. A. and Mohd Noor, I. A. (2020). Project Based Learning Pedagogical Design in STEAM Art Education. *Asian Journal of University Education (AJUE)* 16(3), 102–111.
- Montessori, M. (2017). *The secret of childhood*. Belgrade: Propolis Books, Serbian Montessori Organization. [Montesori, M. (2017). *Tajna detinjstva*. Beograd: Propolis Books, Srpska Montesori organizacija].
- Mušanović, M. (2000). Constructivist theory and the educational process. U M. Kramar (Ed.), *Didactic and methodological aspects of further development of education* (pp. 28–35). Maribor: University of Maribor, Faculty of Education Maribor. [Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U M. Kramar (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 28–35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor].
- Pivac, D. (2016). Encouraging children's artistic creativity and imagination in communication with cultural heritage. *School Gazette: Journal for pedagogical theory and practice*, 65 (thematic no.), 347–356. [Pivac, D. (2016). Poticanje dječjeg likovnog stvaralaštva i mašte u komunikaciji s kulturnom baštinom. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(tematski br.), 347–356].
- Pribižev Beleslin, T. (2019). *Preschool curriculum in theory and practice*. Banja Luka: Faculty of Philosophy, University of Banja Luka. [Pribižev Beleslin, T. (2019). *Predškolski kurikulum u teoriji i praksi*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci].
- Redmond, K. (2014). *The effects of project-based learning on student achievement in a fourth grade classroom*. Montana State University Bozeman.
- Steiner, R. (2002). *Basic spiritual-mental forces of the art of education*. Zrenjanin: Wort. [Štajner, R. (2002). *Osnovne duhovno-duševne snage umetnosti vaspitanja*. Zrenjanin: Wort].

Tomljenović, Z., & Novaković, S. (2012). Integrated teaching—a project in elective teaching of art culture in primary schools. *Methodological Horizons*, 7(1), 119–134. [Tomljenović, Z., Novaković, S. (2012). Integrirana nastava — projekt u izbornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj škol. *Metodički obzori*, 7(1), 119–134].

Topolovčan, T. (2016). An artistically based research of constructivist teaching. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141–1172. [Topolovčan, T. (2016). Umjetnički utemeljeno istraživanje konstruktivističke nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1141–1172].

Topolovčan, T., Rajić, V., & Matijević, M. (2017). *Constructivist Teaching: Theory and Empirical Research*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Teacher Education. [Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet].

Vygotsky, L. (1983). *Opinion and speech*. Belgrade: Nolit. [Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit].



YouTube: 4. Drljača video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/62pFPzHPrsM>

Time: 14.38'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian



2.

INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD, associate professor, Conservation and restoration Chair of Theoretical Subjects, Department of Fine Arts, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
daniela.korolija@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.018.43:7.025-3
Review article
370–381

THE (IM)POSSIBLE TASK OF TEACHING CONSERVATION ONLINE

Summary: Conservation and restoration of cultural heritage is an area that requires a combination of knowledge from the humanities and natural sciences, associated with specific manual skills. Teaching such a complex profession should encompass a mix of theoretical lessons, case study analyses and a lot of practical work in order for one to acquire confidence needed for accomplishing conservation–restoration tasks performed on cultural heritage objects. Student participation in working with experienced colleagues and contact with works of art are invaluable teaching methods. The pandemic imposed a sudden shift to distance teaching. Students were not allowed to enter conservation laboratories, which confronted teachers with an impossible task: to teach remotely a profession largely based on fine, specialized manual operations. New methods of work had to be introduced, in an attempt to at least prepare for the moment when contact with art objects becomes possible again. Lessons in museums and on historical sites, where students could directly experience the problems and the historic environment of the heritage object, have been substituted with studying images of those cases, i.e. with a simulation of reality. Remote teaching of conservation, during the pandemic summer semester of the 2019/2020 school year at the Academy of Arts in Novi Sad, brought an abundance of new challenges. The essential question was whether it was possible to shift teaching conservation, deeply dependent on direct contact with art objects and cultural–historical sites, into a new teaching format.

The first courses that were adapted to the new model of work were theoretical courses. In order to simulate the experience of direct observing and touching work of art in their historical context, usually practiced in the classroom before the pandemic, remote lessons were enriched with video and illustrative material available on the Internet. This effort was made easier by the trend of increased digitalization of museum collections and historical sites. Regular meetings in virtual classroom and exchange of information maintained contacts and group dynamics during the general insecurity caused by the pandemic, in addition to the teaching and learning processes. The organization of the practical part of teaching proved to be more complex problem. We had to combine different previous teaching and conservation experiences, as well as to think ‘outside the box’. Practical exercises were conceived in the way that students could do them independently in their homes, and with the help of digital tools, such as mobile apps. Those home exercises were dominantly from the field of preventive conservation (damage documentation and assessment, illumination of objects, accuracy and precision of measurements), in accordance with world experiences.

Exercises for practical conservation work were limited to work on models prepared and distributed to students. In our case, these were retouching exercises on quality color prints that simulated paintings. Nevertheless these efforts, we believe that teaching practical conservation skills, normally performed through experiential learning, cannot be completed without the mentor's direct contact with students and work on original artworks instead of models. Remote teaching during the pandemic brought some positive aspects, such as enhanced networking of conservation professors and guest lectures among colleagues from other countries. On the other hand, transferring practical skills to conservation students, necessary for their professional work, requires direct contact with the mentor, work on original artworks, as well as learning and perfecting skills through the transfer of experience from the master to the student.

Keywords: conservation, restoration, teaching, online, Academy of Arts Novi Sad.

* * *

Introduction

Conservation and restoration of cultural heritage is an area that requires a combination of knowledge from the humanities and natural sciences, associated with specific manual skills. Teaching such a complex profession should encompass a mix of theoretical lessons, case study analyses, as well as a lot of practical work in order for one to acquire confidence needed for accomplishing conservation–restoration tasks performed on cultural heritage objects. Student participation in working with experienced colleagues and contact with works of art are invaluable teaching methods.

Although the tendency in modern conservation is more and more on research, documentation, preventive conservation and minimal intervention, in the end conservators have the responsibility to practically carry out conservation procedures on artworks. Therefore, practical training is a mandatory part of conservation and restoration teaching, with different models being developed (Korolija Crkvenjakov & Đukanović, 2021).

With the increase of theoretical and scientific subjects that fill the curricula of conservation studies, there is an evident decrease in time students devote to practical work, to the extent that experienced conservators are anxiously wondering if new generations of conservators are losing their craft skills (Ashley Smith, 2016).

Practical work as a necessary component of conservator training

Some specialisations in conservation are highly dependent on experience-based skill, which cannot be replaced by theoretical teaching. One of the illustrative examples is the conservation and restoration of panel paintings. The wooden panel conservation, once entrusted to carpenters, today remains preserved in the experience of a few specialized conservators. As this type of experience cannot be passed on other than in direct contact between mentors and students, international projects have been launched so that this skill, almost a part of the intangible heritage, can be transferred to younger people and thus preserved for future generations. The Getty Conservation Institute in Los Angeles has implemented a ten-year Panel Paintings Initiative project (2008–2018) to ensure that a sufficient number of well-trained conservators can continue the quality of conservation of panel paintings, once current experts retire. (The Getty Conservation Institute, 2019).

Among twelve experts from around the world, who shared their experiences and skills with younger conservators, Jean-Albert Glatigny, conservator of the Royal Institute for Cultural Heritage in Brussels, describes his journey to become an experienced conservator of panel paintings:

Jean-Albert Glatigny describes working with his hands as the apogee of life. It's how he attains his highest sense of fulfillment and purpose. Trained as a cabinetmaker, he has spent decades sanding, hewing, gluing, wrestling, studying, splintering, and grafting wood. Wood that is constructed to form spectacular altarpieces that hang in European cathedrals. Wood that supports masterful oil and tempera paintings displayed throughout museums worldwide. Wood such as poplar, oak, spruce, walnut, and chestnut (Pippin, 2018).

Conservation training at the university level has retained a large percentage of practical work on cultural heritage items, as illustrated by next examples. In the conservation and restoration study program of the Academy of Arts in Stuttgart (Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart – ABK), it is emphasized that practical work covers about 50% of time and takes place in the restoration studios of the Academy of Fine Arts in Stuttgart and partner institutions (ABK Stuttgart, nd). At the Faculty of Conservation and Restoration of Works of Art in Krakow, it is pointed out that "the basis of training at the faculty is the direct contact of students with the works of art, a lot of practical work in which the relationship between masters and students is forced." (Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, 2021).

In Serbia, conservator training programs are designed in the same way, with the constant involvement of students in practical conservation work. At the Academy of Arts in Novi Sad, in the master study program 'Conservation and Restoration of Works of Fine and Applied Arts', practical exercises and work practice of students are implemented through cooperation agreements with the Provincial Institute for the Protection of Cultural Monuments, Matica Srpska Gallery, Museum of Vojvodina, Archives of Vojvodina and other institutions for the protection of cultural heritage (Figure 1–2).

Figure 1

Practical training of conservation students, common before the pandemic



Figure 2

Part of the training were visits to different heritage institutions and discussions in front of the objects in the conservation process



Challenges of remote conservator–restorer teaching

With the outbreak of a pandemic and strict measures of isolation, the principle of learning through experience, as the basic way of transferring practical, tactile knowledge from professors to students and the best way to acquire students' manual skills, was abruptly interrupted. Teachers and assistants were expected to implement the planned teaching program remotely, without direct contact with students and without the possibility of entering museum's restoration workshops because of the closure. Therefore, the summer semester of the 2019/2020 school year has become a big challenge with the dilemma: Is distance conservation training possible at all?

The professors of conservation from all over the world faced the same challenge, finding different models to overcome it. The models were depending on the organization of the academy or university itself, but mostly relying on teacher's creativity.

Digital platforms such as Moodle (the base of SOVA application used by the University of Novi Sad), Google Classroom, Teams, Discord, but also various networks and apps such as Zoom, Google Meet, Skype and others, have become everyday teaching ambience.

The first difficulty was the level of the digital literacy, both of professors and students. Fortunately, with mutual help and support, technical obstacles were quickly overcome and distance learning formally became operational. Instead in the real one, we were in the virtual classroom. It was clear that theoretical teaching could be continued remotely, with change in quality due to the lack of direct contact with heritage. Looking at artworks and visiting cultural–historical sites was replaced by watching digital images and videos of artworks and sites. The transition to this type of teaching required the search for good illustrative material during the preparation for the lessons, in order to compensate the absence of the field experience. Although time consuming, the preparation of visually rich remote lessons was manageable. The accelerated digitization of museum content during the pandemic was an outstanding resource we relied on (Eagleton et al., 2021).

Beside theoretical courses, distance training is applicable for the area of preventive conservation and collection management, with practical training block usually provided as addition to remote lessons. A good example is the training course on managing collections Preserving Collections in the Age of Sustainability, which was offered by the already mentioned Getty Institute from Los Angeles. The course offers conservators both technical and creative problem-solving skills. The first part of the training is distance learning, and the second part is an intensive two-week practical training (Taylor, 2017). Moreover, as it has been shown that part of the teaching can be remote, the discussion about the possible potential of the hybrid teaching model in the future was opened. Among other things, this could reduce the cost of overall teaching (Brown, 2021).

However, the transition to distance learning was problematic for the practical part of conservation and restoration lessons. How to convey remotely the right position and pressure of the hand in a certain operation, the assessment of the density or strength of a glue, or dozens of small tips and notes that are shown more by gesture than by words? How to evaluate, only with digital images, cleaning tests and discuss the measure of preserving the patina of the work of art? (Figure 3).

Figure 3

Students' work on artworks is essential in developing manual skills



Youtube channels and short videos of relevant conservation studios, which posted films with examples of conservation practice, were valuable teaching material. We relied on the Met Museum Conservation Stories of the Metropolitan Museum of Art in New York, Go behind the scenes of the National Gallery in London or Operation Night Watch – restoration of the famous Rembrandt painting in the Rijksmuseum in Amsterdam, to cite only a few outstanding examples.* But watching these videos was an observation of other people working, while there was no personal work experience on which the training in fine manual skills needed by a conservator is based.

* The links to the mentioned websites are in the Reference list.

Conservation professors invented various ways to transfer practical knowledge and skills in the conditions of a pandemic. Some filmed themselves working in improvised studios in their apartments, with accompanying explanations, others provided students with small kits for practical work, with remote instructions (Stopyra, n.d.).

At the Academy of Arts in Novi Sad, we used lockdown months as the preparation for the period when it will be possible to work on artworks again. The inspiration for some of the conservation student exercises came from the International Summer School of Communication and Teaching Skills in Conservation and Science, organized by ICCROM (International Center for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property), which was held in Japan in September 2019. (ICCROM, 2019). The author of the text was one of the participants in that Summer School, which brought together conservation professors from all over the world. One of the important topics of the training was the use of digital tools in teaching. Partly inspired by that experience, student exercises for individual work were created. Below is a description of those exercises, their goal and results.

1) The first exercise was to document the damaged object. This is a common situation that conservators face. Students were given the task to study the Youtube video *After the Fall: The Conservation of Tullio Lombardo's Adam* (Coyle, 2014). This video describes the consequences of the fall of the marble Renaissance sculpture from the pedestal, advanced documentation using 3D modeling and the conservation–restoration process (Figure 4).

Figure 4

Video from the *Met Museum Conservation Stories* Metropolitan museum in New York, *After the Fall: The Conservation of Tullio Lombardo's Adam*, used as an introduction in the exercise of documenting damaged object



The next task was to perform an experiment – to break an invaluable object, to document the damage, give an assessment of the damage, as well as to estimate the possibilities for the conservation and restoration of the damaged object. The students broke glass bottles, cups, plates, and even a boiled egg, throwing them from a height, then documented types of damage. The documentation created during the exercise was at different levels of digital literacy, from simply photographing the situation with mobile phones and making a text record, to 3D models and time-lapse videos. Students' presentations in the virtual classroom were followed by a joint discussion about the role of conservators in situations when the museum object is damaged, as well as about the purpose of the documentation that is being made. Moreover, discussing the loss of the part of the value of the object because of the damage led to raising awareness of the importance of preventive conservation.

2) The second exercise was related to the illumination of artworks in exhibition rooms. It was performed with the use of free applications on mobile phones. Light is necessary for an object to be seen, but on the other hand it is also responsible for the damage. The mechanisms of light-induced degradation for different classes of art materials have been previously explained in theoretical lessons. The exercise consisted of two parts. The first part was a mobile game I love hue. The game requires that a player arranges squares of different shades to the right order, which is initially seen on the screen before being mixed. Students' task was to play the game with a low level of screen brightness until, as the complexity of the level grows, it becomes difficult to distinguish the nuances that must be ordered. Then they raised the screen brightness and finished playing. The results (number of steps to complete the agreed level of the game) were shared in the group, followed by the second part of the exercise. Mobile app Lightmeter was used to measure the intensity of light that illuminates a surface.

Students were asked to measure incident light on a picture on the wall, and then to reduce illumination by darkening the room until they could hardly distinguish the shades in the picture. The lowest brightness at which they could comfortably see the picture on the wall was registered. The next step was to ask the elderly housemates and repeat the exercise. The results were shared in the group again, followed by a joint discussion in our virtual classroom. In addition to the main goal of the exercise – to raise awareness of the level of incident light needed to illuminate the exhibit – we discussed the issue of different levels for different categories of visitors to the exhibition, because the sensitivity of the human eye decreases with age. The possibilities of using different mobile apps in teaching and everyday work was also discussed. Accustomed to mobiles mostly to photograph objects during work, they realized that they could use them in many other ways, with numerous available applications (Figure 5, 6 and 7).

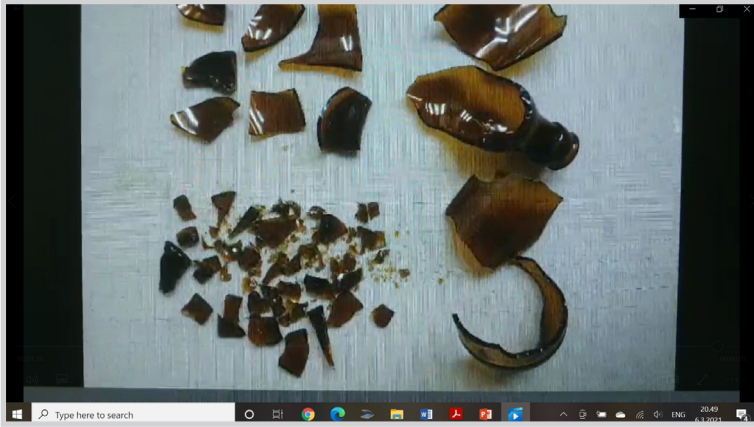


Figure 5

One of the students results was video documentation of the fall of the glass beer bottle, the position of debris and their classification

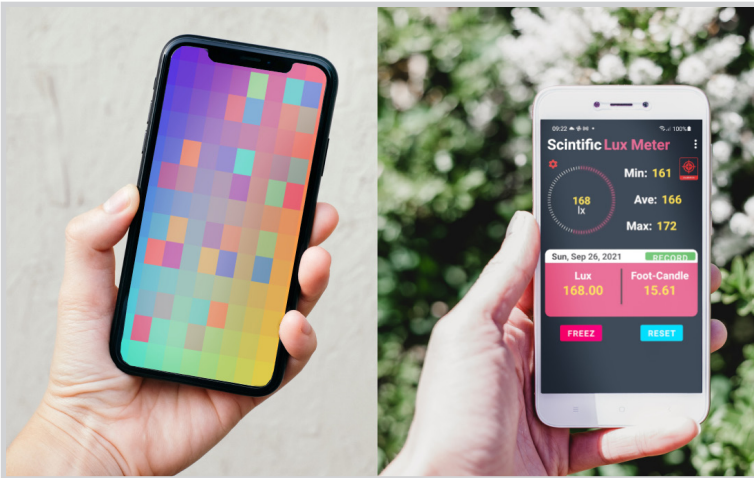


Figure 6

Mobile games and apps were used in the exercise of illumination of artworks

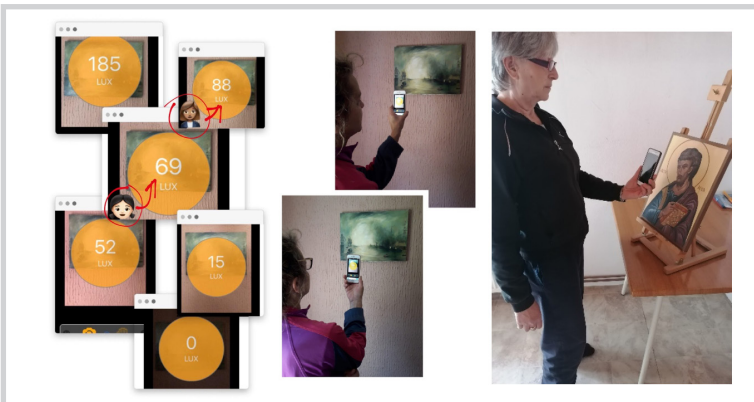


Figure 7

The results of the exercise related to the level of light necessary to illuminate objects, comfortable for older viewers

3) The third exercise was related to the scientific literacy. It was directly derived from the experiences of the aforementioned ICCROM summer school, and adapted to remote teaching. The task given to the students was to measure the mass of 1, 10 and 100 grains of rice, using the scales they had in their homes. Most students had ordinary kitchen scales available, while some of them had scales of higher precision. Therefore the measurement experiences were different. The students with ordinary kitchen scales could not measure the mass at all, because the sensitivity of their measuring instrument was low. The aim of the exercise was to understand the necessity of using an adequate measuring tool to obtain reliable results, because the precision and accuracy of measuring physical quantities are very important in the conservation practice. In the discussion that followed, we talked about the consequences that can occur if the conservator believes in inaccurate and unreliable measurement data.

Described exercises fall the field of preventive conservation in a broader sense. It is, as international experience shows, the most suitable field for distance learning.

Figure 8

Retouching exercises prepared for the individual students work



For the practical work, however, there was no much alternative than to practice on models. We have prepared models for retouching exercises, simulating paintings with color prins on thick paper, glued to solid substrates, and then damaged. The exercise should enable students to practice their hand for fine strokes and mixing colors that are needed for retouching paintings. Although it cannot completely replace the experience of working on the original, especially when it comes to match the texture and the gloss of the paint layer of the original painting, working on models is useful to practice manual skills and conservation techniques, in order to be more prepared, once back to the conservation studio (Figure 8).

Conclusion

The remote teaching for conservators during the pandemic summer semester of the 2019/2020 school year brought new challenges for the teachers. After mastering the distance learning platform, the essential question was whether it was possible to translate teaching conservation, so deeply linked with the direct contact with artworks and historical sites, into a new teaching format.

The first courses that were adapted to the new model of teaching were theoretical courses. In order to simulate the experience of direct observing, touching and feeling the work of art in the historical and spatial context, otherwise practiced in the classroom before the pandemic, the lectures were enriched with video and illustrative material available on the Internet. The trend of increased digitalization of museum contents and historical sites was of the great help.

Regular meetings in virtual classroom and exchange of information maintained contacts and group dynamic during the general insecurity caused by the pandemic, in addition to the teaching and learning processes.

The organization of the practical part of teaching proved to be more complex problem. We had to combine different previous teaching and conservation experiences, as well as to think 'outside the box'. Practical exercises were conceived in the way that students could do them independently in their homes, and with the help of digital tools, such as mobile apps. Those home exercises were dominantly from the field of preventive conservation (damage documentation and assessment, illumination of objects, accuracy and precision of measurements), in accordance with world experiences.

Exercises for practical conservation work were limited to work on models prepared and distributed to students. In our case, these were retouching exercises on quality color prints that simulated paintings. Nevertheless these efforts, we believe that teaching practical conservation skills, normally performed through experiential learning, cannot be completed without the mentor's direct contact with students and work on original artworks instead of models (Figure 9).

Remote teaching during the pandemic brought some positive aspects, such as enhanced networking of conservation professors and guest lectures among colleagues from other countries. On the other hand, transferring practical skills to conservation students, necessary for their professional work, requires direct contact with the mentor, work on original artworks, as well as learning and perfecting skills through the transfer of experience from the master to the student.

Figure 9

For acquiring manual skills, practical work is irreplaceable. After the release of the lockdown, students' exercises were organised on open air, with the distance and masks



Reference list

- Ashley-Smith, J. (2016). Losing the edge: the risk of a decline in practical conservation skill. *Journal of the Institute of Conservation*, 39 (2), 119–132.
- Brown, J. (2012). The Challenges and Opportunities for Conservation Education & Training in the 21st Century. *CeROArt*, 8. *Online publication*. <https://doi.org/10.4000/ceroart.2796>.
- Eagleton, C., Oles, K., Economou, M., Curtis, N., Collinson, L., Waters, S. (2021, June 29). *Turning a Pivot Into a 'New Normal'? Online Teaching and Learning with Digitised Collections in Higher Education Contexts*. Retrieved July 16, 2021 from: <https://icom.museum/en/news/online-learning-teaching-digitised-collections/>
- ICCROM. *Communication and Teaching Skills in Conservation and Science* (n.d.). Retrieved July 15, 2021 from: <https://www.iccrom.org/courses/communication-and-teaching-skills-conservation-and-science-2019>
- Korolija Crkvenjakov, D., & Đukanović, D. (2021). Education of conservators-restorers at academies and faculties of art. *Proceedings of the Academy of Arts in Novi Sad*, 9, 286–299. [Korolija Crkvenjakov, D., i Đukanović, D. (2021). *Obrazovanje konzervatora-restauratora na akademijama i fakultetima umetnosti*. *Zbornik Akademije umetnosti u Novom Sadu* 9, 286–299].
- Coyle, M. (2014, November 03). *After the Fall. Conservation of Tullio Lombardo's Adam*. [Video]. Met media. <https://www.metmuseum.org/metmedia/video/collections/esda/after-the-fall>

-
- Pippin, C. (2018, January 08). The Age–Old Craft of Panel Paintings Conservation Secures a Future. *IRIS blog*. <https://blogs.getty.edu/iris/the-age-old-craft-of-panel-paintings-conservation-secures-a-future/>
- Stopyra, D. (2020, February 13). *Conserving the Curriculum*. Retrieved July 16, 2021 from: <https://www.udel.edu/udaily/2020/october/art-conservation-winterthur-covid-remote-teaching-zoom-conservator-museum/>
- Taylor, J. (2017, March 29). Conservation Training Course Blends Online Learning, Intensive Workshop, and Distance Mentoring. *IRIS blog*. <https://blogs.getty.edu/iris/conservation-training-course-blends-online-learning-intensive-workshop-and-distance-mentoring/>
- The Getty Conservation Institute. Panel Paintings Initiative (2008–2018). (2019, august). Retrieved July 13, 2021 from: https://www.getty.edu/conservation/our_projects/education/panelpaintings/

Webpages

- Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. (n.d.). Retrieved July 17, 2021 from: https://www.asp.krakow.pl/international/faculties-and-programmes/faculty-of-conservation-and-restoration-of-works-of-art#!wkirds_pracownia_konserwacji_malowide___na_pod__o__u_papierowym_3.
- Behind the Scenes. (n.d.). Retrieved July 07 2021 from: <https://www.nationalgallery.org.uk/behind-the-scenes/>
- Met Museum Conservation Stories. (n.d.). Retrieved July 16, 2021 from: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/conservation-and-scientific-research/conservation-stories>
- Operation Night Watch. (n.d.). Retrieved July 13, 2021 from: <https://www.rijksmuseum.nl/en/whats-on/exhibitions/operation-night-watch/research-techniques/>
- Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart (ABK) — Conservation of Paintings and Polychrome Sculptures. (n.d.). Retrieved July 17, 2021 from: <https://www.abk-stuttgart.de/studium/studienangebote/gemaelde-und-skulpturenrestaurierung.html>

Illustrations

Figure 1–9: Author's personal archive.



YouTube: 6. Korolija-Crkvenjakov video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/mYlb4rzpwC4>
Time: 16.39'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Jelena Martinović Bogojević, PhD
associate professor Music pedagogy
Academy of Music in Cetinje
University of Montenegro in Podgorica
(Montenegro)
jelena.bo@ucg.ac.me



ISBN–978–86–81666–25–8
UDK 371.3+78:159.953
Original scientific article
382–393

HEARING COLOUR, SEEING SOUND — VISUAL EXPRESSION OF MUSIC PERCEPTION

Summary: Interdisciplinarity within artistic fields is considered the most frequent form of connection between school subjects, primarily through the implementation of creative activities that include an artistic expression of music perception of the composition listened to. Synaesthetic reactions of a visual and music expression can be bidirectional: through a creative process where music is a stimulus for the creation of a visual art work, and through a visual art content as a stimulus for musical creativity. In order to intensify the realization of *creating* as a curriculum–defined music activity, an action research was conducted with a fifth–grade class of a primary school (30 pupils) during one school year (2017–2018). The research was conducted in two cycles determined by the two school terms. During the research, activities were implemented in which synaesthesia was encouraged through the articulation of the visual expression encouraged by active listening to music. The obtained drawings were created during a block period of two classes where correlation with Visual Art subject was established, and during two classes conducted through synergetic integration of these two subjects. The drawings were analyzed according to their morphological, structural and conceptual content (Elkoshi, 2019). In order to better understand how pupils at this age perceive music and visually express it, gathered comments were used for further qualitative analysis. The results showed that pupils expressed the perceived music form, melodic motion and change of timbre in their drawings. The drawings that were created in the integrative class during the second cycle indicated a greater degree of abstraction and visual expressiveness as pupils chose a wide spectrum of colours and long curved lines that flow with the movement of the melody. Feedback analysis helped gaining an insight into the ways the children at this age connect their music perception and visual procedures they use to express it.

Keywords: interdisciplinarity, synaesthesia, creativity, music perception, elementary.

*We can really hear the colors and see the sound. The color is all around us!
The music is in us! Music is all around us!*
(Svetlana, 11 years)

I had fun drawing intertwining lines, just like the tones and sounds in music.
(Mina, 11 years)

Introduction

The teaching of Music Culture in primary schools in Montenegro is realized through three musical activities: performing, listening and creating (*Subject program Music Culture*, 2017). In order to achieve the umbrella educational outcomes, it is recommended to combine these activities, but also more intensive interdisciplinary connections. Creation can thus be combined with listening to music, when the chosen musical example is a stimulus for expressing the musical experience verbally / literary, through poket / dance and artistic means. Cloud (2000) defines this form of creation as “creation with music”. Expressing the musical experience through art is an activity that is listed in the subject program and is a common form of interdisciplinary connection, especially in the classroom with younger students (Blašković & Kuliš, 2017; Milić & Selaković, 2013). This form of “creation with music” is often approached without clear methodological steps. One of the wrong approaches is to direct students to non-musical associations when listening to music, thus neglecting the focus on the expressive elements of music. These associations may be justified if they are applied to introduce students to the listening process and thus encourage their motivation (Dobrota, 2012). The artistic manifestation of the musical experience should encourage “divergent listening” which is connected with the imagination and together with “convergent listening” makes “creative listening to music” (Kratus, 2017). At the very beginning, the realization of activities in which the students of one fifth grade class expressed the perception of a musical work by artistic means, had the goal of encouraging the mentioned forms of listening to music. This paper will present the results of the analysis of works of art, which showed the distinct presence of conceptual elements that indicate the connection between the listened musical work and the art product.

Manifestation of musical perception by artistic means

Interdisciplinary networking within art areas focuses on activities that encourage students' creative expressiveness. This gives learning a holistic dimension, close to the ways in which children perceive phenomena in the world around them. Through a holistic approach, learning takes place through play, which activates the intellectual, emotional and social development of the child (Milić & Selaković, 2013). We can know the ways in which children experience music only through the manifestation of that experience, from the earliest age when movement / dance is the most spontaneous form of reaction to music, through artistic and then verbal / literary expression (Borota, 2013). Musical stimuli lead to experiential listening, which results from the affective nature of music, while experiential–analytical listening represents a higher stage of listening that relies on acquired knowledge and observations of musical characteristics. Thus we can speak not only of perception, but also of the reception of a musical work. Vidulin et al. (2020) represent a cognitive-emotional approach that strives for a holistic experience of music, which was neglected in the paradigm of listening to music at school, where more emphasis was placed on cognitive listening. This approach also implies multimodality by which certain phenomena are perceived through several modes (auditory, visual, kinesthetic), which encourages both meta–cognition and student motivation.

The first research on color associations expressed by children of different ages while listening to music dates back to the beginning of the 20th century, when Oscar Rainer (1880–1941) developed the method of „Music Graphics” in Austria (German: *Musikalische Graphics*). In the mentioned method, through cross-modal connection of auditory and visual, it was investigated how music manifests itself in colors and shapes. Relying on *Rainer's method*, the *Prometheus Experimental Aesthetic Institute* in the Russian city of Kazan went a step further by exploring, in the field of psychology, synesthesia experiences of listening in color with elementary school children (Elkoshi, 2019). It is this form of synesthesia that is more precisely called *chromostesis* (lat. *Chromaesthesia*, APA Dictionair of Pcychology). Investigating the relationship between age and color associations made by subjects listening to music, chromasthesia was found to occur from the age of nine and is present in a wide range of age categories, including subjects up to 78 years of age (Cutietta & Haggerty, 1987). The research also looked at the color associations that elementary school students make when listening to pitch (Simpson et al., 1956; Marks, 1978, all according to Elkoshi, 2019; Palmer et al., 2013) in which it was found that children as well as adults, for higher tones use lighter, and vice versa, for lower tones—darker colors. The relationship between colors and tones, figures and lines in drawings, and the tempo and movement of a melody in music have been specifically explored through children’s musical notation. Research into the musical notation that children invent has shown that idiosyncratic symbols reveal the ways in which children think musically to encode their musical ideas and concepts (Barrett, 1997; Gromko, 1994; Lau & Grieshaber, 2010). Children can also transform their visual expressions into musical ones and thus learn to construct sounds from within to give them musical meaning (Roels & Van Petegen, 2015). Syncretism in music education in her *Functional Method* was also encouraged by the Croatian music pedagogue Elly Bašić, paying special attention to artistic expression. The connection between the auditory and the visual is also present in cases when drawings or images become a stimulus for the creation of a musical product (Wong & Lim, 2017). One such example is Webster's (1994) (*Measure of Creative Thimking in Music* (MCTM–II) test, where in one part of the task the author uses drawings of a certain content that encourage respondents (children aged 6 to 10) to create their compositions on the spot with the help of musical means. The connections between musical and artistic expression encourage new research with the aim of better understanding both the musical and artistic way of thinking, but also the intuitive artistic expressiveness that is encouraged in the teaching process.

Research*

Methodology

The results we present in this paper were obtained within the action research conducted in one class of the fifth grade of primary school in Montenegro. The research was conducted in two cycles, divided according to school semesters, during the 2017/2018 school year. The problem of the research was the insufficient realization of creation as a program-defined musical activity (*Subject programme Music Culture, 2017*). The aim of the research was to implement various forms of creative activities in regular music lessons, both those related to the direct involvement of children in creating short musical units, and through the creation of artifacts created by the transfer of music to other media (choreography, artwork, short poetry).

The study involved 30 students, of whom 15 were girls and 15 were boys. Qualitative data were collected from several sources, and the following was used as an instrument: a research diary, kept by the author of this paper, then a reflective diary of a Music Culture teacher, short notes of students, notes of their melodies, video recorded during classes and art works. For the analysis of art works obtained in the first and second cycle, the methodology established by Elkoshi (2019) was used, according to which students' works are analyzed on the basis of their morphological, contextual and structural content. *Morphological* contents refer to the presence of: colors, lines, figures, written words and musical symbols, as well as the content itself, ie what a certain drawing represents. The *structural* plan implies the overall appearance of the artwork: the presence of shapes and lines. The *contextual* segment refers to the connection between music and art content, ie the way in which the music is presented in the art work.

The course of research

The drawings we analyzed were created in two block hours. The first block class was organized at the end of the first cycle. It was implemented as an interdisciplinary connection between music and art culture. The topic covered was string instrumentas, and the composition that the students listened to expressing what they heard with artistic means was *Capriccio no. 24* in A minor by N. Paganini. The second block class was organized as an integrative class of Music Culture and Art Culture. The topics around which the integration of the two subjects was created were an introduction to a group of wooden wind instruments from the Music Culture and an introduction to the basic and derived colors from the Art Culture. These topics were related to the educational outcomes listed in the subject programs for the fifth grade of primary school. The composition with which the students created works of art using tempera and watercolors was Debussy's composition *Syrinx* for solo flute.

* The research was conducted within the Interdisciplinary Doctoral Studies for the Humanities and Social Sciences at the Music Academy of the University of Ljubljana. The research was conducted according to ethical protocols, and based on the consent given by the Ethics Commission of the University of Ljubljana. Due to the protection of students' anonymity, their pseudonyms were used in the paper, and the name of the school was not stated.

Results and interpretation

Drawings created in the first research cycle

In the block lesson *Let's meet string instruments* (November 22, 2017), through a series of steps, we gradually acquired knowledge about the symphony orchestra and string instruments. The first lesson was conducted through a series of steps aimed at listening to music: listening to N. R. Korsakov's compositions *Flight of the Bumblebee* using the brainstorming method, which meant free expression of impressions after listening; then watching and analysing video material: *BBC Meet the orchestra—Strings* and the short film *George meet the orchestra*, which also correlated with the English language; and watching the animated film *Flight of the Bumblebee*, which created a creative link with the subject Art culture. In the second lesson, the pupils were tasked, after experiential–analytical listening to N. Paganini's *Capriccio No. 24 in a-minor*, written in the form of a theme with 11 variations, with expressing by artistic means (wooden colours and felt–tip pens) what auditively noticed.

We obtained 29 works whose analysis used coding according to motifs that are repeated in several works. Categories were made by inductive coding: for *the spiral motif* (10 works) and for *the circle motif* (4 works), they built a subcategory: *Spiral and circular flow of the composition*, which 14 out of 29 pupils displayed in their drawings. The analysis of the structure of the drawings revealed dominant circular motifs that are repeated in several drawings: a spiral motif (10 drawings); circle motifs (4 drawings). Thus, it was noticed that almost half of the pupils perceived the musical form as a repetition of the theme and its variation. We classified 4 works in the category *Horizontal course of composition*. They show long curved lines in different colours (blue, red, green). Both subcategories make up the category *Musical form* (18 works), which corresponded to the *structural* plan. Based on the *morphological* structure, we derived a category of *Musical symbols* consisting of 16 works on which they appear: notes of different duration, *G clef*, *staff*. On 9 works a violin was drawn, and 3 works contain a text (written words). We find more descriptions and drawn motifs accompanying them on 2 drawings, which may indicate the registration of different types of individual variations: „wolf running through the forest, scream of an eagle, motor's power, cat's speed, butterflies' silence, car ignition, deep tones“. The drawings represent a combination of verbal and visual expression of musical experience, and the descriptions can be related to the tempo and dynamics. Extra-musical content, which could not be directly related to the listening composition, was drawn by 2 pupils. The drawings displayed landscapes (valley, hills, sky, clouds, sun, house, bees). Based on one pupil's response (transcript from the video material), they relate to the associations to N. Rimsky–Korsakov's composition *Flight of the Bumblebee*, which the pupils listened to in the previous lesson.

All 29 drawings are polychromes (three or more colours), of which a wide range is observed in 22 drawings. Dominant colours are: pink, yellow, blue and purple. Apart from these colours, we also see the presence of black on 7 drawings. The pupils who presented their explanations indicated that „some rough tones“ appeared and they displayed this colour.

Figure 1

The work belonging to two categories: Musical form and Musical symbols



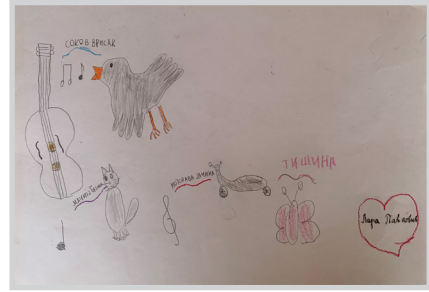
Figure 2

The work belonging to two categories: Musical form and Musical symbols



Figure 3

Work with literary text and musical symbols

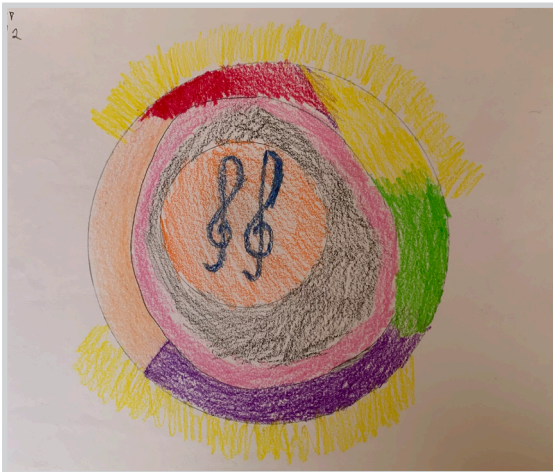


At the end of the lesson, there was enough time for pupils who wanted to explain their drawings. The presentation/discussion about their work encourages the development of critical thinking and freedom of self-expression. The teacher noted:

“The advantage was that they finished their works relatively quickly and presented them spontaneously, went out in front of the classroom and commented freely. We also noticed how much important information reached them. For example, they conveyed by colour various changes of register, which indicates their commitment to active listening and the power to observe sonic colours of the violin” (Teacher’s reflective diary, november 22, 2017).

Figure 4

The work belonging to two categories: Musical form and Musical symbols

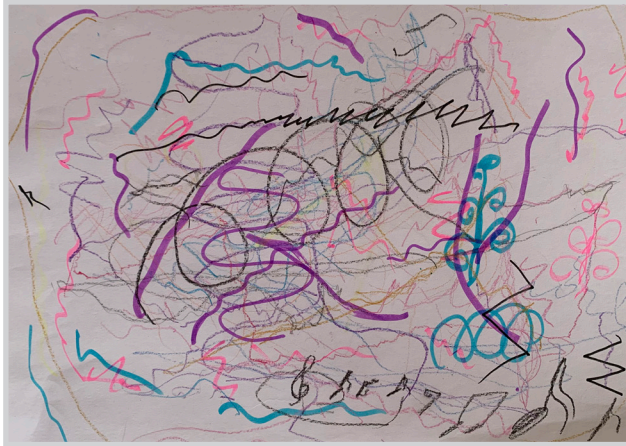


We highlight the following comments, obtained from the transcript of the video material. Pupil's comment (boy):

“The composition is beautiful. First, they were low tones. These tones (referring to G-clef) speak that it was a nice melody, and this means (points to the yellow colour around the circle, associating to the light, shining) that the composition was beautifully played on the violin.”

Figure 5

The work belongs to the categories Musical form and Musical symbols



Pupil's comment (girl):

"The girls are squeaking, like a violin, so I used the pink colour. And I used the black colour, because there were sometimes some squeaky sounds."

Figure 6

The work belongs to the categories Musical form and Musical symbols



Pupil's comment:

"The composition always displays different notes. I started my drawing from a wider form, then narrowed it down, because the composition goes strong, then weakens (silenced). And that's where I drew the G clef."

There are some noticed changes emerging in music, as well as the expressiveness of sound colours by artistic means, evident in the art works obtained. Just as the visual imagination can stimulate the auditory (Wong & Lim, 2017), so can the auditory imagination stimulate the visual. Visualising what we listen to represents creativity in listening to music. The spiral forms that were predominantly present in the works, which were observed as recurring theme, stemmed from unconscious visual associations particularly since the pupils had no knowledge of the form of the theme with variations. Roels and Van Patagen (2015) believe that children can transform their visual expressions into musical ones and vice versa. This type of task stimulates chromaesthesia in children, which is associated with cognitive development. In analysing 495 drawings made by children from 7 to 8.5 years old and listening to three compositions from different historical periods, R. Elkoshi (2019) noted that the drawings contained conceptual aspects of music (musical form and other sonic features: pitch representation, timbre, raised texture, and associative-program responses to music), with a high percentage of observation of musical form.

Drawings created in the second research cycle

The first lesson was predominantly dedicated to the topic of Music culture, while the second lesson was dedicated to the topic of Art culture, with the influence of musical content, where the synthesis of subjects in the central part of the second lesson was intensified. Therefore, we can talk about the model of *sintegration* from which the generated learning outcomes arose (Russell-Bowie, 2009): acquisition of knowledge about wooden wind instruments, experiential–analytical (creative) listening to music, manifestation of musical experience by artistic means; acquiring knowledge about primary and derived colours in painting, the use of acquired knowledge in expressing the musical experience through painting techniques of watercolour and tempera. During the lesson, the pupils were stimulated with various audio-visual content: the cartoon *Silly Symphonies—Music Island* (Walt Disney Production, 1935); a short film on wooden wind instruments (BBC National Orchestra of Wales. Wooden instruments), a video and audio recording of the performance of the composition by C. Debussy *Syrinx*. The pupils noticed the timbre of the instruments, their appearance, commented on the composition *Syrinx*, while the teacher applied a focus on the musical details that should be noticed, to encourage convergent listening (Kratus, 2017).

There were 26 works created in the class. According to the *morphological* content, two works were made using two colours (dichrochrome), three works have three colours, while the other 21 works have more colours (polychrome). A rainbow is drawn in 4 works. One work displayed musical symbols, on which the flute is also drawn. The non-musical symbols are contained in one work (tree, stars, rocket, and flying saucer).

According to its structure, the works contain: curved horizontal lines (7 works); squares of different colours (2 works); points (8 papers); works with only mixed colours, without other meanings (3 works); works with a combination of horizontal, vertical lines and dots, a wide range of colours (9 works).

According to the conceptual meaning, 16 works stood out, that show the connection between the auditory and the visual, which are related to the choice of colours, lines that correspond to the movement of the melody and colours that can indicate changes in the register. Of these, 9 works have all the above elements: *morphological*, *structural* and *conceptual* significance. The black dots on the drawings (example, Image 9 and Image 9) were explained by the pupils as "short tones". Their explanation, at the level of children's drawing, corresponded to the very description of Kandinsky (1946), who believed that melodies could be shown by lines, and rhythm by dots when transferring music into artistic expression.

Figure 7
Conceptual content 1



Figure 8
Conceptual content 2



Pupil's commentary P6:

"The black colours of the lines are low tones, and these lighter ones a little higher, and all together it seemed to me like an ensemble, as if all the colours were connected."

Figure 9
Conceptual content 3



Pupil's commentary P28:

"I heard a lot of tones and a lot of harmony and saw a lot of colours in this composition."

Figure 10
Conceptual content 4



Commentary:

"The girl paints in black, slow movements, the movement of the melody in the lower register paints in black. She follows the melody."

Figure 11
Conceptual content 6



Pupil's commentary P9:

"There were various tones from one instrument, bigger, smaller, thicker, and thinner. And like a lot of tones were these points."

Paintings created during the second cycle show a significantly higher level of abstraction, which indicates the decisiveness of the pupils to use color, long lines that „intertwine“, as one pupil mentioned, in order to follow the melodic line, characteristic of Debussy's composition *Syrinx*. Voluntary presentation and discussion among the pupils are key segments in evaluating their creative process and creative product. Milić and Selaković (2013) underline the importance of encouraging reflection, discussion, feedback in order to distinguish where new ideas come from and what they represent, what is their role in art and how they respond to it. The research has once again illustrated significant it is to value children's opinions and create a motivational environment in which they can freely express themselves creatively.

Conclusion

The integration of content from music and fine arts and the realization of activities in which students express their musical experience through art can be realized in both classroom and subject teaching. In addition to encouraging chromesthesia in this way, a greater focus is achieved on listening to music, artistic expression, but also on cognitive–emotional (Vidulin et al., 2020) and "creative listening" (Kratus, 2017). The presented results indicate that students aged 10 and 11 consciously create products, using certain colors that they associate with „lighter“ and „darker“ tones in music and the colors with which they display them. The results showed that students of this age perceive the musical form in a certain way, repeating the motif in the drawing and connecting it with the repetition of the theme in the listened composition. Conceptual content points to observation expressive properties of music, expressed by artistic means, which is especially noticed in the works created in the second cycle. In them, long, curvy lines and rich tonal color show the long melodic lines of the solo flute in Debussy's composition *Syrinx*. Integrative teaching has provided new dynamics to the teaching process. Sternberg and Williams (1996) cite the interconnection of different areas as the sixth principle for encouraging creativity, in order to develop observation of certain phenomena from different angles. The research also emphasized the importance of feedback from students, encouraging their comments and encouraging them to present their work in front of the class, which gave researchers a better insight into the way students think, but also created an environment in which they feel free to express themselves artistically express and express their thoughts.

Reference list

- APA Dictionary of Psychology: Chromesthesia. Preuzeto 29. 08. 2021. sa: <https://dictionary.apa.org/chromesthesia>
- Dobrota, S. (2012). *Introduction to contemporary music pedagogy*. Split: Faculty of Philosophy in Split. Department of Teacher Education. [Dobrota, S. (2012). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu. Odsjek za učiteljski studij].
- Barrett, M. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 2–14. <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800102>
- Berman, G. (1999). Synesthesia and the Arts. *Leonardo*, 32(1), 15–22. Preuzeto 29. 08. 2021. sa: <http://www.jstor.org/stable/1576621>
- Blašković, J. & Kuliš, A. (2017). Preschool children's reactions to active music listening through movement, visual arts and verbal expression / Reakcije djece na aktivno slušanje glazbe kroz pokret, likovnost i verbalnost. *Croatian Journal of Education*, Vol. 19(3) 273–292. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2726>
- Borota, B. (2013). *Music activities and content. Annales Ludus Library*. Koper: University of Primorska, Science and Research Center, Annales University Press. [Borota, B. (2013). *Glazbene dejavnosti in vsebine*. Knjižnica Annales Ludus. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno–raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales].
- Cutietta, R., & Haggerty, K. (1987). A Comparative Study of Color Association with Music at Various Age Levels. *Journal of Research in Music Education*, 35(2), 78–91.
- Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children's audiovisual art in response to classical music. *International Journal of Music Education*, 37(4), 576–592. <https://doi.org/10.1177/0255761419866084>
- Gromko, J. E. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136–147. <https://doi.org/10.1177/0305735694222003>
- Kandinsky, W (1946). *On the spiritual in art*. New York City: The Solomon R. Guggenheim foundation.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432116686843>
- Lau, W., & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2), 127–140. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000045>
- Milić, I. M., & Selaković K. (2013). A holistic approach to teaching music and art culture in the lower grades of primary school. In S. Vidulin Orbančić (Ed.), *Music pedagogy in the light of present and future changes 3* (201–213). Pula: Juraj Dobrila University, Academy of Music. [Milić, I. M., i Selaković K. I. (2013). Holistički pristup nastavi glazbene i likovne kulture u nižim razredima osnovne škole. U S. Vidulin Orbančić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (201–213). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Muzička akademija].

- Oblak, B. (2000). Insight into typical research on creative learning in music. *Proceedings of the Academy of Music, Vol. 3*, 55–66. Ljubljana: Academy of Music. [Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo, Vol. 3*, 55–66. Ljubljana: Akademija za glasbo].
- Palmer, S., Schloss, K., Xu, Z., & Prado-León, L. (2013). Music–color associations are mediated by emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(22), 8836–8841. Retrieved August 29, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42657175>
- Subject program Music Culture for I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII and IX grade of primary school (2017)*. [document]. Podgorica: Institute for Education. [Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII I IX razred osnovne šole (2017)]. [dokument]. Podgorica: Zavod za školstvo]. <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>
- Roels, J., & Van Petegem, P. (2014). The integration of visual expression in music education for children. *British Journal of Music Education*, 31(3), 297–317.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts, Vol. 10*, 38. Retrieved from: <http://ijea.org/v10n28/v10n28.pdf>
- Sternberg, J. R., & Williams, M. W. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vidulin, S., Plavšić, M. & Žauhar, V. (2020). *Cognitive–emotional listening to music at school*. Pula: Juraj Dobrila University of Pula. Music Academy. Rijeka: University of Rijeka. Faculty of Philosophy. [Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno–emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet].
- Webster, P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM–II)*. Administrative Guidelines. Evanston: Northwestern University Press.
- Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *PLoS ONE*, 12(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>

Illustrations

Figure 1–11: Author's personal archive.



YouTube: 8. Martinović Bogojević video ArtnEdu2021
Link: https://youtu.be/NcAf_zU5HcM
Time: 15.16'
Oral presentation: Montenegrin
PowerPoint: Montenegrin

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Sonja Almažan, MAA, doctoral student,
Doctoral academic studies, Teaching
methodology, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad (Serbia)
sonjaalmazan@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.091.3:75
Review article
394–407

CONTEMPORARY ART AS A MODE OF DEVELOPING CROSS–CURRICULAR COMPETENCIES IN INTERDISCIPLINARY ART TEACHING

Summary: Cross–curricular competencies are developed by engaging multidimensional and integrated learning through the teaching of all school subjects. In addition to its interdisciplinary approach, this way of teaching should actively and equally engage students in opportunities created for social learning and collaboration, experiential learning and creative problem solving. The values included in this teaching process need to be carefully defined and aligned. In this paper, we present an overview of attitudes that propose contemporary art as a reference framework for defining values and as a model for practical implementation of interdisciplinary teaching in art education. Creativity, critical thinking in problem solving, communication skills, cooperation, personal engagement, and even research, are the terms that are often misdefined in practice, reduced to loose associations and are essentially only formally dealt with. Overlooking the literature on the correlation of these concepts with the practice and methods of contemporary conceptual artists, the paper examines and defines the nature of these connections, which can further contribute to a better understanding of the potential of interdisciplinary art teaching in the development of cross–curricular competencies. In this paper, we explain the integrative nature of contemporary art, which is reflected in the connection of different cultures, perspectives, genres, techniques and materials, forms and contents, arts and crafts. In addition, the practice of contemporary conceptual artists incorporates research elements and emphasizes the creative component of the research process. Transparency of creative and cognitive processes that take place in artistic work, cooperation and social activism of contemporary artists are presented here as a key feature of contemporary conceptual art in shaping the model of teaching for the development of cross–curricular competencies.

Keywords: contemporary art, conceptual art, art education, interdisciplinary approach, cross–curricular competencies.

Introduction

The goal of the turn in education towards key competencies, that is, interdisciplinary competencies, is a more dynamic and engaged combination of knowledge, skills and attitudes of students and their functional implementation in different and real contexts. It is this implementation that is crucial, and it does not refer only to the future implementation of knowledge after graduation, because competencies are not built after acquiring knowledge and skills, but during the acquisition of knowledge and skills (Mansilla & Jackson, 2011). Since competencies represent a dynamic set of knowledge, skills, dispositions, attitudes and values, the focus is no longer only on the knowledge and skills that the student acquires during schooling, but also on the ways in which on which the students actively acts, how they feel in the process and in the relationships they establish.

Dispositions are broadly defined as relatively permanent “habits of the mind”, or characteristic ways of responding to experience in different types of situations. Unlike knowledge or skills, disposition is not an extreme state that needs to be overcome once and for all through direct or systematic teaching, but it is a trend or consistent pattern of behavior that strengthens when it is manifested again, while being recognized and effective (Katz & Chard, 1992). Attitudes and values are mostly socially constructed (European Commission, 2018), and desirable attitudes and values require specific understanding, not memorised or learned as a fact, but “rich, nuanced, flexible and personal understanding” (Mansilla & Jackson, 2011).

An integrated approach to teaching, an atmosphere of intellectual challenge in the classroom that activates and develops creative and critical thinking, research and expression, as well as community building in schools lays the foundation for manifesting and strengthening desirable dispositions, attitudes and values in students. However, creativity, critical thinking in problem solving, communication, cooperation and personal engagement, and even research, are terms that are often misdefined in practice, reduced to shallow associations and are essentially only formally touched upon. It seems as if these notions in practice have some universal value that is tacitly implied and never questioned.

As a rule, values are associated with more related attitudes and a wider repertoire of behavior. Values are formed intentionally or spontaneously during social learning. In the context of education, Mark Halsted (1996) refers to values as principles, core beliefs, ideals, standards, or attitudes that act as general guides to behavior or as reference points in making decisions or assessing beliefs or actions that are closely related to personal integrity, and personal identity. Milton Rokeach (1973) distinguishes between instrumental values (a certain way of behaving) and terminal values (the ultimate state of existence). Values labelled as instrumental represent a means to obtain something else that is considered valuable, while terminal values represent goals that the individual himself wants to fulfill (Tuulik et al., 2016). It can be said that these terms are misdefined in terms of their instrumental value and how those values are embedded in competencies.

The notion of creativity is, unfortunately, often the subject of misdefinition. Often, the teacher formulates and asks the students an art problem with the note "be creative", without clearly defining in the task what is meant by that. The question is whether creativity is ever discussed with students, and the teachers themselves, especially non-art subjects, equate creativity with artistic skill. This prejudice is part of the erroneous and generally accepted view that only artists can be creative (Foley, 2014).

Reducing critical thinking to finding the right answer, researching to gathering information, collaboration, and teamwork into a simple division of responsibilities are some more examples where engaging important thinking skills and adopting value attitudes comes down to formal and declarative remarks, while more time and effort is further invested in efforts to motivate students to acquire ready-made knowledge.

The value bases of these terms depend on the context, situation and participants, and they need to be discussed, a certain consensus needs to be reached on the definition of the essence and implementation in the given context, and these definitions should be revised from time to time. In this paper, through a review of the literature dealing with the connection of these concepts with the practice and methods of contemporary artists, we present several possibilities how contemporary art can serve as a reference framework for defining these values, and thus value attitudes and dispositions key to interdisciplinary competencies.

Contemporary art

The term contemporary art does not refer to a specific time frame, it is used more in terms of separation from the term modern art. In the context of art and art history, the term modern merges with a certain epoch in the history of art, but without a temporal conclusion. Contemporary art, unlike modern art, is marked as such because there is no clear direction, *-ism* or name for what artists are doing at the moment. By contemporary art we mean art created by contemporaries and the art perceived by contemporaries, and as there is no firm framework for the contemporary, so there is no rule for its presence and temporal limitation (Taylor, 2008). What gives the character of modernity is the quality of freshness, uniqueness, surprises, and the vitality of the immediate experience of the present.

Contemporary art speaks, in a special, direct way, about the experience of living and belonging in the present time, which connects the audience, works of art and artists in the understanding that each individually deals with the same set of circumstances. The feeling of sharing something significant is especially emphasized when the work of art was created by someone with a different perspective of today's world, either from another country or culture, of a different gender, sexuality, or from the older or younger generation. What is primarily characteristic of contemporary art is the presence of a sense of coexistence or simultaneity (Smith, 2011).

Contemporary art does not presuppose inevitable historical development and there is no expectation that the current confusion will eventually merge into the style that represents this historical moment. Especially in the term postmodern, the meaning appropriate to time no longer appears, but it refers

more to the values of multiple and different voices, ways of working and ideas (Taylor, 2008). The mixture of meanings coming from different sources, as well as the importance of social processes in art and learning, connects contemporary art with co-constructivist pedagogy (McKay, 2008). Such art is multiple, internally different, it changes category, it changes shape, it is unpredictable and it is characterized by a cosmopolitan character. It comes from all over the world and it simultaneously reflects the diversity of the world as well as the connection as a whole. Diversity marks every aspect of the production and distribution of contemporary art. The range of materials used by artists is unlimited. The questions they deal with and ask are broad, deep, specific and unpredictable. They are interested in the rapid spread of their art to other places all over the planet and in cyberspace (Smith, 2011). All these features indicate that contemporary art nurtures the values of a culture that is thoughtful, provocative and inclusive (Sullivan, 2010), values that need to be nurtured in education for lifelong learning competencies.

Contemporary art and integration in art education

It is recommended that interdisciplinary approaches to teaching be developed in the development of interdisciplinary competencies (European Commission, 2018). Perceptions of learning as an active construction of reality that arises in interaction with the social and physical environment contribute to greater evaluation of learning through gaining experience within a flexible and integrated curriculum. Therefore, the priority becomes to understand the comprehensive concepts and to build the thinking skills that are the basis of all disciplines (Marshall, 2005).

Integration in teaching can have several levels in relation to the position and practices of the integrated school subject (Krug & Evron, 2001). The continuum of integration of school subjects can vary from the simple creation of connections to the radical restructuring that already encroaches on the critique of subject disciplines (Klein, 2006). In the organization of integrative teaching, it is crucial to define the extent to which disciplines maintain integrity, that is, the extent to which they, including fine arts, are subordinated to understanding the system and discovering how things are connected. So, the organization of integrated teaching itself should be based on defining certain values within what is wanted to be achieved by such teaching.

An important characteristic of the practice of contemporary art is precisely the focus on systems, on the hidden order and mutual connections within the natural and social world. In that sense, contemporary conceptual art stands out, which, with its methods and content, blurs the boundaries of disciplines. Contemporary artists examine the human desire for understanding, as well as the imposition of human systems for understanding (Marshall & Donahue, 2014), and in this endeavor, artists playfully cross the boundaries of disciplines. The range of genres, media, and methods among contemporary artists is so wide that it is probably possible to find an artist doing something related to almost every academic field (Mayer, 2008). In this way, certain examples of contemporary conceptual art in themselves represent an example of the integration of different disciplines within an artistic research project.

Contemporary art is characterized by transparency of artistic creative procedures and thus insight into the ways of creative engagement of artists and their thinking during the artistic process (Gude, 2004; Marshall, 2008; 2010). Thus, in their work, contemporary artists often engage complex thinking skills. In addition to showing different visual qualities, they, dealing with form and content, express different ways of creating meaning, reflect personal and public interests and show the need to communicate with others (Sullivan, 2010). Contemporary artists engage in solving or pointing out problems, whether of an environmental, social or political nature through active participation. They are often engaged in various forms of cooperation. A specific feature of their work is the combination of serious research with play, with which uncertainty, risk and surprise become the driving force of learning. All this indicates the great potential of contemporary art to provide appropriate guidelines for meaningful connection of art culture teaching with other subject disciplines in order to achieve essential and significant integration.

Meaningful integration in art education should promote learning, understanding and creativity by connecting ideas and conceptual processes with techniques, materials and visual forms. In order to understand the essence of meaningful integration and how values are defined through it, that is, how instrumental values are defined in terms of behavior and how they manifest within competencies, it is necessary to perceive how the concepts of research, creativity, cooperation and engagement are reflected in contemporary artists' practice.

Research.—Research is a key component of creating art for many contemporary artists. Such artists deeply explore the topic they are dealing with. Research precedes the creation of a work and also permeates the whole process. Just as research in any field is systematic and methodical, so the research conducted by a contemporary research artist has a structure, goals and procedures. Artistic research may be looser structured and more open to coincidences than conventional research, but still with a certain structure and purpose (Marshall, 2014). Sullivan (2005) describes the structure of such research as moving back and forth between creation and reflection, images and written text. Certainly, artists in research generally follow a loosely defined path that begins with noticing, thinking, and learning about a topic, idea, or problem, or with a question that continues to gather ideas and information leading to further ideas or hints (Marshall, 2014). The research continues when the artist transforms this original teaching into a new understanding by looking at the topic in a new way through imaginative transformation and in that sense demonstrates the understanding that is reflected in the flexible use of acquired knowledge (Wiske, 1998). In this process, the artist thinks in a way that connects logical reasoning and associative thinking. He creates through play, experimentation and construction. The cycles of examination, analysis, description, reflection, and connection in the research process change frequently and several times (Marshall & D'Adamo, 2011). Although artists use logic in finding and solving problems and drawing conclusions, when interpreting a topic or idea, they more often emphasize associative connections, even those meaningless, eccentric associations and perspectives to emphasize a certain meaning (Marshall & Donahue, 2014).

Contemporary artists often explore complex topics and follow them in different ways through multiple works of art or projects. Such forms of research very often refer to the practices of other disciplines and have the potential to deepen the understanding of how knowledge is constructed in those disciplines. For example, the artist Mark Dion (2006) in his creative process, among others, uses the research procedures of archaeologists, anthropologists and zoologists. Artists working in this way are characterized by the maintenance of research books or notebooks, which serve as storage for research in which experiments, information, ideas, personal thoughts and insights are recorded, which connects them with field books of anthropologists (Marshall & Donahue, 2014). Although the notion of research is associated with the creation of a certain form that makes the idea visible, the focus of the artist-researcher can also be an action or experiment that emphasizes a certain experience and a new view of the idea.

In teaching, the term research is rarely associated with fine arts. However, in areas such as the natural sciences, students often experience natural concepts and processes first hand and rarely engage in solving an open problem. Since competence education strives to develop in students a curious and analytical spirit prone to asking questions, seeking answers through connection and imaginative application of ideas and findings, engaging students in research processes, in ways that contemporary artists deal with a particular idea through research, could expand students' understanding of driving strength of research in all domains. They can compare art with other forms of knowledge and exploration of the world, and understand art in a new, contemporary, paradigm.

Creativity.—Research in contemporary art is not something that not only precedes the creative process, but also permeates it. While exploring artists manipulate ideas and images, and to do so, postmodern artists develop various creative and conceptual strategies. By implementing these strategies, they transform ideas and concepts into a visual form. Thus the thinking processes by which that form is conceived become visible (Marshall, 2008). These creative strategies are different ways in which research artists develop, transform and communicate understanding. Researchers in other fields have strategies for developing, transforming, and communicating their understandings. They also refine, edit, recategorize, contrast, and synthesize information and concepts, and use a variety of creative strategies such as formatting, analogy, and metaphor to interpret and convey ideas (Marshall & Donahue, 2014).

Olivia Gude (Gude, 2004) identified several conceptual strategies in the work of contemporary artists. These strategies are based on conceptual collages and metaphor that is not only visible but often provocative in the works of contemporary artists, and this author based postmodern principles for art education according to the study on these strategies (Gude, 2007).

Based on the postmodern principles of Olivia Gude, Julia Marshall (2008, 2010) further examines these conceptual strategies in the context of their implementation in integrative teaching. Julia Marshall and David Donahue (2014) classified these strategies on the basis of similarity, noting that these strategies are often combined and overlapped in works of art. These authors distinguish between transformative strategies, combinatorial, then, strategies of opposition (juxtaposition), strategies of extension,

distillation and associative strategies. These strategies represent creative approaches in manipulating and transforming ideas and are an example of how it is not necessary to possess a high level of artistic skills and technical dexterity in order to engage in creative and critical thinking in the process of artistic creation.

Reformatting is, for example, an example of juxtaposition (strategy of co-opposition). It is a procedure by which one concept is re-contextualized by placing it in a different visual format. Reformatting may involve the use of science formats to describe objects not usually associated with that science, such as illustrating one's own or another's life through a geological cross-section of a geographic part of the country with artifacts of personal memories buried at different levels. Mimicry is also an example of juxtaposition but it refers to a procedure. It is essentially a form of role-playing and can take many forms, such as experiments or the use of research methods borrowed from the social and natural sciences (Marshall, 2010). Artist Mark Dion practices the methods of archaeologists by digging and analyzing objects in his research artistic processes (Dion, & Sheehy, 2006).

The ways in which contemporary artists play with ideas, concepts and visual form significantly expand the possibilities and means to define in the art classroom and integrative teaching what a creative activity is and thus what is expected from all participants in teaching. Through discourse and analysis of the artistic process, students can recognize and experience their creative experience more deeply, especially in an environment where achievement standards overlook processes related to creative behavior (Gude, 2010; Filipović, 2014).

Engagement.—Sullivan (2010) explains creativity both as a personal process and as a public practice that is the primary source for creating and criticizing knowledge and value structures, with the ability to influence and change individuals and communities. What art "means" and how it is expressed and communicated affects our understanding of the role of art in human development, community affiliation and cultural identity. The social sciences aim to enable individuals and societies to understand themselves and build empathy for others. Art has the potential to transform understanding and empathy into action (Marshall & Donahue, 2014).

Contemporary art is content-based, aware of the influence of ideologies, and often deals with issues of nationality, identity, and law. Contemporary artists have inherited the successes and shortcomings of the political struggles that took place in the middle of the twentieth century, and they try to connect what they have learned with even greater challenges of life in modern conditions. Emerging artists seek a sense of belonging in situations of constant disruption, dispersal and displacement, have a resilient awareness of the ubiquity and power of the mass and official media, have a sensitivity to how the pressures of that ubiquity affect self-esteem, and actively seek to act in ways that will improve the situation (Smith, 2011).

Synonyms of engagement suggest a kind of interaction that requires the exchange of something, be it work, resistance, movement, conflict, learning, curiosity or attention. An important part of activism is people who use their inherent power, voice and creativity in ways that promote justice. Socially engaged art is a real, not a symbolic, response to provocations such as xenophobic and fanatical dictators, oppressive political moments, inhumane practices, and unjust social conditions (Helguera, 2011, cited in Carpenter, 2019).

Art as a form of social action has many forms. These can be certain provocative events, personal or small group performances, urban renewal and street art projects, and even disruptive interventions. These modes of contemporary art practice blur the boundaries between conceptual art, performance, social action, and education. Socially engaged contemporary artists explore social problems and their causes and make social or political comments, revealing social inequalities and biases. In the work of contemporary artists, understanding coincides with “harassment” or problem creation (Marshall & Donahue, 2014), the creation of “disobedient objects” and the organization of a “resistance laboratory” (Cosier, 2019).

Practices that illuminate critical social and cultural issues through contrast and combination of iconic images are common. Iconic or iconographic images represent complex meanings distilled into a single image. Contemporary artists, through the use of conceptual strategies, combine and contrast these images, often harmonizing extremely contrasting iconic images, which emphasizes the point and activates the appearance of irony and humor. Humor and satire are particularly sharp tools for exposing critical disagreements and problems (Marshall, 2008). Artists explore the power and transience of visual images, comment on or rely on features that attach meanings to visual images, and thus reveal how cultural values and mechanisms add meaning to perception (Freedman, 2003). Creating meaning means establishing connections, putting something in context and determining its relevance and significance, and contemporary artists do this when they put things that act abstractly or separately from human experience into human concepts. Like social scientists, artists locate these abstractions in their sociocultural context and point to their impact on individuals, societies, and cultures (Marshall & Donahue, 2014).

Socially engaged artists adopt inspiration and methods from researchers in the social sciences. Often entering communities outside, they use the skills of sociologists, anthropologists, or ethnographers. These approaches to art practice and art education provide opportunities for interdisciplinary and shared responses as explorations of contemporary social issues through research, pedagogy, and practice (Carpenter, 2019).

Collaboration.—The basic skills of the competence for collaboration include the ability to communicate constructively in different environments, to show tolerance, to express and understand different points of view, to negotiate with the ability to create self-confidence and a sense of empathy. Competence is based on an attitude of cooperation, assertiveness and integrity.

The understanding of the importance of this competence among all participants in the educational process is indisputable. However, when applied to an art classroom context, when students need to experience or “live” collaboration, they are often engaged in group work activities with a simple division of tasks, or sum of tasks, among participants. There are examples where group work is called individual work on tasks of the same type. A feature of this way of working is the minimal and even declarative responsibility for contributing to the well-being of the team.

Examples of high levels of cooperation, which are characteristic of large teams in research laboratories, filmmaking and production, theater and music performance, etc., are based not only on shared responsibility but also on shared acceptance of risk. This level of cooperation is characterized by the

emergence of group creativity, which is often based on improvisation. Teamwork is usually associated with the sharing of responsibilities, and rarely with improvisation and risk-taking. The performance of group improvisation is a collaborative creation and grows on cooperation (Sawyer, 1992). By working together and improvising, the team creates something new in response to changing elements, and much better than any individual team member could think of (Sawyer, 2006; cited in Kostović et al., 2011). Although there is a hierarchy of specializations among associates, each team member is credited with their contribution. The control of the creative process does not belong to one participant, but is focused on the process of joint creation, which completely depends on the whole group. The offer of one member of the group gains its true meaning only in relation to what other participants did with it, how they supplemented it and how they used it (Sawyer 2004, cited in Kostović et al., 2011).

Art critic Jeff Kelly described the joint efforts between an artist and an architect as a process of mutual transformation in which collaborators, and thus their joint work, change in some way, and most importantly, he argues that the creative process itself is transformed into collaborative relationship (Kelly, 1995, cited by Wilson, 2007). To the end, they create something different that is not just architecture or a work of art but a new hybrid structure, something different (other than) (Kelly, 1995, p.140).

When it comes to control within cooperation, namely the control of the creative process, in the context of the art classroom, the cooperative relationship between teachers and students is generally not taken into account nor how this relationship can contain the characteristics of group creativity. Wilson (2007) cites several forms of collaboration between contemporary artists and presents them as examples for thinking about issues related to aspects of art production that are more or less related to collaboration. Forms of collaboration between contemporary artists, mentioned by Wilson, include conversation and improvisation, in some cases even discussion and competition, the intersection of different symbolic systems, global collaboration, chain creation, and collective polemics. Such examples of contemporary artists' collaboration provide insight into different types of power-sharing, equality, collaboration, conflict, division of labor, and other co-production relationships that can be used as a comparative model for fair shared visual cultural productions by students and teachers.

Examples of collaboration between contemporary artists cited by Brent Wilson (2007) are examples of collaboration in which participants have retained an almost equivalent status, where despite partial renunciation in favor of collaboration, everyone has the opportunity to contribute, propose changes in direction, to innovate and to exercise power and control. However, equality is much more difficult to maintain when there are large differences in age, experience, knowledge, motives and status—as is usually the case with a student-teacher collaboration situation. It is important to note that Wilson (2008b) considers all student art production in school to be a form of hybrid collaboration that arises from the teacher-student relationship. In fact, he sees no examples of cooperation in this regard and criticizes the modernist notion of "children's art" in schools, claiming that it is a contradictory notion, which arose from modernist aspirations and glorification of individual expression to the extent that it blurred awareness

of teacher control in the classroom. Arthur Efland (1976) thinks similarly, calling the art work of children in school "school art". The persistence of the modernist belief that it is necessary for each individual student to create their own "purely" individual work conceals the fact that, although the teacher does not touch them, children's art works owe much (and in some cases almost everything) to the teacher's instructions and guidelines. This prevents opportunities to take into account the benefits that may result from intentional collaboration between teachers and students.

Implications for teaching

Including contemporary art in the content of the art culture curriculum and in the processes of integrative teaching modeling.—Brent Wilson (2003) considered the possibilities of expanding the content of the fine arts curriculum with the contents of contemporary visual art and pointed out that the theoretical, ideological and pedagogical implications of new art forms for their inclusion in the curriculum have yet to be determined. Many aspects of visual culture attract students' attention. Media that rely on digital technology to present calm and moving images (music video, graphic design, illustration, video games, comics, countless forms of computer graphics and applications, etc.) occupy a huge space in visual culture and an important place in the lives of young people. According to him, the combination of modern and popular visual cultural curriculum has the potential to develop collaborative pedagogy, in which teachers, students and art subjects set ideas for development, re-creation and expansion. The most powerful educational quality of aspects of contemporary art and visual culture is that they explore the contemporary world, its concerns and ideological aspirations, so Wilson suggests content that would result from an interpretation of contemporary art and popular visual cultural artifacts. The next creation could be an extension of the ideas discovered by interpretation.

The use of contemporary topics in the curriculum requires instructive preparation that encourages students' thinking (Mayer, 2008). It is necessary to find the works of contemporary artists that make the process visible, analyze the strategies that these works use and discover, create artistic exercises in which students practice these strategies (Marshall, 2008). What is most desirable is to model activities that engage students to explore, think, question, and answer important questions of their world, dealing with concepts and research that have fostered thinking and artistic creation. The goal of basing the curriculum on contemporary art is to engage students with the current culture (Mayer, 2008). A new role for teachers would be the role of negotiator among conventional art, emerging art, and student-initiated content that can include virtually anything from the entire field of contemporary art (Wilson, 20003).

Considering the roles of participants in the educational process, assessing positions of power and other aspects of relationships.—The attitudes and values of art teachers are directly reflected in the approach to planning and teaching as well as in the relationships they establish with students (Wilson, 1997). The teaching planning process in a competence-based approach should reflect the targeted thinking and understanding processes expected of students (Marshall, & Donahue, 2014). In that way, education is manifested by modeling in the process of designing interdisciplinary teaching.

Sarah McKay (2008) suggests that art education be approached in the same way as designing an art installation, by jointly setting up an installation that includes attention to things happening inside the classroom and listening to students' voices. In doing so, both physical and experiential structures must be kept in mind, as is the case in the design of an art installation. By approaching art education as an art of installation, this author means creating a thoughtful environment with a lot of variables, which is sometimes left to chance and "where at some point something incredible can happen" (McKay, 2008, p. 76). How the teaching process will develop depends on the attitude as well as the thinking of the participants in the space, and therefore creating a safe but dynamic space in which students can develop and negotiate their own interpretations of art is a great challenge for the teacher.

A similar view is shared by the author Mayer (2008), noting that research is part of creating art, and also part of creating a curriculum. This author adds that teachers who share with their students the research process that is included in informing about contemporary art and ideas not only add a new dimension to the study of fine arts, but also join students as learners.

Creating space for play, humor, surprise and risk.—In order to create such a space, one should not look at art in narrow, academic or "objective" ways, but engage in uncertain and unforeseen circumstances, curb disbelief, but open place for doubt, unpredictability, curiosity and openness (Jerry Saltz; cited in Taylor, 2008). The teacher should provoke the artistic game, consciously give up a large part of his power and immerse himself in the ludicrous character of the art project, where jointly formed rules and restrictions set additional challenges and a basis for creative upswings. It is certainly necessary to think about the educational value within the process, ie about the cognitive, aesthetic, artistic and personal consequences of the improvisational moves that each participant makes, but students should also be allowed to be unintentional pedagogues. For example, in the digital age, children often have superior skills in handling electronic media and information sources than adults. They also have huge stocks of cultural images that they are willing to use in many different ways. These are the foundations for re-examining transactional pedagogical settings and the role of contemporary art and contemporary visual culture in the application of social learning ideas (Wilson, 2007).

Engagement in social dialogue.—British researchers Burgs and Addison (2007) emphasize the importance of social dialogue and suggest involving socially engaged artists as interventionists in teaching to challenge restrictive and normative pedagogical patterns and encourage participants to think differently. In addition, they suggest that such teaching and learning take place in outdoor spaces (galleries of contemporary art, its communities and surroundings) to encourage students and teachers to re-examine and re-conceptualize the learning process. Developing dialogical practices with various participants and involving contemporary artists can contribute to a more precise definition of concepts and values crucial for the development of interdisciplinary competencies.

Conclusion

Contemporary art is integrative and transparent enough to serve as a model and role model in the interdisciplinary art education for the development of interdisciplinary competencies. The ways in which contemporary art can be used to approach modelling in teaching must be explored and examined along with research on ways to organize the curriculum. By engaging students in such research, it has the potential to grow into a significant collaborative experience where both student and teacher think and collaborate as contemporary research artists. By researching how contemporary artists think, students and teachers can become more aware of how knowledge is co-constructed. Developing critical thinking in perceiving multiple perspectives is not developed by learning about different perspectives, but by understanding how those perspectives are constructed. Understanding how values are constructed and enabling the value concepts of well-being and belonging, contribution, communication and research to be experienced or better said live through, provide opportunities to shape the environment in which these values become enduring habits of the mind.

Literatura

- Burgess, L., & Addison, N. (2007). Conditions for Learning: Partnerships for Engaging Secondary Pupils with Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, 26(2), 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00528.x>
- Carpenter, B. S. (2019). What Does Social Engagement Mean and What Should Art Education Do About It? *Studies in Art Education*, 60(3), 165–167. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1644096>
- Cosier, K. (2019). What Can Art and Art Education Do in the Perilous Present? *Studies in Art Education*, 60(3), 260–268. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1632635>
- Dion, M., & Sheehy, C. J. (2006). *Cabinet of curiosities: Mark Dion and the university as installation*. University of Minnesota Press : published in cooperation with the Weisman Art Museum.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 7(2), 37–44.
- European Commission (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels: European Commission.
- Filipović, S. (2014). Official educational standards in the field of art culture for the end of compulsory education—how to overcome shortcomings. Likovna pedagogija—Aktuelna pitanja, dileme i perspektive, *Culture*, 142, 243–261. [Filipović, S. (2014). Zvanični obrazovni standardi u oblasti likovne kulture za kraj obaveznog obrazovanja – kako prevazići nedostatke. Likovna pedagogija — Aktuelna pitanja, dileme i perspektive, *Kultura*, 142, 243–261]. <https://doi.org/10.5937/kultura1442243f>
- Foley, C. M. (2014). Why Creativity? Articulating and Championing a Museum's Social Mission. *Journal of Museum Education*, 39(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/10598650.2014.11510805>

- Freedman, K. (2003). The importance of student artistic production in teaching visual culture. *Art education* 56(2) 38–42.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st-century art education. *Art Education*, 57(1), 6–14.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art and culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6–17.
- Gude, O. (2010). Playing, Creativity, Possibility. *Art Education*, 63(2), 31–37. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519059>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Falmer Press: Taylor & Francis. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=254409>
- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). The project approach. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340518).
- Kelly, J. (1995). Common work. In S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art* (pp. 139-148). Seattle, WA: Bay Press.
- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 10–18.
- Kostović, S. M., Đermanov, J. D., & Borovica, T. P. (2011). Strukturisana improvizacija kao nova filozofija obrazovanja. *Godišnjak Filozofskog Fakulteta, Vol. 36 Issue 2*, 163–172. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2011/0374-0730-0>
- Krug, D., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration: Positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258–275.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2012). *Educating for Global Competence, Preparing our Youth to Engage the World* [document]. Council of Chief State School Officers. <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227–241.
- Marshall, J. (2008). Visible Thinking: Using Contemporary Art to Teach Conceptual Skills. *Art Education*, 61(2), 38–46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651141>
- Marshall, J. (2010). Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art. *Art Education* 63, 13–19.
- Marshall, J. (2014). Creativity for understanding: Art-based research in the classroom. In F. Bastos & E. Zimmerman (Eds.), *Connecting creativity research and practice* (pp. 221–228). Reston, VA: National Art Education Association
- Marshall, J. (2016). A Systems View: The Role of Art in Education. *Art Education*, 69(3), 12–19.
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2018). Art Studio as Thinking Lab: Fostering Metacognition in Art Classrooms. *Art Education*, 71(6), 9–16. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505377>
- Marshall, J., & Donahue, D. (2014). *Art centered learning across the curriculum: Integrating contemporary art in the high school classroom*. New York: Teachers College.
- Mayer, M. M. (2008). Considerations for A Contemporary Art Curriculum. *Art Education*, 61(2), 77–79. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651146>

- McKay, S. W. (2008). Education as Installation Art and other Useful Ideas from the Contemporary Art World: Conversations with Artist Annette Lawrence. *Art Education*, 61(2), 71–76. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651145>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sawyer, K. (1992) Improvisational creativity: An analysis of jazz performance, *Creativity Research Journal*, 5(3), 253–263. DOI: 10.1080/10400419209534439
- Sawyer, R. K. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Smith, T. (2011). *Contemporary art: World currents*. Prentice Hall.
- Springgay, S. (2008). Corporeal Pedagogy and Contemporary Video Art. *Art Education*, 61(2), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651137>
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sullivan, G. (2010). Artistic cognition and creativity. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (pp. 99–119).
- Taylor, P. G. (2008). Editorial. *Art Education*, 61(2), 4–5. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651134>
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(2), 151–161. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252>
- Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651740>
- Wilson, B. (2008). Child art after modernism. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299–328). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B. G. (2008b). Contemporary Art, the Best of Art, and Third-site pedagogy. *Art Education*, 61(2), 6–9. <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11651135>
- Wiske, M. S. (1998). What is Teaching for Understanding? In Mary Stone (Ed.), *Teaching for Understanding: Linking Research to Practice* (pp. 61–86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.



YouTube: 10. Almažan video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/S7R5I70aWv8>
Time: 16.17'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian and English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Marija Curk, MAA / MFA, doctoral student
Doctoral academic studies, Teaching
methodology, Teacher Education Faculty,
University of Belgrade (Serbia)
curkmarija@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC [75+82]:37.091.3
Review article
408–422

INTERDISCIPLINARY CONNECTION OF FINE ARTS AND LITERATURE IN ART TEACHING

Summary: The value of interdisciplinary approach in primary school teaching lies in the fact that connecting different cognitive experiences of students, encouraged through the educational process, contributes to a more versatile and integrated personal development. By implementing the content from the field of art into the educational process a wide range of developmental aspects can be encouraged, where the teaching of Art Culture is of the key importance for encouraging divergent, creative thinking, as well as pupils' creative potential. An example of interdisciplinary connection is the mutual permeation of the contents of fine arts and literature in the teaching of Art Culture. The paper analyzes the application of two exemplary case studies in the teaching of Art Culture, namely the literary works *Little Prince* by Antoine de Saint–Exupry and *Seagull Jonathan Livingston* by Richard Bach, with the aim of encouraging divergent thinking, imagination and critical thinking in pupils in seventh and eighth grade. The paper presents one of the possible methodological approaches to integrative teaching through the processing of selected literary content and motivating students for creative work in art media.

Keywords: interdisciplinary teaching, literary work, creative thinking, teaching Art Culture.

Introduction

The content of art teaching program is important for the development of various aspects of the individual, while the teachers have the key role in the methodical approach to learning and teaching through artistic content. Through the subject of Art Culture, as well as other general education subjects in elementary school, students acquire knowledge in the field of cultural and art heritage, whereby the teaching content in the field of art is far more important for personal development of students, especially in encouraging divergent and critical thinking. Despite the efforts of methodologists, pedagogues and psychologists who spoke about the role that art has in the process of developing and nurturing various abilities in young people (Eisner, 2002; Gibson, 2003; Šarančić, 2014; Selaković, 2015), despite changes in modern society and new insights about development and learning, some "traditions" do not change. The fact is that the knowledge acquired through experiential learning has a greater developmental value than conservative teaching based exclusively on the transmissible role.

Proper selection of content and methodological approach of teachers are important for achieving the key goals of the subject Art Culture, as well as reaching educational outcomes. This primarily refers to encouraging students' creativity, imagination, expressiveness, forming of aesthetic criteria and critical thinking. The reason is found in the fact that interesting contents are willingly accepted and remembered, as well as that through practical creative work, students activate and unite all their potentials. What is interesting about teaching art is that it is possible to connect with all other school subjects, and not only that the attempt at integration can not be disputed, but many authors consider such classes to be the most valuable (Šarančić, 2014). Ways of processing the literary work through one's own writing or through art and drawing, can be considered the most natural way to deepen the understanding of what was read (Čudina–Obradović, 2004). Just as a work of art can represent content in the teaching of literature and thus make the processing of a literary work more complete and understandable (Knežević, 2008), so in the teaching of art, literary works can be used as content to encourage ideas, inspiration, cognition or creative processing. In doing so, one does not leave the field of art, but merges two related forms of creations – word and image.

In addition to the holistic character of teaching, we should also emphasize pluralism, which is increasingly imposed as a necessary principle of modern teaching practice. To this can be added the stance of Sir Ken Robinson, who emphasizes the need to realize the organic character of the school: a necessity to change the "industrial model of education, a manufacturing model, which is based on linearity and conformity" to "model that is based more on principles of agriculture", because the "human flourishing is not a mechanical process; it's an organic process" (Sir Robinson, 2010). An interdisciplinary approach to teaching and learning contributes to the realization of this concept of the educational process. The idea of interdisciplinarity is very old and can be found in the philosophical ideas of ancient thinkers and great philosophers, such as Plato, Aristotle and Kant, while some, following the existence of the term itself, link it to the twentieth century and modern ideas in education (Thompson Klein, 1990). Interdisciplinarity in teaching can be understood either as the abolition of subjectivity, which is the ultimate limit of understanding the concept, or it can involve connecting content from different fields within one school subject (Thompson Klein, 1990; Davis, 1999). Connecting the teaching in the field of art with other subject areas, in addition to mitigating the negative impact of differentiation of the content of educational program on individual subjects, is also important for achieving the integrity of students' personalities and encouraging creative thinking (Filipović, 2011).

In the process of education and upbringing, the subject Art Culture aims to encourage and develop students' creativity, aesthetic criteria and responsible attitude towards cultural and art heritage, as well as that all acquired knowledge and experience the student can apply in further prosperity, which all belong to the *General subject competencies* (Razvionica, 2014). Teaching that is designed to connect knowledge from different fields enables the development of interdisciplinary competencies, which are very important for the versatile personal achievement and development of each student, his/her involvement in social

flows and the formation of a basis for lifelong learning (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. [Law on Elementary Education]. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon). *The Law on Elementary Education* singles out interdisciplinary competencies that can be developed in elementary school, and are realized through the teaching of all subjects: learning competence, responsible participation in a democratic society, aesthetic competence, communication, responsible attitude towards the environment, responsible attitude towards health, entrepreneurship and orientation towards entrepreneurship, work with data and information, problem solving, cooperation and digital competence. In this paper, interdisciplinarity will be limited to one of the possible approaches, in this case interconnecting the content of fine arts and literature in the teaching of arts in terms of 1) the social context of the literary work and 2) aesthetic aspects that can be transposed from literary to visual language, as well as 3) the elements of cultural heritage that selected literary works are carrying.

Social, aesthetic and elements of cultural heritage of content as developmental incentives in the teaching of art on the example of selected literary works

The literary work *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry* offers the possibility of considering ideas and values from different aspects: literary-artistic, pedagogical and social. We can recognize similar ambiguous qualities in the book *Jonathan Livingston Seagull* by Richard Bach,** which was created in the age of modern and progressive ideas.

Deliberation of the descriptions of social, aesthetic and heritage components shaped by the literary narrative in the books *The Little Prince* and *Jonathan Livingston Seagull*, can be used as a mainstays for the realization of activities and achieving educational outcomes in art education, that are primarily related to the development of divergent and critical thinking.

* * *

1) *The Little Prince* (Saint-Exupéry, 2001), although primarily written as a work of children's literature, reflects much deeper meanings and implements complex issues of social relations in the first half of the 20th century — the century of war, destruction and post-war rehabilitation of society. The story takes place in the Sahara desert, where the Little Prince meets the pilot, and then follows the journey of the Little Prince and his meetings with various characters through which the writer depicts the phenomena of modern society, such as loneliness and alienation.

* Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944) was a French aviator, journalist and writer. In 1928, Exupéry published the first book, *Southern Mail*, and then the works *Night Flight* (1931), *Land of the People* (1939), *War Pilot* (1942), *The Little Prince* (1943) and other (Gradišnik, 1989)

** Richard David Bach (1936–) is an American aviator and writer. He is the author of numerous literary works, several of which express his occupation with airplanes and flying, such as: *Stranger to the Ground* (1963), *Biplane* (1966), *Nothing by Chance* (1969) (more at: Biografije.org. (23.12.2018). Ričard Bah. Accessed: 2.3.2021. from <https://www.biografija.org/knjizevnost/ricard-bah/>)

The desolation of the Second World War devastated the social order and caused enormous poverty, suffering, loss of human lives, crisis of identity, values and humane achievements of mankind. Exactly that authors' indignation with social reality is evidenced by parts of the text from the original manuscript that were never published: "On one star someone has lost a friend, on another someone is ill, on another someone is at war", while during that time, the Little Prince „(...) he sees all that... For him, the night is hopeless. And for me, his friend, the night is also hopeless" (Nelson & Schindewolf, 2013).

Further, just as "(...) it is not a matter of presenting the works of literacy in the context of their time, but of presenting the time in which they were created in the time that perceives them— and that is our time" (Walter Benjamin according to Jaus, 1978, 39), the question that can now be asked is: What is common between wartime and its consequences with the state of society today? The answer can be found in the human essence whose pictorial representation was given by Antoine de Saint-Exupéry. If, at the very beginning, a "fertile ground" for human dissatisfaction and cruelty did not exist, which stems from the desire for any form of power (like the King, a character from the book), self-centeredness without considering the circumstances and respect for other people's opinions (like the Vain Man) or their insatiable aspirations (like the Businessman), or was created by hopeless drowning in wrong decisions (like the Drunkard), the war might not have occurred. The characteristic of our society is often narrow-minded confinement within a form of thinking limited by achieved competencies (literary presented as a Geographer). Art teaching strives to eliminate this by setting the goal to combine values of different origins, to develop critical and creative thinking, and to develop sensitivity to aesthetic qualities, which are nothing but the product of society itself. For these reasons, *The Little Prince* can be a mediator between the human and the artistic. It is certainly important to note that in literature, as in other types of art, the narrative must be open so that the audience can "domesticate" and personally experience the content. An overly explicit idea, such as in the painting of hyperrealism, does not leave enough space for the observer to feel more than the limits of expression and material allow. This also applies to literature in which too detailed explanation does not leave space for the reader's personal experience, which is not a characteristic of the book *The Little Prince*. The Little Prince is a "daydreamer" who gives us freedom to upgrade the idea with personal appreciation, which can then be transposed into creative expression. Motivated in this way, students can create works of art inspired by the ideas and thoughts from book *The Little Prince*.

The social aspect of the book is multi-layered, and the ways of its decoding depend on the age of the students and the ability to receive layered messages and meanings. If the goal of applying the elements and ideas from *The Little Prince* in the teaching of art was to stimulate the imagination, the thematic tasks within the classes of Art Culture could be: "If I had my own planet" or "My little blonde friend", and that would correspond to the program and goals of first cycle of schooling within classroom type of teaching. Topics could be covered first through content analysis and then through practical artistic work in selected techniques and materials, according to students' age and abilities, for example, using collage, making three-dimensional shapes from different materials, different drawing techniques, painting or graphics.

Through the characters, Exupéry showed almost all faces of nowadays, all the problems that modern human confronts, so the symbolism of *The Little Prince* is germane to every time period. *The Little Prince* is included in the list of literature for seventh grade elementary school students. It is a period in which the student becomes occupied with the formation of his own personality, tends to be emotionally independent and socially stable, while the rapid development of cognition enables a better understanding of his environment, as well as occurrence of questions about the future and the state of society in its wider context (Selman, 1980; Muuss, 1996; Brković, 2011). When it comes to senior students, through art classes they can be given the opportunity to consider and scrutinize social topics and discourses (freedom, emancipation, human rights...) through the analysis of artworks. In this way are achieved those outcomes that are defined in the teaching of art through the concepts of socialization, multiculturalism, empathy, humane attitudes and many others, and which the literary work *The Little Prince* contains in its basic context.



2) Aesthetic elements appear through the author's drawings, in humorously shaped characters from *The Little Prince*. Such elements could be used in teaching through the analysis and identification of the meaning behind the language of symbols as elements of visual communication between images and words, which are integral contents of the curriculum of art culture in almost all grades of elementary school.

Exupéry offers pictorially shaped elements of social reality to the readers, from which the lesson is extracted through interpretation. Exupéry worked for many years on his characters, drawing them wherever he went, on napkins, tablecloths, sending them to friends in letters, or on pelir papers, until everyone, especially *The Little Prince*, got their recognizable look as we know it today (Popova, 2014; Rothstein, 2014). To each character, in proportion to the "importance" of his job, the writer assigns a small planet, upon which their personality is built. Through the artistic representations of illustrated characters, the author projects his perception of society. These are characteristics like the clown-like faces shared by the Astronomer, but only while in the traditional oriental costume, then, at first glance, the nonchalant, and then the contrite figure of the King and the smiling Vain Man. On each planet there are only the details that are sufficient for the story, such as: The King's cloak, the ermine, and the quite-sufficiently majestic throne; a downed bottle and an almost empty glass on the table where the Drunkard is sitting, where a deep-set chair gives the impression that the table is the only thing that still keeps the figure upright; focused Businessman who follows the small numbers written on paper with his finger; as well as a large book which the Geographer embraces with his hands, and studies with a magnifying glass. All this leaves the impression that Exupéry knew exactly that neither the child, nor himself, would need too many explanations for understanding, as well as that he should leave enough space for imagination and cogitation.

Illustrations are more engaged in communication with the observer, they convey or complete the "story" and events, they can stimulate students' imagination and inspire creative work in art media, which is why it can be a good task for class assignment. Illustration has a different character than a work of art that is brought to a final, representative form.



3) Elements of cultural heritage in *The Little Prince* are everything that make this book timeless, from the vagueness of the element of time in the tale itself to the noble messages that are embodied in every encounter and acquaintance whom the Little Prince meets during his journey. The notion of time sometimes appears, but even then it remains relative and thus timeless, whilst the space in which the story takes place is known. The story takes place in the largest desert in the world, the Sahara in Africa. The author presents the desert to us with a drawing made of two lines and one star, and despite the small amount of information, he invites us: "Look carefully at this landscape to make sure you recognize it [...]" (Sent-Egziperi, 2001, p. 119). As witty as it is, this last paragraph of the book is important as a picture of man's inner world waiting to be filled with details that represent values to us. These elements can be included in the teaching of art as incentives for creating visual images in the imagination, for creative thinking, because it is more important for students to be mentally and emotionally active during creative work, than to invest effort in the form and "beauty" of art that has no ideological support.

When it comes to the term of cultural heritage, collecting as a method of preserving inheritance appears in the book through the "appropriation" of stars. The stars, as something you can't really take in your hands, in this book are the possessions on paper of the one who first thinks of appropriating them. A Businessman sums "a million of those things over which the idle dreams" and simply has them (pp. 59–63). And that gift of the Little Prince to the pilot—a smile, is something elusive and abstract, but it is, unlike mere materialism and collecting activity, meaningful as a memory that the pilot will keep (intangible heritage as a form of cultural heritage). Memory is a part of heritage, it is timeless if there is someone who will maintain and renew it so that future generations can get acquainted with it (Popadić, 2015). Isn't the notion of aesthetic value as subjective as this personal memory of an individual, which will sometimes calm and comfort him? Consideration of the artistic value of a work is inseparable from subjective opinion and experience. Social is associated with cultural heritage in the sense that some preconditions are needed, such as personality, circumstances and needs, which determine what will be seen as important.

It can also be said that the book introduces a difference between a work of art and a product of mass production, which can be related to the previous problem of materialism that affects the taste of society:

- "The men where you live", said the little prince, "raise five thousand roses in the same garden... and they do not find in it what they are looking for..."
- "They do find it," I replied.
- "And yet, what they are looking for could be found in one single rose, or in a little water..." (Sent-Egziperi, 2001, pp. 103–104).

These elements can be pointed out to students through examples from the history of the development and revolution of artistic ideas. If we think about art versus production, there have already been numerous movements around the world, such as Dadaists, * according to which art is a „pharmacy product for fools“, and ready-made artists,** who were trying to overthrow that border in consonance with the consumer society they were living in. Exupéry in a way points to the social state of alienation from values, but also positivistically indicates the existence of the possibility of change, which depends on each person and ability to observe one’s environment. Evaluation in book *The Little Prince* is conducted by adults who decide on „beauty“ by measuring how old a person is, how much his father earns or how much a house costs, instead of perceiving sensory values. To the Little Prince, his planet and rose are precious things, which, looking with his heart, he sees as ideal.

Another problem that appears in the book is contemporary. Just as Friedrich Wilhelm Nietzsche considered „fashion to be the taste of those who lack taste“, Antoine de Saint-Exupéry, in his story about the Turkish Astronomer, gives an insight of how fashion can be an obstacle to accepting both social and cognitive values. At the International Congress of Astronomers, no one trusted the Turkish Astronomer, and they considered him frivolous because of his traditional oriental costume, until he presented his invention in the elegant suit of a „modern“ man (p. 22). Exupéry shows us that fashion, design, packaging, as formal aspects of appearance, are becoming more important than the idea, the context. This part of the book *The Little Prince* is seen by author Mika Munakata from a similar perspective: science that is becoming a social issue, a subject to various human influences, is not devoid of bias or political background (Munakata, 2005). Finally, the water from the well in the middle of the desert is a symbol of spiritual fulfillment that reminds the pilot of the Christmas festivities:

—“I’m thirsty for this water“, said the little prince, „Give me some of it to drink..“

And I understood what he had been looking for.

I raised the bucket to his lips. He drank, his eyes closed. It was as sweet as some special festival treat. This water was indeed a different thing from ordinary nourishment. Its sweetness was born of the walk under the stars, the song of the pulley, the effort of my arms. It was good for the heart, like a present. When I was a little boy, the lights of the Christmas tree, the music of the Midnight Mass, the tenderness of smiling faces, used to make up, so, the radiance of the gifts I received (Sent-Egziperi, 2001, p. 103).

* Dadaism or Dada (1916–1922) is a movement in art that developed in Zurich during the First World War, and then spread to Paris, New York and Yugoslavia. The originator of Dadaism and the creator of the manifesto is Hugo Ball, a German theater producer, playwright and musician. Some of the notable members are: Hans Peter Wilhelm Arp, Francis Picabia, Marcel Duchamp, Man Ray and others. The Dadaists rejected existing art structures, emphasized the idea before the creation of the work, and with the desire to create new art, their main goal was to shock the observers (Borovac, 2006).

** Ready-made is a term first used by the French artist Marcel Duchamp to denote works he made from functional, industrially produced objects, such as the works: *Bottle Rack* (1914) and *Fountain* (1917) (Borovac, 2006). His term began to be used generally to denote works of art from everyday usable objects.

The sudden appearance of the sound, the creak of the winch that becomes the „music of the Midnight Mass“ is the beauty that human hands have produced. The writer manages to connect the artistic with the religion and customs, which are at the core of every nation. Cultural identity is found in tangible and intangible traditional values, and it is important to preserve that heritage. That can be achieved through education by nurturing it, not as a conflict of old and new values, but as a value in itself, as a modern value. This part of the book *The Little Prince* can be seen as very important in terms of educational aspects, as an opportunity to achieve the goal of developing personal and national identity while respecting and nurturing cultural and art heritage (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju [Law on Elementary Education]. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon). This segment of the book can be a suggestive representation of the true thirst of the spirit, not the body, which is the role that art itself has: enjoyment, interpretation, receiving messages and developing emotions. The book *The Little Prince* can also be used in teaching to interpret the characteristics of social reality through aesthetic and cultural heritage values by moving the story from the past to the present.

In the seventh grade of elementary school, in which the work *The Little Prince* is also covered in literature classes, the program of the subject Art Culture is divided into three units or topics: *Space and composition*, *Communication* and *Art around us* (*Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum Regulations of Teaching and Learning for the Seventh Grade of Elementary Education]. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020). The topic *Space and Composition* encompasses the artistic problems of composition, proportion and perspective. The topic *Communication* includes contents related to the interpretation of the content of a work of art and ways of expression through digital photography, animation, performing arts and presentation.

The topic *Art around us* includes tasks that involve students in cultural and artistic activities in the community, introduce them to artistic occupations and new technologies in art, as well as contents that would influence the development of positive attitudes towards the art heritage of their and of other nations. The characteristic of the work of literacy *The Little Prince* is that it provides opportunities for work through project based learning, working in groups and integration with other school subjects—Serbian (mother language), History, Geography, Music... One could think of processing the book through plays, performing or shadow puppetry in order to fully engage students and initiate creative abilities and creative thinking. The task would be to design a short play through group work, in which the aesthetic elements will come to the fore by students' own interpretation and making of the characters for the play. Each student would have a role in the visual design and the personification of the theater characters. While aesthetic elements could be processed through the making of figures, elements of cultural heritage, as permanent values in the book, can hardly be presented through practical work, but it is possible to single out the timeless lessons of the book through the script. The author Mina Sablić (2012) believes that in such teaching "the role of pedagogue is to recognize the most important conclusions from analytical conversations about the text, during which the group discusses characters, relationships and events, and start the creative process with the group" (p. 48). Observing the literary work through

it's dramatic potential, the author mentions the book *The Little Prince* as one of the titles whose topics can be important for the development of students and young people (p. 48). This way of organizing the teaching of art would enable the realization of certain set goals and outcomes of this school subject. In addition to the being able to use techniques and means for artistic expression, the student would also be able to: expresses emotions, state and imagination with selected artistic elements; to use, alone or in collaboration with others, selected sources, data or information as an incentive for creative work; to discuss selected ideas, themes or motifs in the artistic achievements of different cultures and epochs; to participate in joint creative work that unites different arts (*Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Curriculum Regulations of Teaching and Learning for the Seventh Grade of Elementary Education]*). „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020).

This literary work would be a stimulus and a source of creative ideas, i.e. "seeds" and "germs" for developing imagination and visualization, where the role of teachers is to plan their work respecting the requirements of modern teaching methodology and interdisciplinary connection with issues related to social, aesthetic and heritage values.



At the beginning of the book *Jonathan Livingston Seagull*, the author Richard Bach introduces us to the core idea of the story with the sentence: "To the real Jonathan Seagull, who lives within us all", and thus hints at the symbolism (Bah, 2005, p. 3). It is not only the story of the flight of a seagull, whose physical limitations are overcome by the power of free thoughts, but it can also be associated with the feeling that Bach experienced as a pilot. That experience contributed to a more credible depiction of the passion for flying, the courage to persevere, progress and take risks, and thus a more complete, richer and more picturesque shaping of the philosophical basis that the limits of our bodily possibilities and mortality are only apparent.

This literary work has a different character than the book *The Little Prince*, it has a more complex philosophy, which is why the age at which it is processed in the teaching of language and literature in the eighth grade is appropriate. At that age students are faced with choosing their future life vocation and then they need more incentives to persevere and progress. Social and human virtues and flaws, as well as the question of the future and life vocation, are slowly becoming the subject of reflection during this period, problems of self-acceptance and social adjustment, achieving emotional stability and independence, as well as forming one's own value system are occurring (Brković, 2011; Car, 2013). Understanding the process of intellectual maturation, which is very important in the age of fourteen, is enabled through a wider range of elements described in the book, from social to emotional values. Seagull Jonathan Livingston first faces the realization that he is different from the society in which he lives, that he is not satisfied with small goals such as the futility of mere survival. He does not understand the harmony of thoughts where all members of the flock, or society, think equally, have the same goals and ultimate purpose, where to live means not to stand out, to be obedient, and that safest path is also the easiest. Even when he thought of giving up, of adapting, curiosity and a desire to learn overcame those thoughts. He was expelled from

the flock, but thus also became free to explore borders. The key to creativity and creation lies in curiosity, and curiosity is manifested by a constant search for answers to countless questions. Getting answers does not make the questions stop appearing, but on the contrary, a broader field worth exploring is opening. If creative ability was impossible to develop, if it was an arid source, then perhaps creating would not be a continuous process. But, as Bach makes a point by the end of the book, curiosity is in everyone, only in some it has dozed off amid pressure from social rules. It is a significant value that needs to be cared for, nurtured and encouraged in order to preserve experiences for future generations. Therefore, in this book, knowledge has become a value of cultural heritage, and the place of the teacher is important and precious. At the age of final grades of elementary school, students' creative curiosity and interest in creative play often wanes under the pressure of rules and expectations, so, the tasks of reviving curiosity and the need to create are real challenges for the teacher. The use of a literary work, that speaks of these qualities, as a content in the teaching of art culture would enrich the student experience.

When he met his self-similar, Jonathan Livingston seemed to abandon his physical limitations, broadening his horizons and realizing that knowledge is actually boundless. He, who studied independently and realized his desires, now got the opportunity to, as a student, get to know "perfection" in which both time and place lose "objectivity". Free is the one who knows how to think, and "the flight of ideas could be as real as the flight of feathers in the wind" (Bah, 2005, p. 55). Having reached that higher understanding of himself and the world, Jonathan Livingston still has to work on kindness and love. He begins to remember the place where he came from, and finds his meaning in the role of a teacher whose purpose is to encourage and support the one who "tries to break through his own limitations". On the one hand, there is a recollection, which not only implies beauty and values, but also carries within the social reality from which it originated, a place where he did not find understanding and from which he was banished. On the other hand, perceiving memory as a determinant of identity and origin, leads to forgiveness and the desire to change the reality of that society by transmitting the experiences he gained. These are aspirations towards higher goals of contributing to the environment that raised you and to which one should now reciprocate. Reminding on the origin, again, entails the need to introduce elements of cultural heritage and get acquainted with the cultural identity of society through activities on art classes. However, unlike such moments in *The Little Prince*, which are shrouded in melancholy, the book *Jonathan Livingston Seagull* also includes a sense of responsibility to actively participate in preserving and upgrading existing knowledge. That is why the age of students in the eighth grade of elementary school, as a period of decisions and formation of goals, is a good time to discover the ambiguity of this book.

Jonathan Livingston's first student on his return to Earth, Galeb Fletcher Lind, also reaches the heights of knowledge. At one point, he dies in an attempt to avoid a collision in flight so he would not injure the young bird. This conscious sacrifice accelerates his path to the realization "that the body is nothing but the thought itself ..." (p. 64). When Fletcher Lind became free from physical limitations, Jonathan Livingston pointed out to him what it meant to reach the farthest horizons:

“You don’t need me any longer. You need to keep finding yourself, a little more each day, that real, unlimited Flecher Seagull. He’s your instructor. You need to understand him and to practice him” (p. 68).

On his departure Jonathan Livingston adds:

“Don’t believe what your eyes are telling you. All they show is limitation. Look with your understanding, find what you already know, and you’ll see the way to fly” (p. 70).

All this indicates that our ultimate goal are ourselves, only wiser and more fulfilled, with more experience and kindness. This emancipatory feature of the book is an important element of self-actualization in the process of growing up and building a personal identity.

If this literary work is not interpreted through the religious aspect, then the teaching contents would be freer for personal, individual explorations of the meaning and understanding of the term of personal identity. The indefiniteness of real and imaginary spaces opens up countless possibilities for analysis and understanding of the events described in the story, as well as the possible transferred meanings of each separate element.

In the eighth grade of elementary school, the following teaching units are envisaged for the subject of Art Culture: *Free composition, Visual metaphors and communication, Contrast, unity and dominance in space and Free composition and fiction* (*Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum Regulations of Teaching and Learning for the Eighth Grade of Elementary Education]. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 2/2010, 3/2011— dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 8/2018, 10/2019 i 3/2020). Given the metaphysical properties of the philosophical basis of *Jonathan Livingston's Seagull*, this literary work could be used as a teaching content in Art Culture classes within the thematic unit related to *Free Composition and fiction*. The balance between the real and the possible could be scrutinized through an allegory in the arts. During the creative work and composing, the students would think about the indirect meanings that some elements might have, representations that would hide complex and deep symbols. Such creative tasks that are open to imagination could be done in a group, because combining of several different ideas and active communication among students could lead to a solution that transcends and connects their “individual worlds”. Through cooperation in creative work, the goals of primary education could be achieved, such as: achieving full intellectual, emotional, social and moral development of each student, developing self-awareness, creative abilities, motivation to learn, ability to work in a team and express one's opinion, developing a sense of solidarity, understanding and constructive cooperation with others (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* [Law on Elementary Education]. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon).

The goal of designing more creative teaching is exactly as the author Živorad Cvetković emphasizes: “The goal of learning is not only for students to adopt as much material as possible, but they also need to be

able to use the acquired knowledge and skills, either in explaining new phenomena and solving various tasks, or in various practical activities" (Cvetković, 1995, p. 171). A more complex task will comprehensively occupy and encourage all the abilities of students, which is the mission of art in the curriculum.

Conclusion

The value of the literary work *The Little Prince* lies in its symbols. The caricature depictions of modern society reflect the theme of alienation in the transferred meanings that preserve the lessons about the meaning of life, as well as about the „true value of the heart“, as opposed to the mere appropriation of the material things. In *Jonathan Livingston Seagull*, the strength that could be found in every individual, and which must be recognized and nurtured, and the power of the free mind, that passionately seeks to attain higher knowledge, are represented through various metaphors and symbols of freedom.

The artistic elements of the book (illustrative materials that accompany the text) carry educational ideas, while the written word introduces them to the world of imagination. The artistic elements of the book (illustrative materials that accompany the text) carry educational ideas, while the written word introduces them to the world of imagination. What is special about these stories is that the societies they describe through symbols cannot be left only in the past, in the time when the books were created, but also depict clear similarities with the present, with the reality we live in and with humanity can. As according to the author Milan Popadić, memory "[...] is always a construction, a product of thought and imagination in the activation and use of memory contents" (Popadić, 2015, p. 57), a similar thing happens with the literary word. Hans Robert Jaus talks about changes in the comprehension of readers over time that „can be continued and enriched in a chain of perceptions, from generation to generation“, and so „the reader can perceive a new work as in the narrower horizon of his literary expectation, as well as in the wider horizon of his life experience“ (Jaus, 1978, p. 38–47). Isn't that where the greatest literary and artistic value is found: in the ability to adapt to changes through its active participants, through readers and the audience? In the period of younger adolescence, in which faster developmental changes occur, where the development of intellect opens numerous questions about the quality and character of the society in which the individual lives, which then raises doubts about their own place and role within it, mediating content that has a pronounced aesthetic, social and components of cultural heritage are of immense importance. At that age, for which these books are intended, it is possible to fulfill the existing goals and tasks of teaching art culture, which are: to develop students' initiative, responsibility, studiousness and eloquence, innovation, inventiveness and creative abilities, curiosity and research inclinations, critical thinking and thinking about artistic and human value, as well as developing emotional and social abilities while developing a culture of active and attentive listening to others and respect, and many other personal qualities that can be nurtured in a stimulating school environment.

Reference list

- Bah, R. (2005). *Seagull Jonathan Livingston*. Translated by Vladimir Arsenijević. Belgrade: Mono & Mañana. [Bah, R. (2005). *Galeb Džonatan Livingston*. Prevod Vladimir Arsenijević. Beograd: Mono & Mañana].
- Biografije. org. (2018, december 23). *Ričard Bah*. Retrieved March 2, 2021 from: <https://www.biografija.org/knjizevnost/ricard-bah/>
- Borovac, I. (Ur.). (2006). *General art history*. Zagreb: Mozaik knjiga. [Borovac, I. (Ur.). (2006). *Opća povijest umjetnosti*. Zagreb: Mozaik knjiga].
- Brković, A. (2011). *Developmental psychology*. Čačak: Regional Center for Professional Development of Employees in Education. [Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju].
- Car, S. (2013). 21st Century Adolescence: Social Conditionality, Fundamental Characteristics, and Pedagogical Challenges. *Pedagogical research*, 10(2), 285–294. [Car, S. (2013). Adolescencija 21. stoljeća: društvena uvjetovanost, temeljne karakteristike i pedagoški izazovi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 285–294].
- Cvetković, Ž. (1995). The role of general knowledge in learning the special and the individual. In S. Krnjajić (Ed.), *Learning and teaching* (pp. 171–193). Belgrade: Institute for Pedagogical Research. [Cvetković, Ž. (1995). Uloga opštih znanja u saznavanju posebnog i pojedinačnog. In S. Krnjajić (Ur.), *Saznavanje i nastava* (str. 171–193). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja].
- Čudina–Obradović, M. (2004). *When the queen writes to the prince: the psychological foundations of learning to read and write — a handbook for teachers*. Zagreb: Public Open University *Step by step*. [Čudina–Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja — priručnik za učitelje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak].
- Davis, M. (1999). Design's Inherent Interdisciplinarity: The Arts in Integrated Curricula. *Arts Education Policy Review*, 101, 8–13.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Filipović, S. (2011). *Methodology of art education*. Belgrade: University of Arts in Belgrade, Klett. [Филиповић, С. (2011). *Методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и КЛЕТ].
- Gibson, R. (2003). Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education. *International Journal of Art and Design Education*, 22, 111–120.
- Gradišnik, J. (1989). Something about the writer and his work. In A. de Saint–Exupéry: *Little prince* (pp. 80–83). Translated by Ivan Minatti. Ljubljana: Mladinska knjiga. [Gradišnik, J. (1989). Nekaj o pisatelju in njegovem delu. U A. de Saint–Exupéry: *Mali princ* (str. 80–83). Prevedel Ivan Minatti. Ljubljana: Mladinska knjiga].

- Jaus, H. R. (1978). Literary history as a challenge to the science of literature. In D. Maricki (Ed.). *Reception theory in the science of literature* (pp. 36–82). Belgrade: Nolit. [Jaus, H. R. (1978). Književna istorija kao izazov nauci o književnosti. U D. Maricki (Ur.). *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (str. 36–82). Beograd: Nolit].
- Knežević, M. (2008). Models of literary work processing in the lower grades of primary school in correlation with art and music culture. In S. Divljan (Ed.). *Proceedings of the international scientific conference Art in Teaching Methods* (pp. 303–311). Jagodina: Faculty of Education, Belgrade: Mio knjiga. [Knežević, M. (2008). Modeli obrade književnog dela u nižim razredima osnovne škole u korelaciji sa likovnom i muzičkom kulturom. In S. Divljan (Ur.). *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Umetnost u metodikama nastave* (str. 303–311). Jagodina: Učiteljski fakultet, Beograd: Mio knjiga]
- Munakata, M. (2005). Lessons from The Little Prince. *Science and Children*, 42(8), 40–42. Retrieved March 07, 2021 from: <http://www.jstor.org/stable/43173805>
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Mc Graw–Hill.
- Nelson, C., & Schindewolf, A. (2013). Saint–Exupéry at the Morgan. *Book Source Magazine*. Retrieved July 14, 2020 from: <https://www.booksourcemagazine.com/story.php?sid=193>
- Popadić, M. (2015). *Time has passed in the present time*. Belgrade: Center for Museology and Heritology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. [Popadić, M. (2015). *Vreme prošlo u vremenu sadašnjem*. Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu].
- Popova, M. (2014). Antoine de Saint–Exupéry's Original Watercolors for The Little Prince. *BrainPickings.org website*. Retrieved February 14, 2021, from: <https://www.brainpickings.org/2014/02/03/exupery-little-prince-morgan-drawings/>
- Rulebook on the curriculum for the eighth grade of primary education* [document]. „Official Gazette RS — Educational newsletter“, br. 2/2010, 3/2011 — dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 8/2018, 10/2019 i 3/2020. [Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [dokument]. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 2/2010, 3/2011 — dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 8/2018, 10/2019 i 3/2020].
- Rulebook on the program of teaching and learning for the seventh grade of primary education* [document]. „Official Gazette RS — Educational newsletter“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020. [Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [dokument]. „Sl. glasnik RS — Prosvetni glasnik“, br. 5/2019, 1/2020, 6/2020, 8/2020].
- Razvionica (2014): *Subject curriculum framework — compulsory subjects in primary education*. [Razvionica (2014): *Okvir predmetnog kurikulumu — obavezni predmeti u osnovnom obrazovanju*]. Retrieved May 05, 2021 from: http://oslapovo.edu.rs/wp-content/uploads/2015/01/Okvir_predmetnog_kurikuluma_-_obavezni_predmeti_u_osnovnom_obrazovanju_-_novembar_2014.pdf

Rothstein, E. (2014). 70 Years on, Magic Concocted in Exile — exhibition review. *The New York Times*, 2014, January 23. Retrieved June 14, 2020, from: <https://www.nytimes.com/2014/01/24/arts/design/the-morgan-explores-the-origins-of-the-little-prince.html>

Sablić, M. (2012). Why do we take a literary work as a template for the creative process? Activated through the process, tradition becomes part of the cultural identity of young people. In S. Milosavljević (Ed.). *A guide to the creative drama process* (pp. 44–48). Belgrade: Bazaart. [Sablić, M. (2012). Zbog čega uzimamo književno delo kao predložak za kreativni proces? Aktualizovana kroz proces, tradicija postaje deo kulturnog identiteta mladih. In S. Milosavljević (Ur). *Vodič kroz kreativni dramski proces* (str. 44–48). Beograd: Bazaart].

Selaković, K. (2015). *A work of art in the function of encouraging the development of artistic abilities in students of younger school age* [doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, University in Novi Sad]. [Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* [doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu]].

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Sent-Egziperi, A. (2001). *Little Prince*. Translate Bojana Vukšić. Belgrade: KIZ Altera.

Sir Robinson, K. (2010, February). Bring on the learning revolution! [Video]. *TED Conference 2010*. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution

Šarančić, S. (2014). The benefits of artistic creation. *Progress: Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 154(1–2), 91–104. [Šarančić, S. (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju. 154(1–2), 91–104].

Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne University Press.

Law on Primary Education [document]. „Official Gazette of RS“, no. 55/2013, 101/2017, 10/2019 and 27/2018 — others. the law. [Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. [document]. „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 — dr. zakon].



YouTube: 11. Curk video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/ihiS8z7G9gQ>

Time: 15.01'

Oral presentation: English

PowerPoint: English



3.

A STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING, RESEARCH AND CREATIVITY



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Jovana Đorđević, MEd / MAA, doctoral student, Doctoral academic studies, Teaching methodology, Teacher Education Faculty University of Belgrade (Serbia)
avramjov@yahoo.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC UDK 069.1+[75:37.091.3]
Review article
424–443

UTILIZING MUSEUM SPACE IN ART EDUCATION AS A STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING AND ART CREATIVITY

Summary: John Dewey's philosophy of education through experience was an incentive for the shift of educational paradigm a hundred years ago (mostly in the USA and developed countries of Western Europe). Contemporary pedagogy sees education as an interaction between students and their environment and positions experience at a higher level of educational goals than gaining knowledge by learning codified information from books. With an accent on knowledge gained in active problem solving, a necessity arises to provide students with a stimulating environment and interaction with learning objects. Starting with Howard Gardner, many contemporary scientists agree with the theory that teachers cannot keep teaching in one place and that it is important for them to connect with other educators in different spaces in order for education to achieve its full purpose. Therefore, it is logical to understand museums as important learning spaces. In the context of art education, art museums and galleries represent significant resources. As places of encounter with genuine artworks and artefacts, museums offer a stimulating environment for developing aesthetic experience and can motivate learning and creative–educational interaction between students' prior knowledge and experience and newly gained skills and knowledge. This paper will present and analyze relevant contemporary pedagogical theories regarding experiential learning in the context of art education, aiming to point out different approaches to utilization of museums as learning spaces that stimulate children's art creativity. Alongside the theoretical, the paper will also give an overview of selected examples of good pedagogical practice realized in art education classes held in museum and gallery spaces in order to encourage and inspire as many teachers as possible to apply similar teaching models and methods.

Keywords: Art education, children's visual art creativity, stimulating learning environment, experiential learning, museums as learning spaces.

Introduction

This paper analyzes implications that progressive and constructivist theories had on visual arts education. These theories have been understood as a basis to the assumption that museums can represent a stimulating environment for learning and artistic creativity within the art education. Having in mind that the term art education implies different terms in Serbian language, these terms will be more specifically defined further on.

The term art education considers learning in all areas of art: visual arts, music, drama, dance. Our research is focused specifically on the teaching of fine arts, and in Serbia, it includes almost all forms of visual art. According to the definition from the document *Educational Standards for the End of Compulsory Education* (2009), the term *visual arts* in the context of education in Serbia includes traditional media of fine and applied arts (drawing, painting, sculpture, graphics, ceramics, costume design...), contemporary media (television, film, all forms of design and digital art...), architecture, folk art, artistic crafts (weaving, pottery, jewelry, works in wood, paper and other materials) (p. 62).

Relying on the theories by relevant thinkers of the twentieth and twenty-first century in the field of progressive and constructivist educational theory, this paper will, in addition to the theoretical justification of the hypothesis, analyze the existing practice of cooperation as well as conditions for cooperation between schools and museums in Serbia. Such work concept is addressed to pedagogical practitioners, predominantly educators and teachers who work with young children in Serbia, aiming to point out the need for implementing these teaching strategies and to encourage this target group to utilize available museum spaces for teaching activities in the field of art education.

Contemporary education and constructivist theory

The twenty-first century is characterized by a far more sophisticated approach to education than that of the beginning of the last century. Contemporary educational theory contributes to overcoming the transmission model of education by adopting the constructivist model. Students are expected to learn to think and create, not just to work, also to develop conceptual knowledge that will enable them to integrate more ideas and synthesize them into new ideas, and these outcomes are not achievable by applying a transmission teaching model (Farenga & Ness, 2005, p. 50). Thanks to the research and pedagogical teachings of Lev Vygotsky, Jean Piaget and John Dewey, the foundation has been laid for the education that implies open communication between teachers and students in order to enable active construction and reconstruction of knowledge and meaning. Piaget's teaching explains education as the creation of creators, even when there are not many of them and when their creations are limited in relation to some others, and he certainly does not see education as a process of modeling a child in a form reminiscent of a typical adult (according to Smith, 2001, p. 37). According to John Dewey, true schooling includes experiential learning (Dewey, 1997, pp. 20–25). In the contemporary context, this theory has been widely appreciated and valued in creating an educational process aimed at the students'

holistic development. The most systematic and the most committed approach to advancing education towards progressive and constructivist goals can be seen in the United States during the second half of the twentieth century, thanks to the engagement of Jerome S. Bruner who worked on improving school curricula. Bruner's engagement, especially his reflections on education recorded in the book *The Process of Education* (1960), inspired the entire next generation of psychologists and pedagogues.

Today, learning is indisputably being seen as an active interaction of students with the environment, while experience (as a goal and as a method of education) is increasingly being raised above codified information in books (Hein, 1998, p. 6). In educational practice, an environment is designed and provided in order to stimulate students' development through the presentation of problem and through putting emphasis on knowledge that arises as a reaction to the situation that requires a solution to it. The goal of education is no longer a transfer of factual knowledge, but the organization of the learning process that will contribute to further learning.

The acceptance of the power of learning through experience is very important for museums. This is precisely the area in which cultural institutions have an advantage over formal education. A visit to the museum provides an object-based experience, where the objects encode histories, memories and cultures and therefore can offer multiple meanings. The use of museums in the teaching process may have specific and immediate learning outcomes, but it is also probable that it will provide its visitors with knowledge that will form a basis of the future knowledge. Implicit experiential knowledge can be applied quickly, but it can also remain as latent knowledge, ready to be activated when needed (Hooper–Greenhill, 2007, p. 37).

The echo of constructivist pedagogy in contemporary art education

Another contribution of Dewey's pedagogy, important for contemporary educational practice, concerns the position that art occupies in the educational system. Namely, in his work *Art as Experience*, by explaining the difference between empty (meaningless) experience and conscious, meaningful one, Dewey uses the terms *art* and *aesthetics*, where he uses term aesthetic to encompass qualitative elements of the experience, thus connecting aesthetical with feelings that follow a certain action, making experience itself actually turn into the constructive one. Real meaningful experience has both intellectual and emotional aspects, it is not strictly intellectual nor exclusively practical. No experience is complete if it does not possess aesthetic quality, and the greatest enemy of the aesthetic in experience is boredom (Dewey, 1980, pp. 35–40). In this context, and with the intention to explain the unity of production and perception (aesthetic experience), Dewey takes the artistic process as an example, uniting these two aspects, the relation of doing and experiencing, which enables products of aesthetic act to arise (Ibid., p. 47).

Understanding that art enables a unique kind of experience (visual, sensory, tactile) and encourages a unique way of understanding and reacting to the world, not only enabled art to be integrated into the teaching of other educational areas, but it also opened the door for the art subjects methodology revision. Significantly inspired by Dewey's conceptions of experiential learning, a large number of psychologists,

pedagogues and philosophers continued to reflect on the concepts of art education. Relevant theories for this paper are primarily those proposed by Rudolf Arnheim, Howard Gardner and Elliot Eisner.

The basis for understanding the above-mentioned role of art within the framework of general education was established by Rudolf Arnheim. Even though he was not the first one to address this issue, in his books *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye* (1954), and *Visual Thinking* (1985), Arnheim presented ideas and arguments which challenged previous understanding of art as exclusively intuitive creation (without basis in cognition). He described how arts in education were neglected and undermined because of the misconception that they were based solely on an observation that did not require thinking. Encouraged by such attitudes, Arnheim explained that thinking is an essential component of perception itself and that it implies activities such as abstraction, analysis and synthesis, research, comparison, etc., making the artistic process itself inextricably linked to thinking (1985, pp. 20-30). Arnheim also highlighted that: "(...) cognitive actions called thinking are not the privilege of mental processes above or beyond perception, but are essential components of perception itself." (Ibid., p. 20). He criticized the educational system of the twentieth century, which, despite advanced cognitive, psychological and pedagogical theories, was still based on words and numbers, neglecting the importance of the senses, and thus the importance of art subjects in school. Emphasizing the value of the role that senses have in the learning process, Arnheim directly contributed to the affirmation of the immediate contextual experience in teaching. Such a shift towards the acceptance of the cognitive aspect of arts has been crucial for the advancement of art education and for the achieving its contemporary status within general education.

Developing his, today highly popular and cited, theory of multiple intelligences (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, 1983), Howard Gardner, deals with artistic intelligence among others. In several of his essays and books, he explains the transition of the understanding of participation in art from the non-cognitive (according to which art is created, perceived and analyzed exclusively from the intuitive and emotional aspect) to the cognitive aspect (1999; 2006). He emphasizes that in the second half of the twentieth century there is a shift in relation to which estheticians, artists, art pedagogues and others conceptualize the activities of artists, performers and audience. He attributes the credits to Nelson Goodman, Ernst Gombrich, Rudolf Arnheim, Leonard Meyer, and I. A. Richards, saying they emphasized and explained the cognitive aspects of artistic creation (Gardner, 2006, p. 97).

Similar observations to those of Gardner's regarding the role that experience has in education, and also built on the ideas of John Dewey, shared the American theorist Elliot Eisner. Putting the cognitive aspect of art in the forefront, his work affirms the inclusion of art in the curriculum of general education with the aim of creating a stimulating learning environment. Seeing the learning process as modeling, or more precisely as a meaning construction from situations in which the learner finds himself, Eisner pointed out that one of the most important roles teachers have is to create an environment composed of situations jointly constructed by teachers and students (Eisner, 2002, p. 47). These situations, as the author explained, represent qualitatively related conditions that students experience and in relation to which they react. The learning environment should be consisted of situations that include tasks and materials that will encourage students to learn meaningfully also becoming aware that they can apply their knowledge and connect it with other aspects of the world (Ibid., p. 47).

Explaining the educational significance of such situations in the context of the constructive character of the experience, Eisner referred to the Russian psychologists Lev Vygotsky and Alexander Luria but especially to John Dewey's essay "The Educational Situation". As one of the situational learning's virtues, the author states the possibility for students to apply what they have learned, as opposed to learning which is distant from real situations or from the possibility of practical application.

The key question to this work refers to practical implications these theories had on art education and to specific recommendations these thinkers have had for the development and employment of elucidated methods and strategies in concrete teaching. Gardner pointed out through both his theoretical work and his practical commitment (the most significant contribution is embodied in his engagement and research within the Harvard University Project Zero educational project) that productive / creative activities are vital for any art form considering the work with young children. Accepting the cognitive approach to art education, Gardner and his associates in this project emphasize the belief that students should be introduced to the ways of thinking, demonstrated by those involved in art - both artists and those who analyze, critique or explore the cultural contexts of art objects. Based on the results of his own practice, Gardner points to the fact that children under the age of ten learn best on the basis of creative (productive) activities, more precisely when they are actively involved in the processing of the topic, working directly in material and medium (Gardner, 2006, p. 104). Above all, it is important that art teaching is led by those individuals who have a deep knowledge of how to think in an artistic medium. Additionally referring to Arnheim, Gardner points out that education in the field of visual arts must be conducted through utilization of methods that involve the use of the hands and the eyes of the learner. He specifically emphasizes that art education is too important to be left to only one group of professionals – pedagogues. Instead, it requires the cooperation of artists, teachers, administrators, researchers and the students themselves (p. 105). Many contemporary pedagogues agree with this view and emphasize the counter-productiveness of limiting learning situations to a school space. It is important for practice, therefore, that teachers should not keep learning exclusively in one place, but to connect with other educators in different places in order for education to fulfill its full purpose (Addison & Burgess, 2008, p. 109). Barbara Leondar states that what is meaningless in education is to believe that learning can take place within one institution that produces nothing but learning (Leondar, 1971, p. 87). Her opinion is that arts should be expelled from schools because there they are foreign, non-belonging entity and in a degrading position, whereas students should be sent to meet artists in the terrain of art itself (Ibid., p. 87). In this context, the terrain of visual art can be understood as places where art is created - art studios and workshops, as well as places dedicated to preserving and promoting art, specifically works of art—museums and galleries.

Significance of the museum space for art education

The main goal of teaching in the field of art education is reflected in the balance between the development of visual perception and the development of creative abilities on the one hand and the development of understanding and the ability to make aesthetic judgments about works of art or artistic traditions on the other. In the work *Developing Visual Arts Education in the United States* (2016), Mary Ann Stankiewicz states that art education involves production of art and learning how to respond to objects or images created by others. According to her explanation, art education is based on the belief that art contributes to the quality of human life—without art, people remain deprived of significant experiences. Even though only few people will actually become artists, all persons in a society should be able to understand and appreciate the function of visual art in the society and culture (p. 2).

Considering the context of art education in Serbia, art education is aimed at acquiring knowledge and skills related to "(...) art language and ways of using it in one's own art expression, knowledge of art techniques and materials and ways of their use and knowledge of the artistic heritage of different cultures, in the context of the time in which they developed. The meaning, significance and function of art education are enabled by the gradual introduction of children to art, respecting their age, their needs and individual abilities, enabling them to express themselves through art and to communicate with the environment" (Filipović, 2015, p. 27). Art education is not oriented only to aesthetic components, which would reduce art exclusively to the level of sensory sensations, but, in accordance with previously stated theories, it represents a cultivated or higher level of communication between students and the environment, as well as learning through activation of higher metacognitive levels (Filipović, 2016, p. 16). The content of art education is determined by the National Curriculum for each educational level, while the pedagogical methods or didactic tools are presented in the form of recommendations to teachers who have the freedom to organize classes according to their pedagogical principles, interests of their students and specific school conditions. Having in mind that teaching outside the classroom or school environment, in a new and interesting space, can produce multiple positive effects on the learning process, in art education, too, it is highly recommended to organize frequent visits to cultural institutions such as museums and galleries, places where students can get in contact with works of art directly. Introducing students to works of art is another goal of art education, as well as a method of learning through observation, analysis and personal experience and interpretation of art. The presentation of original works of art during the processing of certain art topics provides students with a direct experience with the primary source of information and enables the engagement of different senses (in addition to the sense of sight, the sense of touch, hearing and smell). Works of art can have a positive effect on students' motivation for learning and creative work, and the fact that they represent original examples of certain art techniques and procedures is also important. Direct contact with one work of art enables student to perceive the texture, volume, depth, material, therefore those characteristics of the work that cannot be experienced through reproduction/photograph in the textbook. Some artworks are

allowed to be touched, the smell of oil or turpentine can be felt, which as a pleasant sensory sensation has the potential to intrigue the students and additionally encourage them to work on their own. All this can give the student inspiration to independently explore art materials, their possible combinations and to look for new, exciting solutions to the topics that are introduced within the class. Through regular encounters with works of art in museums and galleries, where they are classified according to certain periods, styles or significance for society, students can more easily understand the historical context of the work, information and characteristics of periods in art history. However, in addition to acquiring new knowledge and adopting information, students also adopt visual language this way. Enabling students to regularly encounter works of art throughout their schooling would result in developing their aesthetic judgment along with their cognitive and emotional abilities (Brajčić & Šućur, 2019, p. 61).

The possibility of encountering original works of art therefore fosters the development of aesthetic experience as a motivation for learning and creative / educational interaction between the knowledge that children possess and the experience and new knowledge and information arising from the encounter with the artwork. Such opportunities help students develop awareness of the cultural continuum as well as of the work of different artists of different eras, also helping them to develop and apply ideas in their personal artistic work, while simultaneously influencing students' emotions, cognition and skills (Xanthoudaki, 2003, p. 108). The experience of meeting the original encourages motivation to acquire new knowledge, and has a positive effect on the integration of primarily possessed knowledge. Researches revealed that ideas formed with the help of original objects are absorbed much more easily and with greater enthusiasm and remain remembered much longer, also encouraging the desire for additional knowledge (Ibid., p. 108). Meg Black, art professor in Boston, includes visits to the Boston Museum of Fine Arts to each of her courses. She cites three reasons why she prefers the museum environment for her lectures. As the first reason, author states that the observation of the original work reveals the trace left by the creator himself through the quality of the surface, which enables deeper communication with the object itself. The second stated reason emphasizes how the large, simple environment of the art museum, free from external interference, limits competition of information and establishes the original state of freedom from distraction. And as the last reason, Black states that observing one object in context with other objects can be a great educational experience due to juxtapositions and relationships with other objects of that time, of culture, of other artists or works of one artist created during different periods of his career (Black & Hein, 2003, p. 117).

We conclude that galleries and museums are an important support to formal art education and that they contribute to the students' experience of visual arts. These institutions are not only places where works of art are collected, stored and presented, but they are also places where connections of learning and teaching can be made in the best way. The educational significance of direct contact between a child and an art object is reflected in the possibility of contextual learning which enables understanding of the object of knowledge but also respecting its cultural and contextual features (Brajčić & Šućur, 2019, p. 62).

Museums as places of learning

Based on the previously presented theories, we have concluded that in addition to schools, museums are becoming important places of learning, where in the context of visual arts education, we specifically consider museums that have art collections. Museums specialize in objects that represent culture and nature, and become a significant part of any educational effort when the focus shifts from the written word to the active participation of students through interaction with objects (Hein, 1998, p. 6).

Just like schools, museums are adopting a constructivist approach by recognizing the importance of an interactive relationship with their audience. In that sense, the audience loses the passive connotation of the observer of museum objects and takes on a new, more active role. In the context of museum practice, this means that museums plan programs aiming to introduce the visitors to the process of constructing their own meanings instead of imposing passive acceptance of those meanings conceived by museum curators (Smith Bautista, 2014, p. 3; Walker, 2008, p. 110). This kind of relationship actually represents an open communication between two equal parties, and we have already explained how such communication makes the foundation of the contemporary education. Applying a constructivist approach in the museum can provide educational support for students in diverse ways. Gajić and Milutinović (2011) explain how a museum represents an environment which is on the one hand challenging for students, but also an environment that enables a differentiated approach to teaching and learning through play thanks to presentation of different perspectives, validation of different ways of interpreting objects and by referring to different points of view and different "truths" regarding the presented object. Different modalities of accessing information such as image, word, sound and touch, appropriate to different learning styles, ensure the active involvement of children in the learning process (p. 181). In addition, with their educational programs intended for students, as well as for teachers and educators, museums have the potential to contribute to the quality of teaching.

In their extensive study of the relationship between museum practice and education in the UK (*Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, 2007), Eilean Hooper-Greenhill refers to leading theorists in these fields and summarizes their view that the environment which provides physical activity, with activities carefully designed in accordance with the abilities and interests of the participants, provides excellent, if not optimal, learning conditions. Author also points out that within the museum workshops, students discover learning strategies which are not always provided to them in school (p. 171). Therefore, various learning styles can be applied in museums, and that is exactly the key value of visiting a museum. Different learning styles in museums and galleries often arise from specific physical activity and may include object holding, visual material analysis, art activities, drama and dance, group discussions, questioning, listening, teamwork and problem solving (p. 185).

Educational Activities of Museums in Serbia

In this paper we emphasize the importance of museums in the context of expelling art education from schools. In addition to the opportunity for students to build their own meanings in the museum environment by observing, analyzing and experiencing a work of art in a direct contact, other educational significance lies in communication with art experts whose involvement in the teaching process can contribute to learning outcomes. These experts (artists, curators, museum pedagogues) can help to bring students closer to those important theoretical and practical aspects of art, for which teachers themselves do not have sufficient competence. On the other hand, quality and creative educational programs that museums offer can be very useful to teachers during the process of preparation and implementation of teaching through museum visits, offering them modern, interactive and interesting activities (learning and teaching strategies) based on specific parts of museum collections. Therefore, we are interested in whether museums in Serbia fulfill their pedagogical role and whether and in what way do they conceptualize their educational workshops according to the needs of their youngest audience. The fact is that during the nineteenth century, museums primarily had an educational role in the society. The ideal museum was thought to be a kind of advanced self-instructive school and a place where teachers would come for support. The new generation of twentieth-century curators was less interested in the social role of museums and more in the accumulation of collections (Hein, 1998, p. 5). As an example we can take United Kingdom, where the introduction of the national curriculum in 1989 encouraged various publications that considered the use of museums in support of national educational goals. Museum staff worked closely with local authorities in the field of education to ensure that exhibitions and programs were in accordance with the school curriculum (p. 9). The initiative to re-establish museums and galleries as places of learning has been re-launched by the British government through a number of projects (Addison & Burgess, 2008, p. 110). In Serbia, the educational practice of museums, focused on the needs of general school education, developed during the twentieth century. Unfortunately, unfavorable social and political situation in the country at the beginning of the twenty-first century caused a negative trend of this practice. The first type of educational program organized in a museum in Serbia was prepared in 1900 for the National Museum in Belgrade, when the museum received approval of the Committee of the Ministry of Education to hold exhibitions and print catalogs. A detailed history of this pedagogical activity can be found in the publication *Pedagogical Activity of the National Museum in Belgrade, 1844–2011*. After the Second World War, the new permanent exhibition of this museum provided a chronological overview of the development of cultures in the region, followed by inscriptions and legends which were fully adapted, primarily to school youth and to the new curriculum prescribed by the Ministry of Education of the Democratic Federal Yugoslavia. In 1953, a questionnaire was introduced at the National Museum for teachers and leaders of organized school groups, asking for suggestions, opinions, remarks and proposals on the usefulness of the exhibited material to support the curriculum. The commitment of the museum administration to establish cooperation with schools was encouraged by the recommendations of the

Second International Congress of Museums (ICOM) in London in 1950, which emphasized that museums are didactic institutions which create forms of cooperation with schools, improve teaching methods, set specific thematic educational exhibitions in accordance with the curriculum and train teachers in the use of museum material for teaching purposes. In accordance with that, in 1954, the Department for the promotion of educational and publicist activity and cultural connections with one employed museum pedagogue was established, thus starting regular educational activities. In the middle of the sixties, this department, under the leadership of the famous art historian Lazar Trifunović, focused its work on strengthening contacts with the media, preparing programs for the reception of the audience and cooperation with the general public. What is very interesting for our work is then organized, the instructive mobile exhibition *Themes and Techniques in Painting*, which was conceived according to the school curriculum for the subject of Art Education. This exhibition included methodological units according to the teaching program, but was accessible both to students and the rest of the audience. As such, this exhibition represents the first attempt to distinguish one museum exhibition from the established practice of museum thematic exhibitions and subordinate it to the needs of education. Since then, the Museum has also trained a group of art teachers in the processing of methodological units in order to use the museum's collection for educational purposes. In the period from 1973 to 1980, the education and PR department continued to work on establishing links with the teaching staff of Belgrade schools of all profiles in order to determine the future form of joint activities. The cooperation with the Pedagogical Institute and the City Association of Education has been strengthened for the purpose of more comprehensive and more quality education of young people in the Museum, and the first organized visits of preschoolers from nearby kindergartens have been recorded. The National Museum in Belgrade is taken as an example of a good museum educational practice in Serbia, in a historical context. It is also taken as a reference because of its extremely valuable and rich art collection. However, the collection of this museum was closed for the public for fifteen years due to reconstruction works, which deprived generations of young audiences of the possibility to use this Museum for learning. Doors of the museum were reopened in 2018. We can see a similar path of educational activity in other museums in the country. As another example, we will mention the museum from a smaller city, the Jagodina County Museum. The pedagogical-informational service has been operating within this museum since the 1990s. In 1964, this service organized a seven-day seminar attended by 250 students—members of the section of young historians of city schools, which provided the museum with qualified school associates who assisted the institution in many actions. The first employee in the position of pedagogue within the pedagogical service was employed in 1986, an art historian with experience in education. Through their efforts, a cooperation has been established with school leaders, teachers, school pedagogues and experts from other fields. Cooperation with schools consisted of organizing exhibitions of children art works from the area of Svetozarevo (current Jagodina), conducting surveys among students, organizing lectures for students in museums and schools, procurement of visual and technical aids (teaching aids) for lectures (Grbović, 2017). Since 2001, new museum pedagogue organized new activities such as a guided visit

through permanent collection, new short-term exhibitions in a museum, a class in a museum, a Museum in a suitcase (a project developed by the National Museum in Belgrade), creative workshops, archeological workshops and cooperation with the Faculty of Pedagogical Sciences on educating students, museum tribunes and lectures and others. The realization of the idea of issuing annual tickets for primary and secondary school students since 2006 is also a significant education-oriented act (Todorović, 2018). The pedagogical–informational service was shut down in 2018 with the retirement of the museum pedagogue. One cannot ignore the fact that there is a significant number of museums in Serbia which regularly prepare educational programs that include activities in the field of visual arts. These activities often have a form of art workshops based on topics relevant to the field of museums (so we are not talking exclusively about art museums here). Other museums engage in such activities either occasionally or not at all. Educational programs of art content that museums organize, although most often aimed at the younger population, children of preschool and school age, have very little in common with the curricula for the art education. Instead, these programs mostly target young audiences by offering fun creative workshops in the museum space. Additionally, there is a negative trend of shutting existing pedagogical and educational departments in museums, instead of opening new ones where there is none.

Although it is encouraging to see initiatives for establishing long-term and systematic cooperation between museums and educational institutions in order to create educational programs for primary and secondary school students, the lack of implementation of such initiatives leaves the situation unchanged. Namely, in December 2017, a conference Museums and Education was held at the Museum of Vojvodina.* The gathering brought museum pedagogues, educational and cultural workers together in an effort to enable exchange of experiences, practices and ideas for improving interinstitutional cooperation between educational institutions and museums in Serbia. It was expected that through this gathering, the process of promotion and improvement of positive cooperative practices of educational and museum institutions will come to life. Another relevant fact is establishment of the Section for Museum Education by the Serbian Museum Association. The section is conceived as a network of museum educators in which experiences and ideas would be shared, joint projects conceived and realized, also aiming to establish connection with colleagues from the abroad. As its first task, the section undertook an examination of the current state of pedagogical services in Serbia through a survey that was answered by only 34 out of approximately seventy museums in Serbia. The obtained results showed that some museums that once had pedagogical services do not have them anymore. According to the survey, as many as 41% of museums do not have their own pedagogical service, in 30% of museums the pedagogical service is part of the PR department or Marketing, which may be due to lack of funds or the fact that there is a lack of financial means to hire a pedagogue. Interesting information is that in Serbian museums, positions of educators perform people who, by vocation, are historians, archaeologists, engineers, playwrights,

* More about this conference can be found on this link: <https://www.muzejvojvodine.org.rs/lat/uspesno-odrzan-strucni-skup-muzeji-i-edukacija/>

and rarely pedagogues. Highlighted as the examples of good pedagogical practice in Serbia were The National Museum of Kikinda, the Museum of Science and Technology in Belgrade, the Museum of African Art in Belgrade, the Ethnographic Museum and the Museum of Vojvodina with programs aimed at students. The further work of the section included organization of seminars and conferences to discuss possibilities of education in museums, but there was no concrete progress towards achieving formal and long-term cooperation with schools. Contribution to the increase of the pedagogical role of museums in recent years has been given by the National Manifestation *Museums for 10** which encourages museums to join the manifestation with their specific programs. The event itself was designed in order to increase the visibility of museums through their connection with the local community and thus indirectly encouraging communication with educational institutions or at least individuals from the education sector.

Correlation between museum educative programs and school curriculum

Four years after the above mentioned conference *Museums and Education* was held and after many other professional talks and theoretical works emphasized the need to establish systematic cooperation between museums and schools, we can say that in practice nothing has changed significantly in that sense. On the contrary, another number of pedagogues employed in museums have retired without adequate substitution. On the other hand, there is one very positive tendency, and that is to increase the number of individual institutions of art and culture that direct their work towards the development of art educational programs intended for preschool and school age children. In addition to the museums that were emphasized as examples of good practice in this context, it can be said that other museums have dedicated themselves to improving their educational programs for the younger target group. The already mentioned National Museum in Belgrade, after its reopening, actively works on connecting with the young audience. The Children's and Teen Club was founded with the aim of bringing the youngest members of the city closer to the world of art, as well as of developing their creativity and artistic inclinations. Club members gather for creative and interactive and often intradisciplinary and interdisciplinary workshops which are utilizing reproductions, replicas and didactic aids designed in collaboration with experts in the field of psychology and pedagogy. Although the Museum does not have formal cooperation with schools, its curators adjust programs to school visits in regard to specific prior knowledge of students.**

* More information available at: <https://www.muzejisrbije.rs/2019/04/12/nacionalna-muzejska-manifestacija-muzeji-za-10/>

** Between the initial research and publishing this paper, National Museum in Belgrade has updated their list of programs for students from preschool to high-school age, available at: <http://www.narodnimuzej.rs/muzejski-programi/programi-za-skole-i-nastavnike/> and <http://www.narodnimuzej.rs/narodni-muzej-na-casu/>. There was also a meeting of museum staff and teachers held in the Museum aiming to discuss the support teachers need when visiting the Museum.

The Museum of Vojvodina is a representative example of a museum pedagogical activity, which includes the creation of program intended for teachers and students of primary and secondary schools. In addition to several differently conceived educational activities in the Museum, the *Museum Classroom program* is based on contents that correlate with the content of the school curriculum. It is possible to hold classes of various thematic frames in the Museum environment with the use of museum exhibits. *Methodical material for teachers—Preparation for Museum classrooms** is also available on the Museum's website, but the material was last updated in 2013. Based on the published material, it can be concluded that Museum classes are designed similarly to an average school class simply moved out of the classroom, with a lot of questioning and little concrete interaction of students with the museum collection, which raises the question of the pedagogical quality of the program. Also, in these materials, there is no direct correlation with art education, which is stated as a shortcoming in the context of our research problem. Although the content and program of art subjects are not integrated into the program of the Museum Classroom (according to the online available material), the Museum still organizes individual programs and workshops that deal with encouraging children's artistic expression.

An attempt to establish formal cooperation with schools was made in 2000 by the Jagodina County Museum but it was only a short-term undertaking, although some local schools' teachers still regularly visit museum with their students. Suggested as obstacles to more efficient and more complete cooperation between these two types of institutions were conception and organization of school classes, distance of individual schools from the museum and insufficient understanding of educational institutions about the usefulness of this type of cooperation (Todorović, 2018, p. 88). Some teachers find procedures for organizing these visits demanding, and also lack of the motivation to engage in such a process which may be the biggest obstacle in the museum's attempt to connect with schools more efficiently. Many studies have shown (both in Serbia and abroad) that, in contrast to teachers who find visiting a museum undesirable burden, teachers who do practice visiting museums with their students, do so regularly.

We conclude that the correlation of museum educational programs with art curriculum today cannot be attested at the national level. Some museums offer support to teachers, mostly through the organization of guided tours through museum collections in accordance with the prior knowledge of students, while other museums offer methodological material or guidance for possible activities in the museum. The Museum of Contemporary Art in Belgrade (MSUB) has established the *Teachers' Club* and within it the *Open Doors program*, which enables teachers to consult with the curator-pedagogue regarding the implementation of teaching activities in the Museum. As this information was posted on the museum's website back in 2011, alongside the announcement regarding a seminar *The use of Artwork for Creating Active Teaching in Primary and Secondary Education*, it would be necessary to further examine current museum practice in this context.

* See more at: <https://www.muzejvojvodine.org.rs/metodicki-materijal-za-ucitelje-i-nastavnike/>

Our final conclusion on this topic certainly indicates that teachers do not have systematic support of museums regarding the implementation of art classes in the museum space, but it is possible to confirm the existence of individual and periodical, intentional or accidental, correlations of museum programs (individual workshops) with certain art education topics. In such circumstances, the responsibility and role of teachers is even greater to get acquainted with the existing collections and programs of available cultural institutions in their environment, to explore available useful resources for planning their visits and to implement those visits with students in the best and most effective way.

Quality and pedagogical effectiveness of organized school visits to museums

The quality of a visit to a gallery or a museum is crucial to the learning process. If the visit was successful, it can awaken long-term love and inclination towards this kind of activity in children. On the other hand, if a visit to a gallery or museum took too long or was not properly guided and directed, it can cause students to have a lifelong aversion to museums. The intention of museums and galleries has always been to encourage young people to get involved in visual culture and the role that teachers have is important to its effectiveness. There is always hope and expectation that a quality and productive attitude of young people towards art will be established, but it often happens that school children are confused, overwhelmed with new information, objects and ideas. Children are not able to cope with visiting the museum on their own. For students, visiting a museum often means a day when they have avoided school and are excited about it, while their teachers are worried and more focused on the safety of children than they are open to talking about works of art. In an interview with representatives of several museums in Serbia on this topic, conducted in 2019, we learned that organized school visits to museums are certainly not uncommon. They are being organized both by teachers of local schools, and within school excursions. Pavlović* (2015) presents results, based on an extensive research that included a sample of 450 respondents (educators) from 60 municipalities in Serbia, implying that out of the total number, 32.7% teachers take children to visit a museum or gallery once a year, 17% do so more often, while 34.9% never take children to these visits, and the rest of them opted for another option. However, what the interviewees from the museums pointed out is the observation that teachers who do come with their students, usually do not have a visit plan. Teachers generally require students to go through the entire museum collection during that one visit, which automatically undermines the educational potential of this experience. Although some teachers accept the curator's suggestion to conceptualize the tour around a certain part of the collection, there is a larger number of those who do not give up on their original idea. To go through the entire museum with a group of students of any age is a hard endeavor for the curators themselves, even in smaller museums. Will such a physically and mentally exhausting visit, full of different information, leave positive impressions

* More information on the frequency of teaching art in museums and galleries can be read in the doctoral dissertation by Marija Pavlović, *The role of artworks in the education of preschool and primary school children* (2015).

on students? Will the students be motivated to ever return to the museum and will they have a sense of inspiration with such a visit? Enthusiasm and enjoyment of visiting the museum is key to the learning process. Based on the above mentioned, we conclude that the educational potential of visiting a museum largely depends on a teacher and the methodological concept of the visit. In planning and implementing a visit, a balance should be found between focusing on learning and student enjoyment (Hooper-Greenhill, 2007, p. 119). On the other hand, it is necessary for the teacher to coordinate the visit to a certain museum or gallery with a certain teaching unit, meaning to define the topic of the visit, to choose a part of the collection or a specific exhibition based on the expected learning outcomes and then to choose appropriate teaching strategies. In order to connect the experiences related to the museum visit with the acquired knowledge, as well as to enrich and provide that knowledge as a property for long-term use, the museum experience should be extended to the classroom - both before and after the visit (Xanthoudaki, 2003, p. 105).

Referring to Hooper-Greenhill, Maria Xanthoudaki in her work "Museums, galleries and art education in primary schools. Researching experiences in England and Greece" (2003), indicates that one visit to a museum or gallery is a three-part unit that includes preliminary preparation, the visit itself and the following work (Xanthoudaki, 2003, p. 107). This means that it is necessary for teachers to talk to children about the upcoming visit and the contents they can expect before going to a museum. Knowing what content they will research and in what way, it will be easier for students to focus on discovering relevant information, that is, they will not waste attention on all available information in the new space. Preparation for a visit to the museum implies such preparation of students that will enable the maximum value to be extracted from the visit. Also, after the visit, it is necessary to talk to students about it in order to recall the experience, discuss and evaluate their impressions, because otherwise the value of the experience could be lost (Ibid., p. 107). If the visit to the museum did not imply a specific art activity of the students, then such activity will be organized in the classroom as the last phase of the work. It may be redundant to emphasize that the individual methods, strategies and means of educational work that each of the three phases will involve depend on the age of the students being worked with as well as the goals of the particular class.

We have already mentioned the observation of museum employees that school visits to museums are most often implemented without a specific methodological concept (without a defined topic, goal, strategy, expected outcomes). Emphasizing the educational role of experience, John Dewey explained that not every experience is a constructive and meaningful experience which contributes to learning. In this context, it means that even though an unstructured walk through a museum can make students admire a space or a specific piece, they get amazed by the formats of some artworks and the like (it is also possible that some will have a negative museum experience), without a proper guidance of a teacher or museum pedagogue/curator, they will be deprived of many important information and meanings that could contribute to their understanding of the museum collection or specific objects. The term *teachers* here includes both school and preschool teachers who, unlike art teachers, have only basic competencies in art. In that sense, we can assume that for those who do not have a personal interest in art that would

direct them to acquire additional competencies in this area, it would be unknown how to methodically and efficiently conceptualize an art class through a museum visit. Xantoudaki also states that for many teachers, visits to museums and galleries are actually a way to overcome their own shortcomings regarding self-confidence and specialized knowledge necessary for teaching in this area (p. 110). It turned out that teachers, through cooperation with museums, managed to overcome their insecurities and "fear" of art, learning about strategies for working with students. This helped them to feel competent enough to plan activities in and out of the museum with clear goals and effective outcomes.

Presented information confirm the importance of cooperation between teachers and museum professionals. In addition to the fact that museums offer guided tours through exhibitions and consultations with teachers to implement a visit to the museum, a concrete offer of activities or workshops that are designed in accordance with the needs of teaching (specifically art curriculum) would be of great benefit. Teachers would thus more easily opt for one specific approach or a teaching strategy in the museum, but also for going to the museum with their students. Examples of good museum practice, aimed at supporting teachers, exist in the region and in the world, mostly, as could be expected, in those countries that support this interinstitutional cooperation with national educational and cultural policy. This activity of the museum is also influenced by the aspirations of the museum itself to provide regular visitors, so cooperation with schools enables strategic investment in the long-term creation of a permanent audience. Excellent examples of such practices are the Museum of Modern Art (MoMA) and the Metropolitan Museum of Art in New York. Both museums have resources for learning and teaching. MoMA offers teachers workshops and online materials as tools and tips for working with students. Individual lesson plans for different school grades are available, as well as professional education of teachers for the use of the museum collection in their pedagogical work. The Metropolitan museum has a similar offer, and different types of materials can be purchased or downloaded for free from the website.

Conclusion

All those previously presented theories which influenced development of contemporary education can explain why teaching should not be based on the transmission of information or kept exclusively in school premises. They also explain the benefits of putting students in problem situations that they can face on their own, as well as the learning outcomes themselves. Equal communication between teachers and students, space for creating their own meanings, enjoying the process of learning and practical application of what has been learned are some of the most important expected aspects of today's schooling. In addition, teachers get recommendations to enable cooperation and integration of the content of different educational disciplines and being encouraged to cooperate with external associates, experts in relevant fields, and they are also expected to work continuously on their own professional development. All these requirements, expectations and recommendations are aimed at establishing a school system tailored according to students' needs, within which teaching would be implemented by applying those strategies and methods that are most favorable to those who learn.

Observing educational practice, we can conclude that the implementation of theories does not take place at the desired pace and that it depends on many different factors. The most efficient introduction of changes in the school system would be done by adequate legal regulations, however, even though we can see positive examples in this context in some countries, and although there have been several attempts to improve the school system in Serbia, much of the practice continues in the traditional way. In such conditions (when the system cannot be expected to regulate the necessary conditions), it is those zealous individuals who carry out small reforms. That is why it is necessary to have enlightened teachers, school principals, experts, who will step by step, through their own efforts, finally raise the school above traditionalist practice.

The second group of pedagogical theories that we have presented in the paper refers to the improvement of art education. By accepting the cognitive aspects of the art process, art subjects have gained a better place in general education, although they are still often treated as inferior to languages or natural sciences and mathematics (it is enough to compare the anticipated number of classes for these subjects). In this paper, we were specifically interested specifically in art education. School and preschool teachers are directed to deal with art subjects equally dedicatedly and thoroughly, by applying adequate methods for processing the curriculum content—to what extent and in what way the contents of art subjects will really be realized, depends precisely on them. First, the question is how much teacher understands the importance of art in general education and next is the question of their competencies to implement teaching in a methodically adequate way.

As a preferable method for teaching art, we have presented teaching in the museum. We presented arguments about the importance of learning that takes place in a space dedicated to original works of art and about learning through direct communication with original sources of information and meanings. Referring to renowned theorists of museum pedagogy, we presented the role that museums can play in motivating students to participate in the educational process as well as in providing effective learning strategies. In the context of teaching in the museum, we pointed out help that teachers can get for the preparation and implementation of art classes by museum experts. Given that the teacher/educator is a person who plans the forms and types of teaching, it is clear to us why it is necessary for them to be familiar with all these aspects and why it is crucial to be sufficiently committed to one's vocation and motivated to occasionally teach art in a museum.

Based on the available information, we concluded that a number of teachers in Serbia do visit museums with their students outside of school excursions. However, while on the one hand the percentage of these teachers is not very encouraging, the fact that school visits to museums often do not have a quality methodological concept or even a general plan of visits is also worrying. We explained how important it is to have good preparation and good quality implementation of classes in a museum in order to achieve positive learning outcomes. Additional professional development for teachers has been suggested in order for them to be able to implement productive art classes in museums. We also pointed out the role that museum experts themselves have in this context.

Existence of museum educational programs conceived in correlation with the school teaching contents would greatly contribute to the educational quality of school visits to the museum. Not only can museum experts be important collaborators to teachers in the process of designing and implementing teaching activities in the museum, but museum programs or individual workshops, based on the needs of formal education, would help those teachers and educators who do not consider themselves competent enough for this work. Although it is indisputable that some museums are dedicated to developing their educational programs, some of them paying attention to the needs of teachers and students, we concluded that this practice has not been developed at the national level. We are optimistic about the possible further development of this situation because there are various initiatives on both sides (museums and schools) to improve interinstitutional cooperation. The only thing missing in order to speed up this process is the concrete support of the relevant ministries. How much this support can contribute to efficient improvement of cooperation between these institutions, can be seen on the basis of examples of the work of the National Museum in Belgrade during the twentieth century. The fact that there was a systematic cooperation between museums and schools in Serbia in the previous century is an indicator that such an endeavor is neither unrealistic nor unattainable, especially when it is known that there are enough ambitious experts in our country, ready to dedicate themselves to this task.

Reference list

- Addison, N., & Burgess, L. (2008). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School. A Companion to School Experience*. Routledge.
- Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. University California Press.
- Arnheim, R. (1985). *Visual thinking*. Translated by Vojin Stojić. Belgrade: University of Arts in Belgrade & Student Cultural Center. [Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Prevod Vojin Stojić. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i Studentski kulturni centar].
- Black, M., & Hein, G. E. (2003). You're Taking Us Where? Reaction and Response to a Guided Art Museum Fieldtrip. In M. Xanthoudaki, M. L. Tickle, & V. Sekules (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries. An International Reader* (pp. 117–134). Springer science + business media, B.V.
- Brajčić, M., & Šućur, M. (2019). Frequency of the use of fine arts in the teaching of fine arts. *New Presence*, 59–74. [Brajčić, M., i Šućur, M. (2019). Učestalost upotrebe likovno–umjetničkog djela u nastavi likovne kulture. *Nova prisutnost*, 59–74].
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press.

- Čaprić, G. (Ed.) (2009). *Educational standards for the end of compulsory education* [document]. Ministry of Education of the Republic of Serbia. Institute for the Evaluation of the Quality of Education. [Čaprić, G. (Ur.) (2009). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* [dokument]. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja].
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience* (23rd Impression). Perigee Books.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone, Simon & Schulster.
- Farenga, S. J., & Ness, D. (2005). *Encyclopedia of Education and Human Development*. New York: M.E. Sharpe.
- Eisner, A. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Filipović, S. (2015). The meaning, significance and function of art education. In B. Škorc (Ed.), *Proceedings of the Faculty of Fine Arts: Art and Theory 1*(1) (pp. 26–37). Faculty of Fine Arts Belgrade. [Filipović, S. (2015). Smisao, značaj i funkcija likovnog vaspitanja i obrazovanja. U B. Škorc (Ur.), *Zbornik Fakulteta likovnih umetnosti: Umetnost i Teorija 1*(1) (str. 26–37). Fakultet likovnih umetnosti Beograd].
- Filipović, S. (2016). *Methodical practice of art pedagogues* (first edition). Belgrade: Faculty of Fine Arts. [Filipović, S. (2016). *Metodička praksa likovnih pedagoga* (prvo izdanje). Beograd: Fakultet likovnih umetnosti].
- Gavrilović, E. (2012). Pedagogical activity of the National Museum in Belgrade, 1844–2011. *Museological notebooks 14*. Belgrade: National Museum. [Gavrilović, E. (2012). Pedagoška delatnost Narodnog muzeja u Beogradu, 1844–2011. *Muzeološke sveske 14*. Beograd: Narodni muzej].
- Gajić, O., & Milutinović, J. (2011). Art education—emancipatory potential in the knowledge society. In G. Gojkov and A. Stojanović (Eds.), *Gifted in the process of globalization. Proceedings 16* (pp. 173–184). High School of Vocational Studies for Teacher Education "Mihailo Palov"—Vršac; University of the West "Aurel Vlaicu" [Gajić, O., i Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću — emancipatorni potencijal u društvu znanja. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Daroviti u procesu globalizacije. Zbornik 16* (pp. 173–184). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”—Vršac; Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu” <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/Gajic%20-%20Milutinovic%20-%202015.pdf>]
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind. The selected works of Howard Gardner*. Routledge.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Grbović, D. (2017). *60 years of the Homeland Museum in Jagodina (1953/4 / 5–2013)*. Homeland Museum in Jagodina. [Grbović, D. (2017). *60 godina Zavičajnog muzeja u Jagodini (1953/4/5–2013)*. Zavičajni muzej u Jagodini].
- Hooper–Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.

-
- Leondar, B. (1971). The Arts in Alternative Schools: Some Observations. *The Journal of Aesthetic Education*, 5(1), 75–91. <http://www.jstor.org/stable/3331578>
- Pavlović M. (2015). *The role of art in the upbringing and education of preschool and primary school children* [doctoral dissertation, Faculty of Teacher Education, University of Belgrade]. [Pavlović M. (2015). *Uloga likovnog dela u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta* [doktorska disertacija, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu]].
- Smith Bautista, S. (2014). *Museums in the Digital Age Changing Meanings of Place, Community, and Culture*. UK Altamira Press.
- Smith, L. (2001). Jean Piaget, 1896–1980. In J. A. Palmer, (Ed.), *Fifty modern thinkers on education — From Piaget to Present* (pp. 37–43). Routledge.
- Stankiewicz, M. A. (2016). *Developing Visual Arts Education in the United States*. Palgrave Macmillan.
- Todorović, M. (2012). *Exhibition activity and educational-pedagogical work of the Homeland Museum in Jagodina, 2006–2011*. Homeland Museum in Jagodina. [Todorović, M. (2012). *Izložbena delatnost i prosvetno–pedagoški rad Zavičajnog muzeja u Jagodini, 2006–2011*. Zavičajni muzej u Jagodini].
- Walker, K. (2008). Structuring Visitor Participation. In L. Tallon & K. Walker (Eds.), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media* (pp.109–124). Rowman & Littlefield Publishers.
- Xanthoudaki, M. (2003). Museums, Galleries and Art Education in Primary Schools: Researching Experiences in England and Greece. In M. Xanthoudaki, L. Tickle, & V. Sekules, (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries. An International Reader* (pp. 105–116). Springer science + business media, B.V.



YouTube: 13. Đorđević video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/yR0Tagz8-Ac>
Time: 12.06'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Figure 0.28
Children's art (434) [preschool age]



Note. Taken from the catalog of the international event Joy of Europe 2012. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2012. Use of the image according to the provisions of fair business.



4.

COMPETENCES OF ART TEACHERS IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Isidora Korać, PhD, professor of vocational studies, Pedagogy and Didactics, Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies *Sirmium*, Sremska Mitrovica (Serbia)
oisidora@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 377:75
Original scientific article
446–457

HORIZONTAL LEARNING AS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ART TEACHERS' PERSPECTIVE

Summary: Considering the changes in understanding teaching profession, the new roles and responsibilities that teachers are confronted with, especially the ones related to teamwork expectations, horizontal learning and taking responsibility for professional development, the article focuses on the question of the current practice of art teachers' horizontal learning process. The essence of this process, which entails different types of organized and planned teachers' learning (teachers who are peers in terms of education and position), is a dialogue that allows participants to interact and build common meanings, values and knowledge, as a basis for understanding and improving educational practice. The aim of the research was to determine: 1) in what way art teachers' horizontal learning is accomplished in practice; 2) how the teachers evaluate the contribution of horizontal learning to their professional development. Qualitative study implied semi–structured in–depth interviews with 20 art teachers employed in primary schools in several towns in the Republic of Serbia. Qualitative thematic analysis of gathered material was applied. Research findings indicate that the teachers believe that they rarely participate in planned activities of horizontal learning within the school and among schools, and that they do not have enough opportunities to do so. In their opinion, horizontal learning is reduced to completing the required minimum of professional development hours within their institution. When it comes to planning and initiating the horizontal learning process, the teachers recognized that their initiative and proactive attitude are missing. The teachers assessed differently the contribution of horizontal learning to their professional development. We interpret the above findings in the context of how the teachers observe the current practice of horizontal learning within their school and among schools, their perception of the context specificities of its realization, as well as their personal expectations in participating in the learning process. It can be concluded that art teachers' professional development should be directed towards the development of their perceptiveness and understanding of different professional patterns and roles, teachers' empowerment for reflexive collaborative practice and taking the active role in initiating, planning and realizing the horizontal learning process.

Keywords: art teacher, in–service teacher training, horizontal learning, professional development.

Introduction

Documents in the field of education in the Republic of Serbia define new roles and responsibilities of Art teachers (*Standards of competences for teachers' profession and their professional development*, 2011; *Digital Competences Framework—Teacher for the digital age 2019*, 2019; *Strategy for the Development of Education in Serbia by 2030*). In addition to this, in recent years, there has been an increase in the number of papers, in the country and abroad, in which authors theoretically and empirically deal with the competences and professional development of Art teachers (Bridgstock, 2005; Korać & Gajić, 2017; Filipović & Janjević - Popović, 2018; etc.). The authors agree that the professional role of Art teachers is realised not only through direct work with students, but also through work within the school and professional public activities. Among other things, Art teachers are expected to interact with colleagues for joint research and participate in projects, to work as a team, learn horizontally and take responsibility in personal professional development and improving overall school functioning. Thus the social dimension of teachers' professional development has become increasingly important.

Horizontal learning in the light of modern concepts of teachers' professional development. Modern theoretical starting points of teachers' professional development emphasize the idea of teachers as reflective practitioners, (pro)active participants in the learning process, researchers of their practice. Critical reflection enables teachers to think about the practice and in the practice, to better understand their pedagogical activities, to articulate personal implicit assumptions, beliefs and values, to change them and thus change their practice. It allows teachers to consider alternative views, rethink and react beyond the usual actions which thus offers room for change in practice.

In addition, the theoretical starting points of teachers' professional development are perceived from the perspective of the organisational continuous learning process within the educational institution, placing it in the context of a *systemic approach* (Džinović, 2014). In this way, horizontal learning, through different types of organised and planned learning by teachers who are peers by education and position, becomes a characteristic of the school as an *organisation that learns* through dialogue, partnerships, collaboration and mutual support of the process participants. The established dialogue enables the participants to build common meanings, values and knowledge in interaction, as a basis for understanding and improving educational practice (Korać, 2020).

Horizontal learning as a function of teachers' professional development. The findings of numerous studies indicate that professional learning which takes place through horizontal exchange among colleagues is one of the most effective forms of in-service teacher training, with long-term effects on learning, it impacts the redefinition of their professional role and identity, improves teamwork, develops collegiality and improves overall educational practice quality (Jones, Gardner, Robertson & Robert, 2013; Buttran, Farley & Ripple, 2016; Thurlings & den Brock, 2018; etc.). Bolam et al. (Bolam et al., 2005, according to Korać, 2020: 79) presented the findings of an action study, conducted in the UK over 34 months, through *The Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities project*, whose aim was to examine

the feasibility and usefulness of the idea of having a professional learning community for teachers learning horizontally. The research included various stages in which semi-structured interviews, surveys, documentation analysis, as well as a case study conducted in 16 schools were implemented. For the needs of this study, a special in-service teacher training program was conceived, which included numerous workshops and organised group discussions. The research findings indicate that horizontal teacher learning has positive effects on the educational process, affects student achievement, and enables schools to promote themselves and provide a systemic opportunity for sustainable development. The authors state that the necessary conditions for the effectiveness of the horizontal learning process are: sharing common values and visions, individual and collective professional development, the existence of collective responsibility for learning and student achievement, group reflection, networking, inclusive membership, mutual trust and support.

Similar findings from other studies indicate that it is necessary for teachers to recognise the benefits, meaning and purpose of the learning process, that there needs to be a climate of trust to freely express views and "deprivatise" practice, common understanding and connection of theoretical concepts (Vanblaere, 2016), motivation and collective openness to learning and change. Furthermore, the authors emphasise that it is necessary to define the time that is set aside for joint reflections and planning (during working hours), then, the participation of experts in the field of education in the learning process, strong transformative leadership which is based on democratic principles and strives for the curricular transformation of the institution (Peleman et al., 2018).

Current practice of teachers' in-service teacher training and horizontal learning. In the Republic of Serbia, horizontal teacher learning is supported by laws and bylaws. According to the current Rulebook on Continuing Professional Development and Acquisition of the Title of Teacher, Preschool Teacher and Professional Associate (Official Gazette, No. 48/2018), in-service teacher training is mandatory and, apart from accredited in-service teacher training programmes and professional gatherings, is realised through activities undertaken by the institution within its development activities: (1) by organizing master class or a model lesson, activity with discussion and analysis with colleagues; (2) presentations at the meetings of professional bodies after they participated in the in-service teacher training programs, including discussion and analysis with colleagues; (3) presentation of a professional book, manual, didactic material, professional article, research, professional study tours/expert visit to other institution with analysis and discussion with colleagues; (4) participation in research, educational projects in the institution; programmes of national importance in the institution; international programmes, conferences, seminars and networks; examination programs, model center. All the mentioned forms of professional development imply teachers' horizontal learning.

However, despite the recognized benefits of horizontal learning and the obligation to implement it (prescribed by law), research findings in the Republic of Serbia indicate that the existing in-service teacher training is accompanied by numerous challenges (Đerić, Milin & Stanković, 2014) that horizontal learning is hardly present in schools (Korać, 2018), and that the existing concept of in-service teacher training is more focused on the development of teachers' competencies as individuals, without linking individual and

organizational changes (Stanković & Pavlović, 2010, according to: Korać, 2020). Teachers recognise that, after participating in accredited professional development programmes, they need additional support to integrate the acquired knowledge into practice, as well as reflection with colleagues, asking questions about the practice, discussions with colleagues about opportunities and ways to improve the practice, and designing innovative activities in cooperation with colleagues after applying what they have learned. In addition, it can be said that the field of research of Art teachers' horizontal learning has been neglected, lagging behind world in scientific research trends as well as the needs of science and practice.

In this regard, we believe that research in this field can significantly contribute to creating a picture of the current practice of Art teachers' horizontal learning and be one of the steps in the process of improving their professional development. Therefore, the aim of the research was to determine: 1) how Art teachers' horizontal learning is realised in practice; 2) how they assess the contribution of horizontal learning to their professional development.

Method

The sample of this study consisted of 20 Art teachers employed in primary schools in Belgrade, Čačak and Kragujevac.

Data collection and analysis method. Qualitative research through semi-structured interviews was applied. We opted for this approach in order to obtain a deeper understanding, a more comprehensive description and a more complete explanation of the studied phenomenon. Before the interview, the research participants were informed of the reason behind, goal and expected benefits of the research, the planned course duration and ethical principles of the interview. The interviews contained several thematic units:

1. what Art teachers mean by the term horizontal learning, what meanings they attach to it;
2. what Art teachers' experiences show in relation to how much horizontal learning is present in the school and how often they participate in it; how the process of horizontal learning unfolds; which agents most often initiate and plan the horizontal learning process; what activities they undertake during the horizontal learning process itself;
3. Art teachers' perception of horizontal learning contribution to their professional development.

Thematic qualitative analysis was applied in the research. This implies the identification of dominant themes or concepts in the collected material (Braun & Willing, 2008), by relying on the obtained data, and not on predetermined theoretical constructs. The identified topics relate to significant aspects of the data in the context of the studied research problem.

Research findings

The research findings indicate that the understanding of the horizontal learning concept provided by Art teachers ranges from extremely informal exchange, organised ad hoc, to formal, planned and organised exchange of knowledge and experience through forms of in-service teacher training defined by bylaws. When it comes to organised forms of horizontal learning, most teachers estimate that it is most often realised in the institution where they are employed by conducting a master class or model lesson, activity with discussion and analysis ($f = 11$). In addition to this, two other categories stand out. One, which, apart from the formal, extends the meaning of the term to an informal, spontaneous exchange between colleagues ($f = 6$). The second, which narrows it, places it in the domain of teacher cooperation only for the purpose of planning and realisation of interdisciplinary correlations ($f = 3$).

N1: We usually consult each other about the criteria for student assessment, because we do not have the rule that all students must have the highest marks. But it is more in the form of informal conversations with a colleague, when you sit down to talk in private. We, Art teachers, are more active in teachers' associations and when organising exhibitions.

N4: Horizontal learning is realised through cooperation with colleagues because of the teaching correlation between subjects.

Furthermore, teachers recognise that horizontal learning is not sufficiently present within and between schools, that they, personally, are rarely involved, and that it is predominantly planned and organised by professional associate and psychologist and school teams. Here are some testimonies of teachers as an illustration:

N1: There are two Art teachers in our school, a colleague and I, and we work in different shifts, we almost never meet. Horizontal learning is hardly present, it is planned and organised by the school pedagogist and psychologist and school teams, but with Art teachers it almost does not exist.

N11: There is no Art teachers' horizontal learning between schools. The realisation of horizontal learning takes place in school, but passes by the Art teachers.

N7: I am the only Art teacher in my school, so horizontal learning takes place between Art and Music teachers. Among Art teachers from other schools, horizontal learning is achieved during meetings at competitions, since our school is the municipal competition organizer.

The research findings indicate that teachers recognise that horizontal learning planning is mostly reduced to occasional planning of organisational and technical segments and not as a process of partners considering about strategies and activity dynamics, monitoring indicators, key areas for improvement and the like. The other research findings indicate that professional associates (pedagogists) most often participate in the planning of subject teachers' professional development (Kamenarac, 2011; Korać, 2020), while teachers

themselves are less involved (Beara & Okanović, 2010; Kamenarac, 2011; Korać, 2020). The findings of the research Džinović, Đerić & Đević (2013) indicate that teachers more often show initiative for collaborative activities related to interdisciplinary teaching activities in the annual school plan and do not require personal initiative, while on the other hand, avoid collaborative activities that require personal initiative as well as the activities that fall within the domain of colleagues educational practice (class visits and critical analysis with colleagues) which, in turn, would face the colleagues and the school with the need for change (according to: Korać, 2020). In light of the above, we are inclined to raise the issue of teachers' initiative for changes in educational practice. This is why the reasons for non-participation in initiating and planning horizontal learning can be explained as the need to remain in their *comfort zone*.

Furthermore, the teachers' statements indicate that Art teachers rarely participate in horizontal exchange with colleagues through participation in international projects and professional study trips, as well as in research conducted within the school. A similar picture was obtained in other studies conducted in our country in which participants, apart from Art teachers, were also other subject teachers (Beara, 2009; Petrović, Kuzmanović, Jošić & Jovanović, 2015; Korać, 2020), as well as in our previously conducted research in which Art teachers employed in primary and secondary schools participated (Korać & Gajić, 2017). As the reasons for non-participation in these forms of in-service teacher training which include horizontal learning, teachers name the following: insufficient time to participate due to the small number of art classes, a large number of students and the prescribed curriculum; then, working in different shifts with another colleague who teaches Art; insufficient opportunity for horizontal learning; non-existence of organised activities of Art teacher' horizontal learning between schools. In addition, teachers recognise that they have insufficient support from the principal and the pedagogist and professional associate.

Different experiences of research participants regarding the implementation of the process of horizontal learning within and between schools are noticeable. Since they most often associate the process of horizontal learning with attending a master class or model lesson of their colleagues, teachers recognise that, during their realisation, they focus on monitoring the relationships built between students and teachers and between students, on class dynamics, and less on the subject contents. The obtained finding can be related to the testimonies of the respondents who indicate that the schools mostly employ one, possibly two Art teachers, and that they more often attend a master class or model lesson, activity with discussion and analysis of colleagues teaching social sciences. They also recognise that the process of horizontal learning implies the exchange of best practice examples (examples of successful practice of colleagues in the same subject), but that it is important to raise awareness of why something is done in a certain way, as well as to contemplate the context in which the educational process is realized and class management style. As an illustration, we cite the following statements of teachers:

N20: When we go to colleagues' classes who teach other subjects (social sciences), although it is very rare, I observe how the colleague teaches, the class dynamics, the relationships they establish with students, how they ask questions and react to students' answers.

N16: *Generally speaking, horizontal learning in school is reduced to observing and "copying classes" that the teacher likes, but that is not the point, it cannot be done in the teaching process. The way of realising the lesson must match the teacher, their temperament, style of work, someone is thorough, someone is traditional, someone is creative, innovative, not everything can be a priori copied and applied.*

The findings are significant especially if we have in mind the findings obtained in our previously conducted research (Korać, 2020). Namely, mentioned research findings indicate that teachers of the natural and social sciences group of subjects, when attending a master class or model lesson, activity with discussion and analysis of their colleagues, focus more on the content and on collecting tried and tested ways of working.

Furthermore, Art teachers differently assess the contribution of horizontal learning to their professional development, which is to be expected given the complexity and diversity of the context of the institution in which they are employed, and their different experiences regarding horizontal learning. At the level of the entire sample, three quarters of the surveyed teachers ($f = 15$) recognise a significant contribution of horizontal learning. However, there are also teachers ($f = 7$) who do not recognise this to a significant extent. We have singled out one answer that illustrates the described opinion of teachers:

N11: *The contribution of horizontal learning is significant, but in its current form it provides mutual understanding more than it contributes to teachers' professional development.*

Below you will find a tabular overview of the research participants' statements regarding the contribution of horizontal learning to their professional development.

Table 1

The contribution of horizontal learning to teachers' professional development– Art teachers' opinion

Answer category	<i>f</i>
Support for trying out something new/innovative and the possibility of improving one's own practice	13
Building closer relationships with colleagues, better cooperation and team-work	10
Acquisition of knowledge and skills for monitoring student progress, more objective assessment	8
Collection of the necessary obligatory points of in-service teacher training defined by the Rulebook	7
Opportunity to learn from colleagues from other institutions	2
Opportunity for (self)evaluation, (self)reflection	2
Strengthening teachers' professional identity	2
Deeper understanding of school problems	1

The three most dominant changes they recognise as the contribution of horizontal learning to their professional development are: support for trying something new/innovative and the possibility of improving their own practice (new/innovative art techniques), building closer relationships with colleagues, better cooperation, teamwork and gaining knowledge and skills for monitoring student progress, more objective assessment. Similar research findings indicate that more dominant changes in the professional field that teachers recognise as a result of the horizontal learning process are: self-evaluation, review of personal competences, application of new methods and techniques in the educational process and introduction of innovations in the planning process (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Vescio et al. 2007; Vangrieken et al., 2017; Korać, 2020). Although a small number of teachers gave such a statement, we recognize as important teachers' answers that indicate that horizontal learning, in addition to facilitating a response to specific problems they encounter during the educational process, contributes to strengthening their professional identity and deeper understanding of school problems. These findings open space for reflection on the benefits of horizontal learning in the development of Art teachers' sensibility to notice and understand different professional patterns and roles within the school, for social interaction and engagement in different teams (not only in the aesthetic team and Arts team), through which they can secure a source of support and resources for their work, but also contribute to the overall development of the school.

Conclusion

The research findings indicate that Art teachers feel that they rarely participate in planned horizontal learning activities within and between schools and that they do not have enough opportunities to do so. In their opinion, horizontal learning is usually reduced to fulfilling the prescribed, obligatory hours of in-service teacher training within the institution and informal information exchange among teachers during meetings at school competitions.

Teachers differently assess the contribution of horizontal learning to their professional development. The three most dominant changes they recognise are: support for trying something new/innovative and the possibility of improving their own practice, building closer relationships with colleagues, better cooperation, teamwork, and acquiring knowledge and skills for monitoring student progress, and more objective assessment. We should not lose sight of the fact that perceiving the benefits of horizontal learning is a motivating factor for (further) involvement of teachers in this learning process, which also provides them with continuity in professional development. Therefore, we recognize as important the role of the schools' professional associate and Professional Development Team, in promoting the purpose and benefits of horizontal learning and providing support to teachers in this learning process. In addition to this, the support of the school principal is also necessary. The role of the school principal in the process of horizontal learning is to create and nurture the culture and climate at school promoting the following principles: equality, professionalism, mutual respect for the diversity of competences, mutual support,

climate and culture of the institution in which self-evaluation, agency, proactive attitude of employees, teamwork and collaboration are important, as well as collective responsibility for the quality of the educational process and improving the work of the school.

When it comes to planning and initiating the process of horizontal learning, Art teachers recognise that their initiative and proactive attitude is lacking. Having in mind numerous theories of adult learning (Bulajić, 2008) which indicate that the basic preconditions for effective learning are: active participation, personal initiative, awareness of the purpose of learning by the learning individual, the possibility of shaping contextual conditions in which learning takes place, and self-direction in relation to the environmental factors that may affect the learning process, we believe that there is a need to change the described practice of planning Art teachers' horizontal learning. Since teachers' professional identity, as part of their overall identity, begins to develop during (undergraduate) studies, that initial education greatly influences teachers' attitudes towards horizontal learning and teamwork (Kapp, 2009), we consider it to be an important opportunity to acquire competencies and sensitisation for horizontal learning, for critical re-examination of one's own implicit pedagogies, research and (self) evaluative attitude. The findings of numerous studies in the field of bachelor studies of future teachers indicate that teaching organised through different student group activities with a common goal contributes to the development of their communication and social skills, problem solving skills and their capacity to work as effective team members (Johnson & Johnson, 1999).

Based on all the above findings, we recognise the importance of Art teachers' professional development to focus on developing sensibilities for perceiving and understanding different professional patterns and roles inside and outside the school, empowering them for reflective collaborative practice and taking an active role in initiating, planning and implementing the horizontal learning process.

Reference list

- Beara, M. (2009). Professional Development of Teachers in Transition Conditions. In Kapor Stanulović, N. (Ed.), *Effects of transition on family and professional life processes* (pp. 67–80). Novi Pazar: State University. [Beara, M. (2009). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U Kapor Stanulović, N. (ur.), *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese* (str. 67–80). Novi Pazar: Državni univerzitet].
- Beara, M., & Okanović, P. (2010). Readiness for Professional Development of Teachers: How to Measure It? *Andragogical Studies*, 1, 47–60. [Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47–60].
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.

- Bridgstock, R. (2005). Australian artists, starving and well nourished: What can we learn from the prototypical protean career? *Australian Journal of Career Development*, 14(3), 40–48.
- Bulajić, A. (2008). Andragogic Dimensions of Self-directed Learning. *Andragogical Studies*, 2, 285–299. [Bulajić, A. (2008). Andragoške dimenzije samousmerenog učenja. *Andragoške studije*, 2, 285–299].
- Buttran, J., & Farley Ripple E. (2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192–202.
- Đerić, I., Milin, V., & Stanković, D. (2014). Directions for improving the professional development of teachers in Serbia: Perspectives of different actors. *Jurnal of the Institute for Educational Research*, 46(1), 29–49. [Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspective različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29–49].
- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola*. [publikovana doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu]. [Džinović, V. (2014). *Constructing Change: Professional Development of Primary and Secondary School Teachers* (published doctoral dissertation). Faculty of Philosophy, University of Belgrade].
- Džinović, V., Đević, R., & Đerić, I. (2013). Teachers' perceptions of their own initiative: Collective initiative vs. personal initiative. *Jurnal of the Institute for Educational Research*, 45(2), 282–297. [Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativa spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 282–297].
- Hord, S. M. (2004). *Learning Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press & NSDC.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 76–73.
- Jones, M. G., Gardner, G., Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756–1774.
- Kamenarac, O. (2011). Professional development—personal construct of teachers. *Andragogical Studies*, 2, 101–116. [Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj — lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101–116].
- Kapp, E. (2009). Improving Student Teamwork in a Collaborative Project-based Course. *Colege Teaching*, 57(3), 139–143.
- Korać, I., & Gajić, O. (2017). Art Teachers' Competencies in the Context of their Involvement in School Work and Proactive Role in the Society. *Proceedings of the Institute for Pedagogical Research*, 49(2), 297–313. [Korać, I. & Gajić, O. (2017). Art Teachers' Competencies in the Context of their Involvement in School Work and Proactive Role in the Society. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 297–313]. doi:<https://doi.org/10.2298/ZIP11702297K>

- Korać, I., Kosanović, M., & Kostović, S. (2018). Models Horizontal Support in Preschool Inclusive Education. In Krajnc, M., Rus Kolar, D. & Kranjec, E. (ed.). *The Role of Inclusive Pedagogue in Education* (pp. 159–167). Maribor: Univerzitetna zložba Univerze [University Exhibition].
- Korać, I. (2018). Educational Information Technologies and Horizontal Learning of School Teacher and Pre-school Teacher. In: Hilčenko, S. (Ed.). *Collected Papers—IKT in Educating and Schooling Children, Sports and Medicine. Collected Papers from 10th International Interdisciplinary Scientific Conference Horizons 2018* (pp. 142–148). Subotica: College of Vocational Studies for Preschool Teachers and Sports Trainers. [Korać, I. (2018b). Informaciono–obrazovne tehnologije i horizontalno učenje nastavnika i vaspitača. U Hilčenko, S. (Ur.), *Zbornik radova — IKT u vaspitanju i obrazovanju, sportu i medicini sa 10. međunarodne interdisciplinarnе stručno–naučne konferencije Horizonti 2018* (str. 142–148). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera].
- Korać, I. (2020). Horizontal learning as encouragement of preschool and school teachers' professional development. [doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/17969>
- Digital Competence Framework—Teacher for the Digital Age 2019* (2019). [document]. Belgrade: Institute for Improving Education, Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia and Institute for Education Quality and Evaluation. [*Okvir digitalnih kompetencija — Nastavnik za digitalno doba 2019* (2019). [dokument]. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanje, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanje].
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53. 10.1111/ejed.12257.
- Petrović, D., Kuzmanović, D., Jošić, S., & Jovanović, V. (2015). Coverage and availability of in-service teacher training in Serbia - results of an international study TALIS 2013. *New policies in education based on secondary analyzes of research findings*. Belgrade: Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. [Petrović, D., Kuzmanović, D., Jošić, S. i Jovanović, V. (2015). Obuhvat i dostupnost stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji — rezultati međunarodne studije TALIS 2013. *Nove politike u obrazovanju zasnovane na sekundarnim analizama istraživačkih nalaza*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije].
- Rulebook on Competency Standards for the Teaching Profession and their Professional Development* (2011) [document]. Official Gazette, No. 5/11. [*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) [dokument]. Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 5/11].

- Rulebook on Continuing Professional Development and Acquisition of the Title of Teacher, Preschool Teacher and Professional Associate* (2018). [document]. *Official Gazette, No. 48/2018*. [Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2018) [dokument]. Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 48/2018].
- Filipović, S., & Janjević Popović, V. (2018). Impact of Initial Education on the Professional Competences of Teachers Artist and Artists-teachers in Teaching Arts, *The Kultura Journal*, 158, 213–239. [Filipović, S. i Janjević Popović, V. (2018). Uticaj inicijalnog obrazovanja na stručne kompetencije nastavnika–umetnika i nastavnika–neumetnika u nastavi likovne, *Časopis Kultura*, 158, 213-239]. doi:10.5937/kultura1858213F.
- Strategy for the Development of Education in Serbia by 2030 (2021). [document]. Government of Republic of Serbia. [*Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). [dokument]. Vlada Republike Srbije]. https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13-50. DOI:10.1080/13803611.2018.1509719.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(2017), 47–59.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2017), 80–91.
- Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Maidenhead: Open University Press.



YouTube: 14. Korać video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/jOUKloK3JPc>
Time: 10.36'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Sanja Filipović, PhD / MAA, full professor
Methodology of art education / Painting
Chair of Theoretical Subjects, Department
of Fine Arts Academy of Arts, University of
Novi Sad (Serbia)
sanja.filipovic73@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 74./75:377-057.875
Original scientific article
458–477

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF FINE ARTS, APPLIED ARTS AND DESIGN TO TEACHING PROFESSION IN RELATION TO PERSONAL ATTITUDES TOWARDS METHODOLOGY AS A TEACHING AND SCIENTIFIC DISCIPLINE

Summary: If the methodology of art education were considered in its narrower sense as a school subject, with certain reductions and generalisations of its content, 11 key topics could be defined through which students of art faculties in the Republic of Serbia—in the fields of fine arts, applied arts and design—develop their teaching competencies. The research looks into the accredited methodology study programmes at the Academy of Arts, University of Novi Sad (AANS) and the Faculty of Applied Arts in Belgrade (FAAB). The research was conducted in October 2020. The sample of 1082 respondents in the first part of the research, and 83 respondents in the second part of the research consisted of year three and four undergraduate students and students of master’s academic studies of all programmes whose elective course was Methodology of Art Education (fine arts, applied arts and design). The survey used a *Questionnaire for students* specially designed for the needs of this research. The results were processed through measures of central tendency. The research examines: 1) the number of higher education institutions implementing fine art teacher education programmes; 2) the percentage of students choosing Methodology as an elective course and 3) students’ motives for orientation towards the teaching profession and their interest in the key topics of the programme. The research showed that, over the period of 5 years, an average of 42% out of the total student population at the AANS opted to develop their teaching competencies alongside the artistic ones, while at the FAAB it was 89% of students who did so, i.e. 67% out of the total population at both colleges. With regard to the 11 key topics of the programme, the students’ responses to the questionnaire led to identification of their special interest in five topics related to: the development of teacher’s competencies, stimulating learning environment, planning of the educational process, encouraging creativity and motivation, as well as to methodology as a scientific discipline. In addition, the results showed that the students’ preferences are in accordance to the content of the accredited methodology programmes at both the AANS and FAAB.

Keywords: methodology of art education, contemporary school, art teacher education.

Introduction

Education of art teachers has been present at art faculties in Serbia for a long time. To the present day, there have been no accredited programmes for art teachers whose exit competencies relate exclusively to the field of pedagogical and andragogical disciplines. Instead, they are primarily incorporated in the educational curriculum for fine artists, applied artists and designers, who can also be school teachers on completing their studies. In this context, taking also into consideration the current state of the educational system in the Republic of Serbia in general, a need has occurred for new study programmes which would follow contemporary trends and provide students with formal competencies necessary for professional participation at all levels of education, particularly in the education of teachers in their specialist areas, with the introduction to methodologies in the field of arts. In support of the above, a comprehensive reform of modern institutional education in Europe, as well as the adoption of the Sorbonne and Bologna declarations, have influenced the position of teachers and redefinition of their role and initial education. If considered more carefully, the newly adopted *Law on Higher Education* (2021) in the Republic of Serbia, which also regulates the minimum requirements for teaching positions at higher education institutions (vocational and academic studies), sets as a condition the accreditation of second and third level study programmes in which such competencies can be attained.

Contents from the field of art are present in official curricula at all levels of education (pre-schools, primary schools, secondary vocational and art schools, grammar schools, vocational colleges and faculties). In the Republic of Serbia, kindergarten teachers, school teachers and associate pedagogues gain competencies for working in pre-university education at different higher education institutions, where new *Law* and regulations bring certain changes in the accredited programmes, exit competencies and profiles. In the case of teaching positions at university level, for the one to become a professor of methodology it is necessary to obtain a relevant doctoral degree in a specific scientific field of social and humanities studies, pedagogical and andragogical disciplines (methodology of teaching) as well as to acquire relevant professional and scientific expertise. On the other hand, a question is raised about the quality of the content offered by the current programmes—if they are in accordance with the specifics of the discipline and to which extent of adequacy they prepare the future teacher of art (fine arts, applied arts and design), and if it is done by the *Standards of Teacher Competencies* (2011), and in accordance with the nature of the discipline of fine art pedagogy, contemporary paradigms of teacher education in the field of art, etc.

Furthermore, there are also some internal problems within the profession—starting with the understanding of one's own role as an artist in education, where the orientation for a future teaching career in the field of art during the pre-university education is most commonly seen as an „alternative” to one's artistic competencies, the alternative which may provide the artist with a „safer existence” and a more visible position in the labour market in contrast to the career of an independent artist. This is supported by decades-long prejudice that the teaching profession in the field of art is chosen by „less gifted” artists or that the teaching profession is a lower-level job (less elite one) in comparison to the artistic one.

Nevertheless, research results show that the image of an art teacher is changing significantly in contemporary educational context, and so is the commitment of students at art faculties to choose dual competencies—both artistic and teaching—in the accredited programmes currently available at art faculties in the Republic of Serbia.

Teachers' competence standards as the framework of academic programmes for the education of fine art pedagogues

Complex roles and characteristics of teachers represent a wide research area, and the focus of interest is on the education and personality of the teacher, his or her behaviour in classroom situations, productivity, social and financial position, selection, relationship with students and other educational factors, types of authority, teaching style, moral character, general and professional culture, among others (Janković, 1994, p. 80). Having in mind that the key factor in the educational process is the teacher, a question is raised: What should a teacher know, be able to do and apply in accordance with the requirements of educational practice? The initial education that teachers of Fine Art Culture* and primary school class teachers gain at art and teacher education faculties respectively plays an important role in strengthening professional competencies for working in the field of fine art pedagogy. A significant place in this process is occupied by Methodology of Art Education in the field of fine arts, applied arts and design,** which as a subject aims to develop students' competencies essential for their successful engagement in the educational practice (Vojvodić & Filipović, 2019, pp. 31–32). There are numerous international documents on teachers' competencies, and in our country there is presently a list entitled *Standards of Teachers' Competencies and Professional Development* (2011) adopted by the National Education Council. The document states that the teacher competencies are determined in regard to learning goals and objectives and should provide professional standards on what kind of teaching is considered to be successful. They refer to: Teaching area, subject matter and methodology of teaching (K1); Teaching and learning (K2); Support for student's personality development (K3); Communication and collaboration (K4).

Taking into account that each teaching subject has its own specifications, it can be assumed that various subject teachers have their distinctive combinations of competencies. As teaching the subject of the Fine Arts Culture stands out for its specific characteristics, fine art pedagogues must possess a specific range of competencies and abilities in order to achieve the goals and tasks of the subject's syllabus. The classes of Fine Art Culture are characterised by creative atmosphere and emphasized personal engagement of students. Hence the specific skills and characteristics listed in the standards of competencies are particularly important for the profession of teachers of Fine Art Culture subject. The fine art pedagogue, as well as the kindergarten teacher and primary school class teacher, should provide conditions which will

*In this case, it refers to a school teacher who teaches a school subject in the field of fine arts, applied arts and design, and whose official name in the formal school curriculum / programme in Serbia is the general education subject Fine Art Culture.

** in this paper, only the term Methodology of Art Education will be used.

encourage the development of creativity, such as a specific atmosphere, respect for a child's personality, rich and varied sensory experiences, appropriate tools and materials, various impulses (Karlavaris, Barat & Kamenov, 1988; as cited in Vojvodić & Filipović, 2018, p. 171). In support of this, there is a lot of room for consideration and different classifications of the fine art pedagogue's competencies. Thus, I. Korać considers two groups of competencies: competencies necessary for working with a class (pedagogical–psychological–methodological competencies, competencies necessary for a successful class management); and competencies necessary for work performance within a school (participation in different bodies or school teams) and a professional role in society (participation in associations, fine art teachers' societies, engagement in communicating the idea of the importance of art education to the general public) (Korać, 2013; as cited in Vojvodić & Filipović, 2018, p. 172).

The initial education that fine art pedagogues gain at their home art faculties plays an important role in the formation of their professional competencies. Practice shows that there are certain shortcomings in the system that prepares teaching staff at higher education institutions; hence, there is some discrepancy between vocational and pedagogical qualifications. It seems that class teachers in primary schools often need additional support in the field of fine arts and art practice, while fine art pedagogues need support in didactic–methodological issues of contemporary teaching of Fine Art Culture (Karlavaris 1970; quoted according to Filipović, 2011, p. 220). The following abilities and competencies can be singled out as especially important: good organisational skills; ability for teamwork; establishing partnership and cooperation; wide general education and culture; sound knowledge of theory and art culture practice and its contemporary tendencies; good didactic and methodological skills in the field of Fine Art Culture; sound knowledge of psychological and social aspects of the child's personality and abilities (both general and in the field of fine art creativity); sound knowledge of fine art education programmes at all levels of education (Filipović, 2011, pp. 223–224).

The research by Filipović and Janjević-Popović (2018) compared different programme contents at home faculties in the fields of art and teacher education, as well as the competencies acquired by the graduates from these study programmes—future teachers. It studied the impact of the factors such as teachers' initial education on the degree of creativity (i.e. on the divergent, creative thinking) and the artistic aspects which were viewed through drawings—correlating the determined facts with the teacher/artist (a teacher of Fine Art Culture) and teacher/non-artist (a class teacher) competence to realize the educational goals, tasks and subject contents of the Fine Art Culture in primary schools and possible repercussions on the creative development of pupils. The research was conducted on the sample of three hundred and thirty-two (332) teachers from thirteen (13) towns in Serbia. Characteristics of creative, divergent thinking were assessed by the parameters borrowed from the standardised research instrument known as *Modified Williams' Creativity Assessment Test*. For the purpose of assessing artistic aspects of drawings a special instrument was created. Based on the differences in the characteristics of artistic expression and depending on initial education in the field of fine arts or art pedagogy, significant statistical differences

between these two populations were identified. Consequently, a need for formulating new hypotheses was indicated, especially in further research on in-service teachers' competencies for achieving the primary goals of the subject of Fine Art Culture, with special emphasis on the teacher's influence on the creative development of primary school pupils and the initial teacher education and acquisition of competencies for a teaching profession in specific areas such as fine arts (Filipović & Janjević Popović, 2018, pp. 158–213). Moreover, the results of the research by Vojvodić and Filipović (2018), conducted through a comparative analysis of the *Standards of Competencies* and syllabi for the subjects Methodology of Art Education and Methodology Practice, identified that the accredited programmes at the AANS (in the academic years 2016/2017; 2017/2018), comprise all four categories of competencies for: *Teaching area, subject matter and methodology of teaching* (K1); *Teaching and learning* (K2); *Support for student's personality development* (K3); *Communication and collaboration* (K4) (Vojvodić & Filipović, 2018, p. 178).

In addition to identifying the scope of teacher education programmes at higher education institutions in the Republic of Serbia, which are offered as an elective alternative at some art faculties, we were interested in the degree of students' orientation to Methodology of Art Education, their motivation and expectations with regard to the competencies they acquire in the subject, as well as the compliance of the content of the accredited subject at the two art faculties through 11 key topics, with the students' preferences, which will be studied in this research.

Research problem and methods

The research problem and the tasks arising from it are related to: 1) identifying the number of institutions that implement teacher education programmes for Fine Art Culture in the Republic of Serbia; 2) identifying the percentage of students opting for the elective subject of Methodology of Art Education in order to acquire teaching competencies in the field of fine art pedagogy; 3) examining students' attitudes about their interests within Methodology—which topics they find particularly important for learning and acquiring teaching competencies, and consequently dividing the students' statements into categories with regard to the 11 key topics, and to determine if, and to what extent, based on the topics of the programme contents of the accredited programmes of the subject of Methodology of Art Education at the art faculties (AANS, FAAB) they provide students with learning contents in accordance to their statements on what they find important to learn in the subject of methodology and relevant to future teaching practice.

The assumption is that there is a certain inconsistency in the strategy of education of Fine Art Culture teachers at the first and second level of studies, as well as of methodologists, i.e. PhD students at the third level of academic studies in this field; a relatively large number of students opt for the acquisition of teaching competencies during art studies; the topics covered in the educational programme of Methodology of Art Education at the art faculties (AANS, FAAB) enable students to acquire teachers' competencies and learn contents that meet the needs of students and profession.

Sample. The total research sample of respondents comprises undergraduate students in the third and fourth year of all study programmes at the Department of Fine Arts at the AANS (118 undergraduate students of the total enrolment quota in the period of 2016/2017–2020/2021), and undergraduate and master's students of all study modules at the FAAB (550 undergraduate students and 414 master's students, i.e. 964 students of the total enrolment quota in the period of 2016/2017–2020/2021). The total sample of the two populations consists of 1 082 students of AANS and FAAB. In the second part of the research the sample comprises 83 students of the same population.

Research time and place. The research was conducted in October 2020 in Belgrade and Novi Sad.

Instruments. A questionnaire for students, specially designed for the purposes of the research, was used as the research instrument. It addresses the following questions: 1) What percentage of students opt for the elective subject Methodology of Art Education; 2) Why do students want to read Methodology of Art Education at university; what are their motives; why do they consider methodology important; what do students expect to find out, study, master in the subject with regard to their future teaching competencies and what are their expectations from the subject; what are their interests with regard to the key topics of the programme?

Data analysis method. The data was statistically processed through measures of central tendency.

Research results and discussion

1) Identifying the number of institutions that implement programmes for education of Fine Art Culture teachers in the Republic of Serbia

According to the *Bologna Declaration* (1999), the European system of higher education has officially been implemented in the Republic of Serbia since 2005. The new *Law of Education* (2020) has enabled certain higher education institutions to educate teachers in the field of arts at all levels, which is done in accordance with the accreditation of the institutions for the relevant scientific, vocational or artistic field. According to the official data published on the websites of the 15 state higher education institutions in the Republic of Serbia selected for this research, accredited teacher education programmes are implemented at different levels of study, among which are the ones that educate Fine Art Culture teachers.

It has been identified that there is currently no programme at undergraduate studies with 240 ECTS credits for the education of art teachers (in the field of fine arts, applied arts and design) which provides exit competencies exclusively for the profession of Fine Art Culture teachers, but the programme contents of PPM subjects (Psychology, Pedagogy, Methodology and Methodological Practice) are integrated in the programme of artist education, in which the legal minimum of 36 ECTS credits is achieved (*Law on Higher Education*, Act 8), at 6 institutions of art faculties, which makes 40% of the 15 institutions covered in this research (Table 1).

Regarding the additional PPM programme of lifelong education, that is to say, additional training for the profession of a Fine Art Culture teacher (36 ECTS credits), 6 programmes have been identified, i.e. 40% of the research sample. Out of that number only one faculty offers this programme (6.66%), while 33.34% of additional training is conducted at non-art faculties. The other 60% of higher education institutions do not implement such a programme.

Regarding master's studies for educating subject teacher in the field of fine arts, applied arts and design (60 ECTS credits), three programmes have been identified: one at an art (6.6%) and two at non-art faculties (13.4%), which is 20% of the total research sample, while 80% of other higher education institutions included in the sample have no accredited master's programme for educating subject teachers in the field of fine arts, applied arts and design, out of which 33.33% are art faculties, and 46.66% non-art ones.

As far as doctoral studies are concerned (PhD) doctor of science—teaching methodology (in the field of fine arts, applied arts and design), only one programme at a non-art faculty has been identified, which is 6.66% of the total research sample, whereas the other higher education institutions do not provide an accredited programme of this type, which is 93.34% of the total sample.

Table 1

List of the institutions in the Republic of Serbia, profiles and types of studies that educate experts who implement content from the field of fine arts, applied arts and design—subject teachers, primary school class teachers and kindergarten teachers—according to the accredited study programmes in the academic year of 2020/2021.

STATE INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF SERBIA (RS) IMPLEMENTING THE ACCREDITED PROGRAMMES FOR TEACHER EDUCATION		Study level at which teaching competencies in the field of art are acquired—fine arts, applied arts and design							
		Bachelor studies fine arts/applied artist—subject teacher in the field of fine arts, applied arts and design 240 ECTS credits		Additional education PPM programme 36 ECTS credits		Master's studies—subject teacher in the field of fine arts, applied arts and design 60 ECTS credits		Doctoral studies—in methodology of teaching in the field of fine arts, applied arts and design 180 ECTS credits	
Art faculties—home faculties in the field of art	6	6/6	40%	1/6	6.66%	1/6	6.66%	0/6	0%
Teacher education faculties/ Faculties of pedagogical sciences	6	0/6	0%	4/6	26.66%	1/6	6.66%	1/6	6.66%
University centres for teacher education	3	0/3	0%	1/3	6.66%	1/3	6.66%	0/3	0%
Total	15	6	40%	6	40%	3	20%	1	6.66%

In support of statistics, it can be assumed that in recent decades a relatively small number of third-degree doctoral students have been educated in relation to the needs of the labour market in the field of education. This is especially the case with researchers and higher education teachers—doctors of science in methodology of education with adequate doctoral studies in social and humanities field of pedagogical/andragogical disciplines, with specialisation in the area of methodology of art education, i.e. methodology of teaching Fine Art Culture. They should, among other things: do research on the most important methodological issues in the area of education in art; participate in scientific/research projects or initiate them independently at their higher education institutions, which affirms the scientific/research production of the institution, the development of young scientists and the programme; teach courses that prepare experts for working in pre–university education, as well as experts with the highest level of doctoral studies in the area of methodology of education in the field of art (doctor of science—teaching methodology in the field of fine arts, applied arts and design).

The lack of referential teaching staff at faculties and higher education institutions for preschool teacher education in the Republic of Serbia, who should teach in the area of this specific methodology, arise questions about the quality of implementation of the teacher education curricula at undergraduate, graduate and doctoral studies, as well as about the achievement of the set goals within the pre–university education in the field of art (this is confirmed by the empirical data in scientific and professional studies published in academic journals, especially the ones on fine art pedagogy of the first cycle of primary school education).

All of the above mentioned supports the assumption that there is a need for designing specific master’s and doctoral study programmes at the art faculties in the Republic of Serbia, which would produce quantitative and quality staff necessary for the development of the discipline. This would primarily meet the fundamental need for studying contemporary theories in scientific, vocational and artistic disciplines, which relate to education in the field of art, establishment of a vertical system of formal education in the field of art at all levels of study (undergraduate, postgraduate and doctoral), preserving the art teacher education at home (art) faculties, and finally, reaching the quality level that would have a wider impact on cultural, educational, scientific, technological and social context of society in general. This should be supplemented with the importance of the contemporary programme which would correspond to the education philosophies inherent in developmental needs of children and youth for whom the school is primarily intended.

2) Selecting Methodology as an elective subject in accredited study programmes at the art faculties AANS and FAAB

When taking into consideration the percentage of students opting for the group of methodological subjects as electives (Methodology of Art Education and Methodological Practice), on average 42% of total number of students enrolled in the Department of Fine Arts (Academy of Arts in Novi Sad) opted for them in the period of five years (2016/2017–2020/2021). Most students come from Fine Arts modules: Printmaking 77.5%, Painting 65%, Sculpting 30%, and New (Fine)Art Media 30%. In the Applied Arts and Design modules the percentage was slightly lower—Graphic Design 14%, Illustration 12%, while the students from Interior Design do not opt for this group of elective subjects. The reason for such result can be correlated to students' understanding of art and the artist in society, to their professional goals and aspirations, where the position of graduate design students is more visible in the labour market, which may lead to an assumption that their professional aspiration is more orientated to their specialist area and labour market demands. Unlike designers, graduate students of Fine Arts have a wider range of professional engagement in society, where the formal role of art teachers is one of the most important participatory practices (Table 2).

Table 2

Commitment of third and fourth year students of the Fine Art Department at AANS choose to study the elective subject Methodology of Art Education in the period of 5 years (2016/2017–2020/2021)

AANS (118)	quota	2016/2017		2017/2018		2018/2019		quota	2019/2020		2020/2021		Σ
Printmaking	8	7	87.5%	6	75%	6	75%	8	8	100%	4	50%	77.5%
Painting	16	13	81.25%	11	68.75%	8	50%	16	12	75%	8	50%	65%
Sculpting	6	5	83.3%	2	33.3%	2	33.3%	6	3	50%	3	50%	50%
New (Fine) Art Media	8	3	37.5%	2	25%	2	25%	8	2	25%	3	37,5%	30%
Graphic Design	10	0	0%	2	20%	0	0%	10	3	30%	2	20%	14%
Illustration	/	–	–	–	–	–	–	6	2	33.3%	1	16.6%	13.3%
Photography	5	2	40%	0	0%	0	0%	5	1	20%	0	0%	12%
Interior	/	–	–	–	–	–	–	6	0	0%	0	0%	0%
Σ	53	30	56.6%	23	43.39%	19	35.8%	65	31	47.7%	21	32.2%	42%

At the Faculty of Applied Arts in Belgrade (FAAB) the situation is different since the percentage of students opting for the elective subject Methodology is very high. In the period of 5 years (2016/2017–2020/2021) 89% out of the total number of enrolled students, signed up for Methodology of Art Education as their elective subject at undergraduate studies, while 55% of postgraduate students opted for the group of methodology subjects (Table 3).

Table 3

Commitment of fourth year undergraduate students and master's students at FAAB and the master student of FAAB to choose the elective subject Methodology of Art Education in the period of 5 years (2016/2017–2020/2021)

FAAB	enrolment quota—4 year BA	enroled in the Methodology		enrolment quota—MA	enroled in the Methodology	
2020/2021	122	110	90%	80	46	57.5%
2019/2020	100	88	88%	74	38	51.3%
2018/2019	104	93	89.4%	71	47	66.19%
2017/2018	99	78	78.78%	98	50	51%
2016/2017	125	121	96.8%	91	47	51.64%
Σ	550	490	89%	414	228	55%

Summary results indicate that the percentage of students taking Methodology as their elective at AANS and FAAB has been very high in the period of 5 years (2016/2017–2020/2021). In total 67.2% from both faculties, more or less two-thirds of the total enrolment quota, signed up for Methodology of Art Education, which points to a significantly large number of art students interested in teaching (Table 4 & Graphic 1).

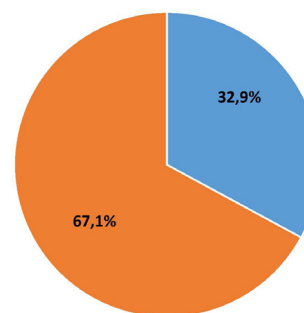
Table 4

Commitment of AANS and FAAB students to choose study the elective subject Methodology of Art Education in the period of 5 years (2016/2017–2020/2021)

AANS & FAAB	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	Σ
selectivity	73.66%	60.39%	69.13%	65.69%	74.68%	67.2%

Graphic 1

Commitment of AANS and FAAB students to choose study the elective subject Methodology of Art Education in the period of 5 years (2016/2017–2020/2021)



3) Students' motives and expectations: What do I expect to learn in the subject of Methodology of Art Education? What are the relevant and important topics for my future teaching career?

Table 5

Statistics of students' statements regarding the 11 key methodological topics: Why do I want to study Methodology of Art Education at faculty? What do I want to learn? What are my expectations regarding the subject Methodology and my future teaching career?

Eleven (11) key methodological topics:	Percentage of student distribution for the topic:
1. Methodology as a science	11.5%
2. Children artistic expression	0.7%
3. Teacher	21.5%
4. Creativity and motivation	13.5%
5. Planning the learning process	19.5%
6. Interdisciplinarity	5.5%
7. Art media and mediums	3.5%
8. Works of art and the child	0.6%
9. Children's art exhibitions	0.6%
10. Stimulating learning environment	21%
11. Analysis and assessment	2.1%

1) The first topic in the accredited subject Methodology of Art Education covers the introduction to the general methodology, and gives an overview of the characteristics of methodology both as a scientific approach and a teaching discipline. Methodology has a specific, interdisciplinary, character, which integrates knowledge from diverse areas, adjusts and develops methods of implementation in the educational practice; hence, it is important to understand the science behind the key notions of this discipline. Moreover, within this topic, the development of the methodology of art education is discussed in the light of the approaches and concepts that arise from different educational philosophies, with special emphasis on the development of fine art pedagogy in our country (Filipović, 2020, p. 13). Looking at the results of the first topic, *Methodology as a Science*, 11.5% of students found the following contents relevant to their future teaching practice: development of ideas and approaches, expanding „horizons“, correlation between theory and practice in education, curriculum, teachers' attitudes towards students and school, theories of learning and approaches, shaping man through the learning process, quality of teaching, liberal and productive ideas in education, encouraging freedom of opinion and ideas, emancipation of personality, school as a system and more.

2) The second topic in the accredited subject Methodology of Art Education is related to artistic development and its characteristics in accordance to the general laws of human development from an early age. Methodology in this area, draws its knowledge from different scientific areas and their disciplines, namely, psychology, andragogy, sociology, pedagogy, as well as the experience from fine art pedagogy and artistic practice. The teacher's role in this process is crucial. The success of this complex process, in which the child and his/her integral development are in focus and an emancipated person is its end goal, depends on the teacher's understanding of the laws of the child's development, the specifics of artistic development, the stimulating environment the teacher creates in the educational setting, including the adjustments (differentiation) made to meet the specific needs of individuals or groups and implementation of appropriate teaching methods. Results show that only 0.7% of respondents considered the second topic, related to *Development of the Child's Artistic Expression*, important for their future teaching practice (Filipović, 2020, p. 27). Students indicated the following contents as important: developmental psychology, child—adult relationship, thinking, observation, critical thinking, reasoning in children, psychological aspects of children's drawings, understanding child psychology and development support, among others.

3) The third topic in the accredited subject Methodology of Art Education is related to teachers' competencies which are developed throughout their life and active professional career, i.e. even after the formal education has been completed. Education is a changeable, 'live' system, which is constantly transforming in the time–space and socio–cultural context. Hence, it is important to follow the changes and advance teachers' competencies in accordance to current tendencies and ideas in education, which are directed to the child, who is in focus of this process (Filipović, 2020, p. 59). The research identified the largest number of statements responses, 21.5%, that can be related to the third topic, *The Teacher*, devoted to teachers' competencies. Students listed the following contents as important for their future teaching career: communication skills, personal and professional development, improvement of productivity in professional practice, acquiring practical skills, characteristics of teaching competencies, teaching practice at college or secondary school in the field of printmaking, finding/developing "personal" teaching style in transferring knowledge of conservation and restoration to young people, preparation for future professional work, professional pedagogical engagement after graduation, developing skills for transferring knowledge and love of art to younger generations, professional engagement in teaching at ceramics school, improvement of methodological skills and knowledge, quality teacher, teaching methods, knowledge transfer abilities, improvement of communicative skills in working with children and adults, good professor—good man, creativity in knowledge transfer, and more.

4) Topic four in the accredited subject Methodology of Art Education relates to encouraging creativity and motivation—the important methodical issues in contemporary teaching theory and practice. Within the topic the fundamental notions are determined related to creativity and artistry, their development and encouragement, as well as to the actions of adults that may inhibit the child's creative expression

if the fundamental laws of development, especially creative and socio-emotional, are not obeyed. Important methodological issues are considered that relate to the identification of creative potentials, their encouragement and establishment of a positive group climate and motivation for creativity, which are extremely important aspects of teaching on which the child's freedom of expression and idea depend. In that sense, based on theoretical knowledge and scientific research, certain instruments, tests and criteria can be implemented in practice that help teacher identify creative potentials of the student and create methods to support them. The following questions should be looked into: What can we learn from the child's creative works? What conditions should be provided and procedures implemented to encourage the development of creativity in children and youth? Which teacher's actions and activities are good for the development of creativity as an attitude and personality trait? What procedures should the teacher implement to encourage the child's development in relation to the content of the Fine Art Culture syllabus? What affects motivation? What are the methods and techniques of successful learning? What does "active learning" mean? What are the factors of motivation in artistic expression? (Filipović, 2020, p. 67). Within the fourth topic, *Creativity and Motivation*, a significant number of orientations was identified. 13.5% of students made statements related to this area, which they see as important for their future teaching career. They emphasised the following contents: bringing art closer to children enabling them to express themselves in art more freely, more imaginatively and uninhabited; motivational skill set for arts; creativity traits of a person; methods for developing and encouraging creativity; nurturing differences; fostering children's imagination; motivating children to express their creativity, among others.

5) The fifth topic in the accredited subject Methodology of Art Education is complex and considers various issues of the practical use of the knowledge related to the elements of education such as: goals, tasks, programming—curriculum, methods, techniques, models of teaching, types of lessons, as well as planning learning outcomes and competencies that are developed and strengthened in students in specific educational situations. The goals of fine art education provide a base on which the entire educational process is built, through which the learning outcomes and competencies are achieved. In the process, it is important to adhere to the didactic principles determining the very educational concept. Moreover, methods and techniques, the crucial elements of educational process, are the main subject matter of Methodology of Art Education, and they relate to the various ways the teacher models the educational process. The type of method determines the character of the teacher's approach. Thus, it is important for the teacher to understand the method and its techniques, and the situations they are most efficient in. Models of teaching and types of lessons are important elements that have some general characteristics but also some specifics, when it comes to teaching the subject Fine Art Culture. Moreover, outcomes and competencies are important elements as they are the end goal of the educational process. Hence, it is important to improve the methodology and apply with understanding the instruments and procedures in their planning and achievement. These are all important skills and knowledge that teachers should have and apply knowingly in the context of contemporary teaching. They should also review their work continuously, modify it and upgrade it qualitatively (Filipović, 2020, p. 73).

Regarding the topic of *Planning the Educational Process*, the students expressed their orientation to it in large numbers, too. 19.5% of students gave statements about the importance of teachers' competencies in this area, and singled out the following contents: acquisition of knowledge about how classes are conducted in schools; the way in which teaching units are organized; lesson plan and content with regard to students' age; discovery, description and explanation of methods, ways of acquiring scientific knowledge, ways of discovering the truth, i.e. solving a problem; mastering the methods of working with children at school and various types of private workshops; methods of knowledge transfer; getting acquainted with the course of teaching in regard to the school syllabus and curriculum; acquiring knowledge about the best ways (methods) of transferring knowledge in fine arts education; techniques of working with children and youth; being informed about and able to apply general standards and curricula in the field of education; general work methodology of art education; planning the educational process; teaching tools; lesson organization; programming; organization of teaching; techniques and approaches in application of methods; lesson preparation; systematic work, modern methods of work and more.

6) The sixth topic in the accredited subject Methodology of Art Education is devoted to the holistic approach to the educational process, which relates to the integral approach to children's development and encouragement of holistic personality development. The teacher's role is to recognize all the aspects of the development and take into consideration specifics of each individual—his or her capabilities, limitations, interests and initiatives, to mention but a few. The notion 'cross-curricular competencies' is inherent in holistic understanding of the world. Therefore, through defining the important concepts and subconcepts, such as cross-curricular competencies, integrative teaching, correlation or permeation of content, thematic planning, project teaching, etc., one can gain an insight into the importance of each, as well as the ways of their realization in the educational process (Filipović, 2020, p. 89). With regard to the topic *Holistic Approach in the Educational Process and Cross-Curricular Competencies*, the orientation of students was not so big despite its importance. Only 5.5% of the students stated that this topic stands out as important, stating that it is the improvement of methodological knowledge that is important, with an emphasis on a creative and motivating approach that would encourage young people to conduct research and experiment and connect with other sciences. A holistic personality development was also emphasised as significant.

7) The seventh topic in the accredited subject Methodology of Art Education is about fine art media, techniques and materials used in the process of fine art education and the specific requirements of their application in regard to the child's developmental capabilities, expressive or technological potentials and limitations of each art technique, as well as their adaptations for use in art teaching activities depending on the child's age. Art literacy, that is to say, the acquisition and development of art language, as well as the creative implementation of art media and mediums, is one of the teacher's important tasks which should be methodologically thought through and competently planned and implemented in the teaching process (Filipović, 2020, p. 101). Students' statements that correspond to the seventh topic, *Art Media and Mediums*

make a small fraction as only 3.5% of the students stated that they find this area important for their future teaching profession. They listed the following as important: the application of specific artistic competencies in pedagogical work, as well as training for the process of transferring selected knowledge in fine arts, fostering various ways of expression and creative activities in learners in the domain of visual arts, development of aesthetic taste, i.e. formation of creative personality in general, among others.

8) The eighth topic in the accredited subject the Methodology of Art Education is devoted to the elements of museum didactics, i.e. to mediating art to children in accordance to the laws of their development, the goals of fine art education, and the appropriate methods applied in the process. Appreciation of the visual content of works of art, i.e., its perception, experience, processing and reflection, is an important and constant segment of teaching the subject Fine Arts Culture, and even broader, it is a process of acculturation through communication with the art work contents in a public space—a museum, gallery, on the internet, in literature. It is a complex process that requires a professional approach of the teacher, who is expected to competently, methodologically thoughtfully lead this process so as to respect the children's rights to personal experience and critical reflection in relation to the form, content and context of the art work of art (Filipović, 2020, p. 113).

9) The ninth topic is devoted to children's art products and the ways of presenting them through formal and informal representations. It is important to comply with the specific didactic, aesthetic and educational requirements of children and youth art exhibitions, which should be affirmative for each participant, and where each child should have an opportunity to choose how his or her work will be exhibited and to be an active participant in the process (Filipović, 2020, p. 113). In case of the eighth and ninth topics, *Art Works and Child* and *Exhibitions of Children's Art Works*, a very small number of students stated them as important, only 0.6%. Few students emphasised the importance of acquiring adequate knowledge and qualification for working with children and young people in the area of knowledge transfer in art education, as well as training for transferring knowledge and developing love for art in younger generation.

10) The tenth topic in the accredited subject Methodology of Art Education is devoted to the environmental conditions for learning, tools and materials necessary for a successful teaching process. In this sense, the conditions that are analyzed are the ones that encourage and foster the accomplishment of educational outcomes and the development of a wider range of subject and cross-curricular competencies. Moreover, didactic tools are considered, with special emphasis on fine art textbooks and their quality standards that are important for successful teaching (Filipović, 2020, p. 131). The tenth topic, *Encouraging Environment for Learning, Tools and Materials in Teaching*, proved to be very important in the students' statements—21% of them stated as relevant gaining competencies for: experimenting in the creative teaching process; individualization and adjustments of the environment, content and teaching tools; and providing a stimulating atmosphere for learning and creativity, among others.

11) The eleventh topic in the accredited subject Methodology of Art Education is dedicated to the analysis, evaluation and assessment of the learning process and products, primarily related to students' achievements—namely, knowledge, skills, viewpoints and abilities as the most important products. The analysis is directed to several segments, with the teaching process and its elements being the most important criteria for assessment. The analysis also looks at the teachers' activities, their approach to teaching and the methodology they use, which provide the best conditions for learning, playing, development and creativity of children and youth. Evaluation of the teaching process is a complex area, where the focus is on identifying psychological, pedagogical, social and aesthetic aspects of the student's artistic and general development, as well as on the implementation of instruments and criteria for the analysis and evaluation of students' achievements (Filipović, 2020, p. 131). This last, eleventh, topic relating to the acquisition of teacher competencies—*Analysis and Evaluation*—was identified as important in only 2.1% of students' statements. The students listed the competencies for analysis of children's art works and achievements in the learning process as important.

Conclusion

In order to develop the competencies of future art pedagogues (in the field of fine arts, applied arts and design), the primary focus in studying the subject matter of Methodology of Art Education is its key topics that determine this discipline through epistemological perception of the basic concepts from which the discipline branches into different directions, corresponding inter- and trans-disciplinary with theory and practice of other sciences. Moreover, the teacher's role in the contemporary context is also changing, and so is the process of preparing students for teaching career. "The teacher is no longer the person who merely gives classes, but rather a person who organises, encourages, assesses, applies various teaching processes and learning styles and knows to apply certain strategies of compensation, if and when necessary" (Vilotijević, 1996, p. 149; as cited in Požar, 2016, p. 24).

Certainly, an array of other issues has been raised both in regard to art teachers' role and their dual competencies—as an artist and as a pedagogue, and the complexity of these relations. Dianne Lynn (2014) states, quoting Tom Anderson (1981), that the idea of two professions that inform and support one another is not a new one. Anderson states that "in realizing the contradistinction between the roles of the artist and the teacher of art, one must bear in mind that the role of each is not a separate entity, but that there is a great deal of interdisciplinary fusion" (Anderson, 1981, p. 45; quoted according to Lynn 2014, p. 4).

Starting from universal requirements, as well as modern tendencies in education, both in Serbia and in the world, art faculties, such as the Academy of Arts in Novi Sad or the Faculty of Applied Arts in Belgrade, design syllabi with clearly defined goals and outcomes, which offer the possibility of forming a quality teaching staff. The rich programme contents, through its theoretical classes and practical activities, prepare future fine art pedagogues to be ready to "step" into classrooms with the idea of preserving creativity as an essential child's need to communicate with his or her surroundings and participate creatively in the community.

It is the modern programme of methodological preparation of future art pedagogues at the AANS and FAAB that is an adequate exemplar of modern educational tendencies in higher education, with a special focus on practical application of knowledge in the current practices and relating the competencies with the societal needs (Vojvodić & Filipović, 2018, p. 178). Results of this research showed the following: 1) There is an unsystematic and inconsistent approach in teacher education in formal academic study programmes at the faculties in the Republic of Serbia, and a relatively small number of institutions and study programmes that implement such curricula; 2) Students' orientation to the subject of Methodology of Art Education within the accredited study programmes at art faculties (AANS and FAAB) is relatively large with more than two-thirds of students enrolled in the art faculties deciding to also be art teachers. In addition, according to the detailed statements gathered in the research, it was revealed that the students perceive their teaching role in art teacher education as much greater and of deeper importance, as well as the importance of the teaching competencies they gain in the subject of Methodology of Art Education, which is contrary to the prejudice that they can encounter in their teaching profession that teaching is merely the artist's alternative to earn a living and be more readily recognized in the labour market—as a teacher rather than an artist. 3) The accredited programmes of Methodology of Art Education at the AANS and FAAB offer students the topics that completely satisfy their preferences identified in this research, regarding the learning outcomes in the field of methodology and gaining teaching competencies. The programmes comprise the following topics: school, children's drawing, teacher, creativity and motivation, planning the educational process /practice/work, interdisciplinarity and cross-curricular competencies, art media and mediums, museum didactics, children's art exhibitions, stimulating environment for learning, playing and creativity, and analysis and evaluation in art teaching. The students stated that their prime interest lies in the topics related to acquiring teaching competencies, creating stimulating environment for learning and creating, the elements of educational practice, fostering creativity and motivation, and methodology as a scientific discipline.

Finally, starting from theoretical hypotheses and current issues in educational practice in the fields of art pedagogy (fine arts, applied arts and design) and art teacher education, and according to the results of this research, it can be concluded that contemporary methodology of art education at our art faculties offers students, future teachers, a range of knowledge to competently participate and upgrade contemporary school that corresponds with the goals and needs of the present time, which, in turn, undoubtedly requires flexibility, creativity and inventiveness from the educational system. However, higher-educational institutions are still required to further develop programmes at all levels of study to ensure the acquisition of a range of teaching competencies that will qualify future teachers for competent participation at all levels of pre-university and university education in the modern social context.

Reference list

- Accreditation of the AUNS program* [document]. Academy of Arts, University in Novi Sad. [*Akreditacija programa AUNS* [dokument]. Akademija umetnosti, Univerzitet Novom Sadu]. <https://akademija.uns.ac.rs/akreditacija/>
- Vojvodić, M., & Filipović, S. (2018). Kompetencije likovnog pedagoga u svetlu savremene metodičke prakse. In S. Hilčenko (Ed.), *Proceedings—ICT in upbringing, education, sports and medicine - X International Interdisciplinary Professional-Scientific Conference—Horizons* (pp. 169–180). Subotica: VŠSSOVT. [Vojvodić, M. i Filipović, S. (2018). Kompetencije likovnog pedagoga u svetlu savremene metodičke prakse. U S. Hilčenko (ur.), *Zbornik radova — IKT u vaspitanju, obrazovanju, sportu i medicini – X Međunarodna interdisciplinarna stručno–naučna konferencija — Horizonti* (str. 169–180). Subotica: VŠSSOVT].
- Vojvodić–Savić, M., & Filipović, S. (2019). Application of learning outcomes in the comparison of study programs and program contents of the faculty that provide competencies for work in the field of teaching art culture. In D. Cicović Sarajlić & P. Ilić (Eds.), *Collection of abstracts from the international scientific conference Traditional and Contemporary in Art and Education* (pp. 31–33). Kosovska Mitrovica: Faculty of Arts, University of Prishtina Zvečan—Kosovska Mitrovica. [Vojvodić–Savić, M. i Filipović, S. (2019). Primena ishoda učenja u komparaciji studijskih programa i programskih sadržaja fakulteta koji obezbeđuju kompetencije za rad u oblasti nastave likovne kulture. U D. Cicović Sarajlić i P. Ilić (Ur.), *Zbornik sažetaka sa međunarodnog naučnog skupa Tradicionalno i savremeno u umetnosti i obrazovanju* (str. 31–33). Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti, Univerzitet u Prištini — Kosovska Mitrovica].
- Law on Higher Education* („Official Gazette of RS”, No. 88/2017, 73/2018, 27/2018—other law, 67/2019, 6/2020—other laws, 11/2021—authentic interpretation, 67 / 2021 and 67/2021—other law) [document]. Government of Republic of Serbia. [*Zakon o visokom obrazovanju* („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 — dr. zakon, 67/2019, 6/2020 — dr. zakoni, 11/2021 — autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 — dr. zakon) [dokument]. Vlada Republike Srbije].
- ZUOV (2011). *Standards of teacher competence* [document]. Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. [ZUOV (2011). *Standardi kompetencija nastavnika* [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije]. www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf
- Janković, P. (1994). *Professional guidance, selection and teacher education*. Novi Sad: Pedagogical Academy. [Janković, P. (1994). *Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja*. Novi Sad: Pedagogical Academy].
- Korać, I. (2013). *Competences of art teachers and possibilities of their professional development* [doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad]. [Korać, I. (2013). *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja* [doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu]].

- Lynn D. (2014). *Art Teachers' Perceptions of the Relationship—Between Personal Artistic Creative Work and the Practice of Teaching* [doctoral dissertation, Cambridge: Lesley University] https://www.academia.edu/8361786/Dissertation_Proposal
- Požar, F. H. (2016). Competences of teachers in modern education. *Sinteze, 10*, 23–34. [Požar, F. H. (2016). Kompetencije nastavnika u savremenom školstvu. *Sinteze, 10*, 23–34]
- NSVO (2017). *Rulebook on the List of Specialist, Academic and Scientific Titles* („Official Gazette” RS, No. 53/2017, 114/2017, 52/2018 and 21/2019) [document]. Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. [NSVO (2017). *Pravilnik o Listi stručnih, akademskih i naučnih naziva* („Službeni glasnik RS”, broj 53/2017, 114/2017, 52/2018 i 21/2019) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije]. <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/pravilnik.pdf>
- Filipović, S. (2011). *Methodology of art education*. Belgrade: University of Arts in Belgrade & Klett. [Филиповић, С. (2011). *Методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и КЛЕТ].
- Filipović, S., & Janjević Popović, V. (2018). The influence of initial education on the professional competencies of teachers–artists and teachers–non–artists in the teaching of art culture. *Journal of Culture, 158*, 213–239. [Filipović, S. i Janjević Popović, V. (2018). Uticaj inicijalnog obrazovanja na stručne kompetencije nastavnika–umetnika i nastavnika–neumetnika u nastavi likovne kulture. *Časopis Kultura, 158*, 213–239.]
- Filipović, S. (2020). *Teacher portfolio—Practicum in the methodology of art education*. Belgrade: Kreativa. [Филиповић, С. (2020). *Наставнички портфолио—Практикум из методике ликовној васпитања и образовања*. Београд: Креатива].

Illustrations

Dinosaur and fading moon by Marko Filipović [photo of children's drawing]. Taken from *Methodology of art education*. Belgrade: University of Arts in Belgrade & Klett. [Филиповић, С. (2011). *Методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и КЛЕТ]. All rights reserved @ 2011. Used in accordance with the provisions of fair business.



YouTube: 15. Filipović video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/PafMWufhPfo>

Time: 15.52'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian and English

Figure 0.29

Dinosaur and fading moon by Marko Filipović [photo of children's drawing]



Note. Taken from *Methods of art education (Методика ликовної васпийшанья и образовања)*, S. Filipović, 2011, Belgrade: University of Arts in Belgrade & KLET. All rights reserved @ 2011. Used in accordance with the provisions of fair business.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Dubravka Lazić, PhD / MAA, full professor,
Filmology / Photography
Department of Fine Arts, Academy of Arts,
University of Novi Sad (Serbia)
dubravka.lazic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 77:37.091.3
Professional article
478–489

EXPERIENCE OF ART PRACTICE IN TEACHING THEORETICAL SUBJECTS: PHOTOGRAPHY AND DEVELOPMENT OF PHOTOGRAPHIC MEDIUM

Summary: In one segment of the teaching process in the undergraduate study module of Photography at the Academy of Arts in Novi Sad (AANS), as a teacher (*inter alia*) of the subjects Photography and Development of Photographic Medium, I face the fact that it is often necessary to apply the knowledge and experience gained over the years of exhibiting practice in the field of photography and the knowledge gained from my education and engagement in the field of art science. The characteristic features of a methodological approach essential in teaching these two subjects differ significantly. However, it is evident that there is a need for a common approach in clarifying certain segments defined by the two curriculums. The questions of differences/similarities of the methodological modalities (present in teaching specialized subjects at the study programme of Photography) address the teacher's approach to the subjects that belong to the field of arts but differ in their structure (type of the subject) being art or art–theoretical subjects. The implementation of different teaching methods (direct instruction, hands–on learning, individual approach, etc.) is a constant in the teaching process, but their content (as well as the content of the subjects), is closely related to the individual approach to students, and as such, is a variable of the teaching process, raising the question of its structure and constant. In addition, the teacher's personal experience (his/her artistic sensibility, experience, exhibiting practice) is largely integrated in his/her way of presenting the subject content during the teaching process and cannot be defined as a methodological category. All this represents a specific challenge to the contemporary educational practice in the field of art, and requires further research and analysis of these specifics, so as to reach and synthesize potentially new findings that could further explain and enrich pedagogical practice of teaching art subjects.

Keywords: art and art–theoretical subjects, *Photography, Development of Photographic Medium*, art–practice experience, methodological approaches.

Introduction

The study module Photography (BA, MA) at the Academy of Arts of the University of Novi Sad contains a curriculum that includes teaching content aimed towards art education of students within a specific artistic field of photography. Analogue to this approach, the designed curriculum encompassed various segments of the educational process that will provide students—future professional artists of photography—with basic and advanced knowledge within a wide range of specifics of this medium. Photography is a discipline that nowadays implies a variety of activities and, as such, provides a wide range of opportunities for future professionals. Within its affiliation and position (Department of Fine and Applied Arts), photography, as an artistic discipline, is treated within the field of fine arts at the Academy of Arts in Novi Sad, so the focus of the BA and MA curricula is directed towards this specificity.

Within the mentioned curricula, students of the study module Photography are educated within this artistic field, but also within other art disciplines which is synchronized by the curricula of other study programs of the Department of Fine and Applied Arts. Professionally oriented subjects are classified according to the student's need which is to, during BA, gain basic knowledge that affects the diversity of photography media: from the documentary approach, through work in the studio and the applied aspect of the photography profession, to the creative development of individual work of each young artist. In addition to this division of Photography as basic subject (which implies practical artistic work) BA and MA Photography study modules also contain various subjects that—according to their structure—belong to the theoretical type classification: *Optics, Photographic Technologies* and *Development of Photographic Media*.*

Precisely because of this elaborated approach that has been applied within the higher educational system of Photography discipline, students, during their studies, are formed into versatile and educated independent artists. As a person who worked on the formation of this study program and its curriculum, and as an artist / theorist who personally intensively practice both artistic and theoretical engagement, I am in a position to transfer many years of personal experience in a presentation that compares these two approaches (artistic and theoretical) within the pedagogical work with students.

Subjects *Photography* and *Development of Photographic Media* in the module *Photography* at the study programme *Fine Arts* at the Academy of Arts Novi Sad

The subject Photography is, by its structure and type, a specific artistic, practical subject. It contains classes that are realized during BA and MA studies and that are considered as a basic art subject for students of the study program Photography. The division of teaching units, according to the program and work plan, envisages the division of basic photographic areas, as well as materials and tasks according to the

* More at: <https://akademija.uns.ac.rs/wp-content/uploads/2017/11/OAS-Fotografija-15.pdf>

scope of the planned material and tasks according to the number of classes. In connection with that, the division of narrow artistic fields is further defined, which (within the framework of photographic art and according to the accredited curriculum) implies the presentation of basic knowledge from documentary, applied (study) and photography as an art discipline. Therefore, the subject *Photography* is realized according to the goals of the program itself and the units divided by years of study at BA and MA. Each of these segments implies an approach based on presenting and setting a task to students, presenting the specific structure and problems of the task, informing about the evolution of the topic of the task through the history of photographic art, presenting previous successful examples* and their comparison. These teaching segments are (primarily) presented to students through a pointing method with interactive communication. As teaching narrowly professional subjects is realized within a small group of students (five students per one year of study program), the demonstration method takes place with constant communication with students, so it can be concluded that other methods are combined in this type of teaching: verbal–textual method, demonstration method, and even laboratory–experimental method (since the content of the subject Photography in the first year of BA is based on analogue black and white photography, which involves work in a photographic laboratory).

On the other hand, *Development of Photographic Media* is a theoretical–artistic subject that aims to introduce students to the history of photographic media, its specifics and development (both artistic and technical—technological) throughout history. Its main purpose is to provide young artists—photographers with additional, theoretical knowledge from the history of photography, which will enrich their artistic work with the necessary knowledge and thus strengthen their positions for better and more successful further independent work. The necessity of such a subject is visible through the already established practice of functioning and integration of the subject Art History, as a regular subject integrated in the curricula of multiple higher education art institutions. Therefore, young artists must acquire knowledge within the history of art subject in order to gain the foundations for further development of artistic work (Bogdanović, 1986). Subject Development of Photographic Media was introduced at the Academy of Arts according to the same principle, and as such it provides basic knowledge from the already mentioned content with the aim of supporting the formation of independent artistic individuals in the field of Photography. The teaching of this subject (which is realized during 4 semesters at BA) is performed in theoretical classes, with the application of verbal–textual and demonstrative–interactive methods. The teaching approach itself is classified according to the volume of material into two basic units that are realized during the first (history of photography of the nineteenth century) and the second (history of photography of the twentieth century) year of study. Group lectures, with the use of additional teaching methods and video materials and, are realized with the analysis of the presented material in order to emphasize the importance of acquiring theoretical knowledge about the development of photographic media for the education of photography artists.

* Examples of established photographic artists and examples of previous student works.

The basic tasks of the subjects Photography and *Development of Photographic Media* are:

- Application of knowledge and experience gained during many years of artistic work in the field of photography;
- Application of knowledge acquired in the field of art science;
- Combining knowledge and experience through methodological approaches.

The teaching process itself has its phases in which students actively participate, from the acquisition of initial theoretical knowledge, through the development of the concept, research in the selected photographic medium / material, to the final realization of the task.

We will illustrate these phases through examples of student works created as part of regular classes in the subjects 1) *Photography* and 2) *Development of the Photographic Medium*, at the Academy of Arts, University of Novi Sad. The methods are classified according to the modern methodology of teaching art (Filipović, 2017).

1) The subject Photography in the accredited program of the Academy of Arts in Novi Sad belongs to the field of Fine Arts, so the type of subject is artistic. The division of teaching units is done according to the scope of materials, tasks and fund of classes, and the elements of the teaching process according to the applied teaching methods are as follows:

- *Verbal-textual method*—introduction to the theoretical foundations related to the evolution of a specific topic of the task through the historical and conceptual development of photography as an art medium through oral lectures, the importance of visual perception in fine arts (Arnheim, 1987), presentation and video (Figures 4a–b);
- *Problem approach method*—introduction to the task with given criteria and setting a research art problem, for example, Reportage; discussion with students, asking problem questions, brain storming;
- *Demonstrative method*—reference to representative examples and comparison of examples from art (photo and video materials), as well as student works as examples in relation to a given topic/problem (Figures 1a–d and 2a–d);
- *Method of learning through practice*—practical work on the task with the use of selected media/ techniques and materials and in accordance with the given criteria with mentoring (Figure 3a–d);
- *Method of individualized approach*—adapted approach to work with the student in accordance with individual affinities and possibilities in relation to the given topic/problem, giving feedback, recommendations and support in the work;
- *Evaluation and evaluation*—giving feedback on the final work for example, Report in the form of a book, from the aspect of what was good and what needs to be improved and giving guidelines for further work; presentation of works in public space and presentation of work results to the professional and general public (Figure 5a–b).

All these activities include other methods, techniques and forms of work in accordance with the type of activity and topic, or types of classes. For example, interactive approaches in teaching with pair or group work, application of IKT tools, laboratory methods of working with special photographic techniques and materials, as well as many other approaches in teaching are applied.

Different and similar methodological modalities in the teaching of *Photography* and *Development of Photographic Media*, which are represented as professional in the study module *Photography*, form the teaching approach to subjects that belong to the field of art, but which differ in structure (type of subject) as artistic and theoretical–artistic.

Figure 1a

Sailor Kissing Nurse on V-J Day



Note. Written by Alfred Eisenstaedt [photography], 14 August 1945, National Archives and Records Administration (NARA), Washington. Public domain.

Figure 1b

Flag Raising on Iwo Jima



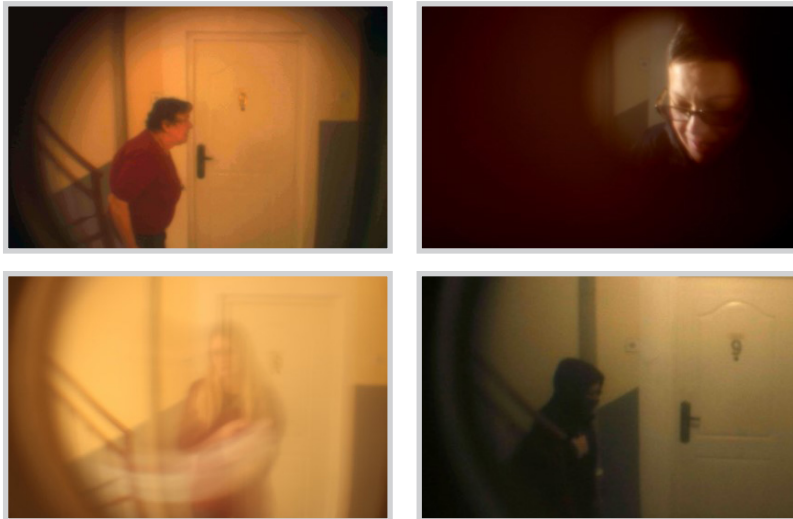
Note. Written by Joe Rosenthal [photo], February 23, 1945, National Archives at College Park. Public domain.

Figure 2a-d
Reportage, 2010



Note. Author of the paper Student Milan Stojanović [photography], 1st year of OAS, Subject Photography, AANS, 2010.

Figure 3a-d
Reportage, 2021.



Note. Author of the paper Student Milan Stojanović [photography], 1st year of OAS, Subject Photography, AANS, 2010.

Figure 4a-d

Theoretical and practical work of mentors and students in the class on the subject of Photography



Figure 5a–b

Book cover—Report in the form of a book



Note. Author of the paper Student Tijana Borbelj [photography], 1st year of BA, Subject Photography, AANS, 2021.



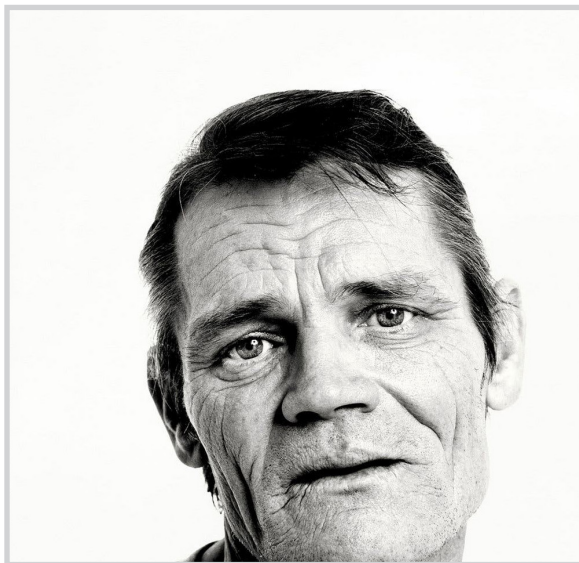
Note. Author of the work Student Pavle Srečkov [photography], 1st year of BA, Subject Photography, AANS, 2021.

2) The subject *Development of Photographic Media* in the Accredited Program of the Academy of Arts in Novi Sad belongs to the field of Fine Arts, and the type of subject is theoretical–artistic. The division of teaching units is done according to the scope of materials, tasks and fund of classes, and the elements of the teaching process according to the applied teaching methods are as follows:

- *Verbal–textual method*—introduction to the theoretical foundations related to the evolution of photography (History of photography in the 19th and 20th century; Frizot, 1998; Rosenblum, 2008; Wells, 1997) through the historical and conceptual development of photography as an art medium through oral lectures, presentation and video (Figures 4a–b);
- *Problem approach method*—introduction to the topic with set criteria and setting a theoretical problem, discussion with students, asking problem questions, brain storming;
- *Indicative method*—reference to representative examples and comparison of examples from art (photo and video materials) as an example in relation to a given topic / problem and comparison of historical artifacts with contemporary photographic practice (Figures 5a and 5b);
- *Evaluation and assessment*—giving feedback on the level of acquired knowledge using various techniques (colloquium, oral exam, written work—seminar paper, essay, review, etc.).

Figure 5a

Chet Baker [Singer, New York City, January 16, 1986]



Note. By Richard Avedon [photo]. Richard Avedon Foundation, Creative Photography Center Collection. It is used according to the rules of fair business.

Figure 5a

Chet Baker [Singer, New York City, January 16, 1986]



Note. Author of the paper Student Nemanja Delja [photography], 3rd year of BA, Subject Photography, AANS, 2014.

Specifics of the methodological approach (differences and similarities in approaches) during the realization of the subject *Photography and Development of Photographic Media*

As the essence of teaching methods is to achieve a certain teaching goal through their application, i.e. to achieve educational outcomes (student competencies), therefore the choice of methods depends on the above. In addition, their choice depends on the composition of the student group. The specificity that art teaching in higher education institutions faces is exactly that—each generation of students represents a new group of young artists with individual characteristics and separate artistic sensibilities that need to be further formed and built through the teaching process. Inadequate choice of teaching methods can cause an unfulfilled teaching goal, which indicates the exceptional importance of this issue. Teaching methods reach their maximum when they are most adapted to the nature of materials and tasks and need to be approached carefully, since they cannot be applied "schematically" but adapted to individual student needs, as well as groups of students as a whole.

From the teacher's point of view—As a lecturer with various titles and references that cover both the field of art and the field of humanities, I teach the subjects *Photography and Development of the Photographic Media*. The principle that must be applied in the implementation of these teaching units differs from the different types of subjects themselves. However, in the specific situation in which I find myself, as a lecturer with different titles and references, I necessarily apply my own knowledge and experience gained during many years of artistic work in art photography, as well as in the scientific field of Art Science. The specificity of this approach is the combination of acquired knowledge through methodological approaches, which is not often the case in teaching practice. In other words, my pedagogical approach is necessarily shared when teaching two (different types of) subjects, and awareness of the need to apply different teaching methods is always present. However, it is often the case that, during the teaching process, there is a need to demonstrate and transfer personal experience and knowledge that belong to the artistic sphere within the theoretical teaching, and vice versa. Moreover, even this practice cannot be classified as an "exception to the rule" due to the simple fact that with each generation of new students, art teachers meet (always) new individual personalities. From this experience, and for the purposes of analyzing the methodological specifics that I present, I can conclude that combining different (personal) attitudes and experiences provides a certain advantage that students of the study program Photography can certainly use. On the other hand, this "balance" between the lecturer of art and the lecturer of the theoretical subject must be constantly regulated and improved due to its duality and correlation (Filipović, 2015). Excessive use of a single method can lead to poor results,* and the diverse approach to students and the content of the used methods, techniques and forms of work cannot be completely precisely defined (precisely due to the already mentioned fact that each generation of students is different in sensibility to poetics and creative possibilities).

* For example, excessive use of monologue methods can lead to unmotivated students.

It is certainly necessary to adhere to the basic methodological principles: the use of the dialogue method in all stages of the teaching process and all types of classes in order to initiate a productive dialogue; application of illustrative works with obligatory explanation that is appropriate for each student individually (as opposed to his individual artistic sensibility); use demonstration methods with a clear awareness of the goal of teaching students the ability to observe and to learn by induction; applying a demonstration method that will encourage students to think and conclude independently, etc.

Conclusion

All of the above represents a variable of the teaching process that re-examines its very structure and its constants. Therefore, personal pedagogical and artistic experience (artistic sensibility, experience, exhibition practice, education and activities in the field of art theory) in solving issues of different / similar methodological modalities that form the teaching approach to the mentioned subjects cannot be precisely presented in the definition of a special method or methodological category. The constant that can be reported from previous teaching experience can be methodologically defined in several practical teaching examples: comparing the content of the subject with modern photographic practice; directing students towards individual thinking and changing knowledge within their own artistic work; adapting the teaching content to students as a group and as individuals, etc. However, I can conclude with certainty that this approach is a special challenge to contemporary educational practice in the field of art as well as the need for further research and analysis of these specifics in order to synthesize new conclusions that could further explain and enrich pedagogical work in art teaching at higher arts institutions.

Reference list

- Arnheim, R. (1987). *Art and visual perception*. Belgrade: University of Arts in Belgrade. [Arnheim, R. (1987). *Umetnost i vizuelno opažanje*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu].
- Bogdanović, K. (1986). *Introduction to visual culture*. Belgrade: Institute for Textbook Publishing. [Bogdanović, K. (1986). *Uvod u vizuelnu kulturu*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika].
- Filipović, S. (2017). *Methodical practice of art pedagogues*. Belgrade: author's edition. [Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga*. Beograd: autorsko izdanje].
- Filipović, S. (2015). The meaning, significance and function of art education. *Proceedings of the Faculty of Fine Arts Art and Theory* 1(1), 26–37. [Filipović, S. (2015). Smisao, značaj i funkcija likovnog vaspitanja i obrazovanja. *Zbornik Fakulteta likovnih umetnosti Umetnost i teorija* 1/1, 26–37].
- Frizot, M. (1998). *A New History of Photography*. Köln: Könemann.
- Rosenblum, N. (2008). *A World History of Photography*. New York: Abbeville Press.
- Wells, L. (1997). *Photography—A Critical Introduction*. London: Routledge.



YouTube: 17. Lazić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/7AHLwSKhQyY>

Time: 21.16'

Oral presentation: English

PowerPoint: Serbian and English

Figure 6

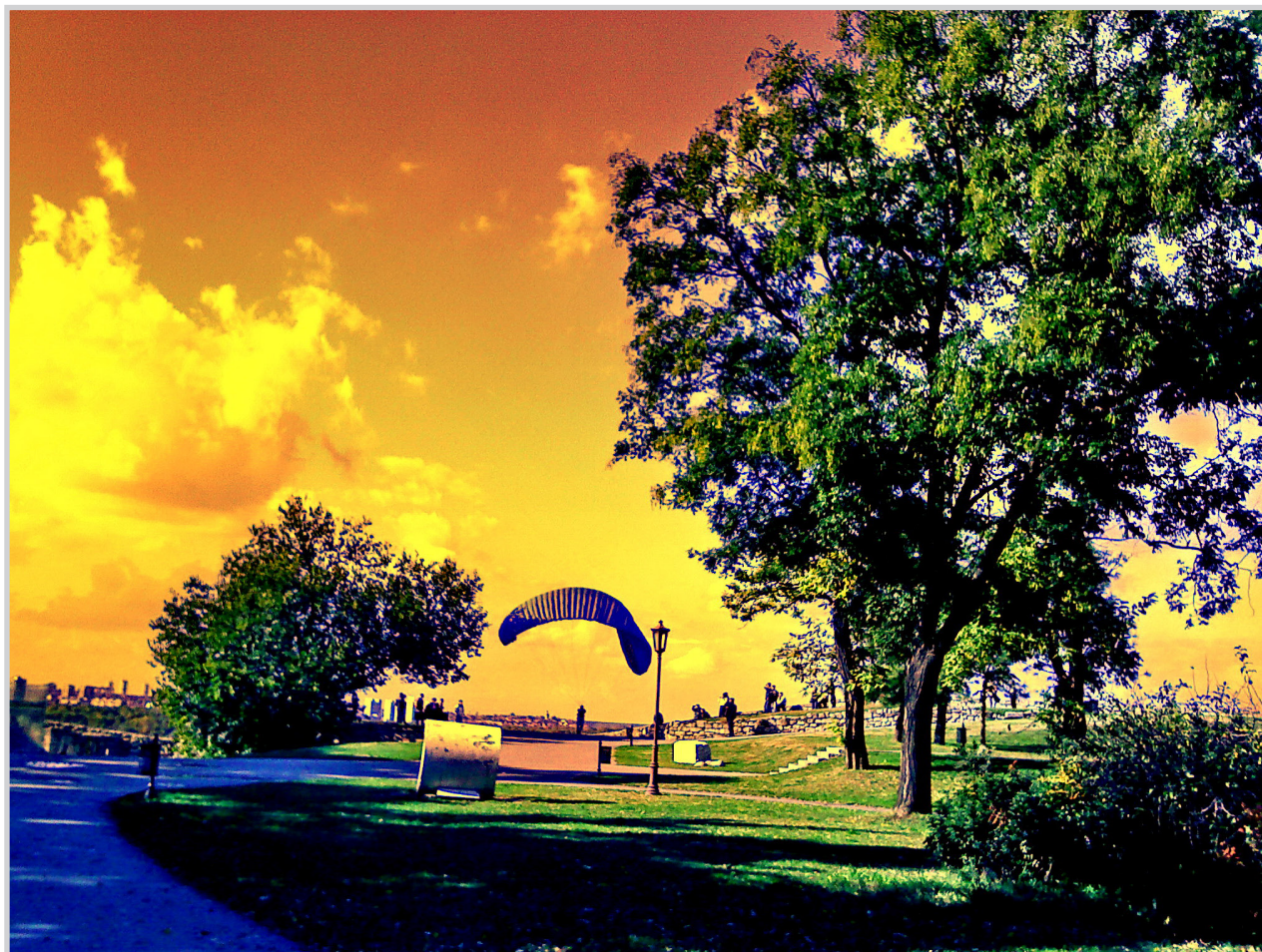
Photo studio



Note. Photo studio, Academy of Arts, University of Novi Sad, 2021.

Figure 0.30

Urban landscape by Teodora Filipović [digital photography]



Note. Taken from *Methods of art education (Методика ликовної васпийања и образовања)*, S. Filipović, 2011, Belgrade: University of Arts in Belgrade & KLET. All rights reserved @ 2011. Used in accordance with the provisions of fair business.



5.

ART PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Vedrana Marković, PhD, assistant professor
Solfeggio and Methodology of teaching
solfeggio
Tamara Seniћ, BMEd, master`s student
Department of Music Pedagogy
Academy of Music in Cetinje, University of
Montenegro in Podgorica (Montenegro)
vedranam@ucg.ac.me



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.018–056.26–053.23
Review article
492–503

CREATIVE AND DEVELOPMENT POTENTIALS OF INCLUSIVE MUSIC TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary: In the framework of Music Culture classes, the students acquire lasting knowledge and skills necessary for both spiritual development, and for development of cognitive, emotional, social, and sensorimotor skills. As such, the Music Culture course plays an important role in the development of children with special educational needs. Bearing in mind the developmental characteristics of children of said population, and also their educational needs, not only do music pedagogues must tailor the teaching contents, but they have to tailor the teaching methods as well. This paper presents methodological procedures that can be used in the teaching practice of music culture in elementary schools, with an emphasis on the use of music games and playing Orff instruments—as a way of spontaneous learning. The effect of the mentioned methodological procedures is reflected in changes of behavior, of interests, and of motivation shown by students with intellectual disabilities in the fourth and sixth grade of the nine-year elementary school "Štampar Makarije" in Podgorica. Their development was monitored by school psychologists and pedagogues for a longer period of time, as well as by a personal teaching assistant. The changes are reflected primarily in the form of increased interest and motivation, and in the form of a more intense experience of music. The teaching process that takes place through music games has led to noticeable differences in communication, social and emotional relationships. The aim of this paper is to point to possible methodological procedures when working with children with intellectual disabilities, and to results of such work, but also to provide support to music pedagogues who in their professional work encounter students with special educational needs, and who did not acquire any knowledge in the field of inclusive education and special education during their own schooling.

Keywords: students with special educational needs, Music Culture course, inclusion, music games, Orff instruments.

Introduction

In the framework of Music Culture classes, the students acquire lasting knowledge and skills necessary for both spiritual development, and for development of cognitive, emotional, social, and sensorimotor skills. As such, the Music Culture course plays an important role in the development of children with special educational needs. Bearing in mind the developmental characteristics of children of said population, and also their educational needs, not only do music pedagogues have to tailor the teaching contents, but they have to tailor the teaching methods as well. This paper presents methodological procedures that can be used in the teaching practice of music culture in elementary schools, with an emphasis on the use of music games and playing Orff instruments—as a way of spontaneous learning. The paper also shows the way in which inclusive music teaching can influence the development of creative and developmental potentials of students with special educational needs.

The influence that the Music Culture course can have on the development of a child with intellectual disabilities primarily depends on the teacher—music pedagogue. Firstly, he or she must be acquainted with the characteristics of children with intellectual disabilities, discover their music potential, and then further develop and nurture it through appropriate teaching methods, in order to develop children's cognitive, emotional, sociological, and sensorimotor abilities.

However, music pedagogues, as the most important factor in this process, encounter a major obstacle at the very beginning of their work with children with intellectual disabilities—their own insufficient knowledge in the field of special education and inclusive education. This difficulty can cause negative feelings in teachers: fear, anxiety, feelings of failure, but also directly affect the negative feelings of students: misunderstanding of music, feelings of rejection, etc. The cause of this phenomenon can be explained by the fact that in music academies and faculties of music art where future music pedagogues are being educated, there are no courses in which students would acquire at least basic knowledge in mentioned areas, that would prepare them for working with children with special educational needs. Even though there is a tendency to include as many children of said population as possible in the regular education system, there is no tendency to introduce courses at the faculties that educate future teachers so that they can acquire the basic knowledge needed to work with children with special educational needs. Of course, there are certain tendencies of professors at academies to direct and instruct their students about this complex area, and there is interest of graduate music pedagogues to get educated and trained on their own after completing formal education, but the complexity and importance of inclusive teaching requires formal education during academic studies, not the acquisition of non-formal education dependent on personal affinities and preferences of an individual.

Based on the abovementioned, “inclusive education can be considered a luxury or a responsibility of professionals, but inclusive education is crucial in order to ensure that children have access to a high-quality education” (Grims, 2014, p. 7). In addition to the necessary knowledge and skills, teachers in inclusive education must be supported and motivated to influence student participation and achievement,

especially those students with intellectual disabilities for whom additional incentives and support are not only desirable but necessary (Lewis, & Bagree, 2013).

Inclusive Teaching

The term "inclusive education" often encompasses a multitude of definitions and understandings, which differ not only from country to country, but also from theory to practice. The best indicator of the understanding of inclusive education is reflected in the education of teachers—because it directly affects application of inclusive education.

The position of inclusive education in theory is evidenced by the fact that "most international conventions, agreements and goals related to inclusive education are based on respect for human rights, and on the social model of treatment of people with disabilities" (Grims, 2014, p. 29). However, even in countries where the above social model is applied to people with intellectual disabilities and where policies of inclusive education are based on these international conventions, the education of teachers is limited to medical phenomena and clarifications (awareness of intellectual disabilities, recognition of children with disabilities, education strategies, etc.). This process leads to finding "problems" in the child, and there is a tendency for children with intellectual disabilities to be "normalized", instead of developing their abilities, skills, and interests. The survival of such a medical model certainly slows down the development process of inclusive education.

Ideally, inclusive education would be "a process that considers and responds to the diverse needs of all students by increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and outside of the education system" (Grims, 2014, 29). In inclusive education, schools and the education system adapt to the needs of all students, including those who have and those who do not have disabilities, which requires changes in the field of school culture, policy, and practice. "It is an educational system open to all children, focused on the individual potentials that children bring to school, instead of their noticeable weaknesses, with special emphasis on their ability to participate in everyday life of the school and the local community" (Lazor, Marković, & Nikolić, 2008, p. 9), which also implies the removal of physical or social barriers that exist in their environment.

Given the dynamics and variability of the inclusive teaching process, "it is not possible to have a single draft with a list of established skills and knowledge that all teachers need to have in order to be able to perform educational work in an inclusive environment" (Grims, 2014, 8). Depending on the type and form of intellectual disabilities, the teacher must shape the teaching process. He or she must primarily focus on developing a reflective attitude and inclusive value, instead of focusing on skills and knowledge of teaching strategies. The four basic inclusive values defined by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education are:

1. Respect student diversity.

1. Respect student diversity.

2. Support all students.

3. Cooperation.

4. Personal professional development (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Without adoption of said inclusive values, all other teaching methods will not be sustainable in practice, which leads to the aimlessness of inclusive music teaching. Teachers must believe that all children have the right to regular education and, accordingly, they have to constantly analyze the environment in their school and classroom with the aim of adjusting and making education accessible and purposeful to all their students (Booth, Dyssegaard, 2008). Also, the teacher must always analyze the behavior of students with intellectual disabilities, their reactions to the applied teaching methods, but also the path of own personal professional development.

One of the ways to adjust teaching are individualized work plans, which are tailored to each student individually. For a pedagogue, including a music pedagogue, to devise an individualized work plan and select adequate teaching methods, he or she must establish a multidimensional approach to intellectual disabilities, which implies their examination through several dimensions:

1. Intellectual disabilities—occur during activities such as reasoning, planning, problem solving, learning from experience, etc.

2. Adaptive behavior—is a set of social and practical skills necessary for better coping in everyday activities.

3. Participation, interactions, and social roles - mostly depend on the opportunities offered to a person with intellectual disabilities, i.e., whether the individual is involved in certain life situations in which they perform certain tasks.

4. Health—can be viewed as physical and mental health. Physical health most often threatens social adaptation and can prevent many recreational activities. Mental health is often vulnerable in children with intellectual disabilities, and viewed as psychiatric illness.

5. Context—enables studying intellectual disabilities through a person with intellectual disabilities, through the family and those who care for this person, through local community and culture, through the state or socio-political influence (Lazor, Marković, & Nikolić, 2008).

Only by considering each of these dimensions can it be determined whether a person has intellectual disabilities and based on them make an individualized support plan.

It is important to determine the type, that is, the degree of intellectual disability. According to the classification of the American Psychiatric Association, intellectual disabilities can be divided into:

1. Mild intellectual disabilities: thinking, planning, communication is concrete. Coping with simpler problems, relying on immediate memory is present. Possible training for simpler jobs and independent living.

2. Moderate intellectual disabilities: the possibility of adopting the basics of reading, writing, basic self-care. It is possible to train for simple jobs under constant and direct supervision.

3. Severe intellectual disabilities—the ability to understand simple speech and gestural communication. The acquisition of skills is possible with long-term teaching and support, which can make it possible to train for the simplest actions and skills necessary for everyday life.

4. Profound intellectual disabilities—the ability to understand simple instructions and gestures. Expressing desires and feelings most often through non-symbolic communication. Certain visual-spatial skills can be achieved, as well as simple actions with objects as part of supervised activities (APA, 2013).

Analyzing the abovementioned information on intellectual disabilities, characteristics and abilities of said population, the following methodological instructions in inclusive teaching are singled out:

- “Reduce the theoretical contents to the most important ones and present them in a simple manner, with the help of objects and phenomena from everyday life and experience of the child.
- Use elements of immediate reality (images, videos, schemes ...).
- Give simple tasks in short sentences, changing the color, volume, pitch, facial expressions, and gestures.
- Encourage students' presentation with the help of questions, class activities and group work "(Lazor, Marković et al., 2008, p. 30).

By applying the principle of individualization, in other words, by tailoring the program, the teacher tailors the content and the way he or she teaches, designs suitable learning situations, encourages interactions and various activities in accordance with the capabilities and possibilities of children in his or her class. "Respecting the principle of individualization of the teaching process, the curriculum can be expanded, deepened, modified, minimized, tailored to prior knowledge and abilities of a particular class, tailored to abilities of a particular student, and it can serve as a basis for developing an individual educational plan" (Lazor, Marković & Nikolić, 2008, p. 23). In addition, the application of this principle can lead to the accelerated development of cognitive, social, emotional, and sensorimotor capabilities and skills of students.

It is important to point out that inclusive teaching has a positive impact not only on children with intellectual disabilities, but also on other students in the general population. Through joint activities that take place in class, students develop interconnectedness and dependence, which creates a positive atmosphere in the classroom where everyone helps each other. "Growing up without contacts with people with special needs usually creates prejudices, as well as misconceptions that it only happens to someone else, that people with special needs are not an integral part of our reality, and that any community with them is impossible" (Marković, 2016, p. 67). A child who is a student in an inclusive class develops humanity and learns to accept diversity.

Movement as a Teaching Tool in Inclusive Music Education

Considering the characteristics of children with intellectual disabilities, their educational needs and the abovementioned suggestions, the music pedagogue does not necessarily have to change the teaching content, but must adjust the teaching aids. Even though, in schools, preference is mostly given to vocal reproduction by the ear or by notation, and to acquisition of certain theoretical knowledge, as part of the Music Culture course, the activities involving movement—such as music games and playing Orff instruments may represent the most important means for acquiring knowledge and skills for inclusive music teaching, and for adequate personality development.

Movement is the first form of children's freedom and a condition for the development of other abilities. The movement serves the child to communicate, but also to express thoughts, ideas, feelings (Petrović, 2011). In the context of teaching music, the goal is not for movement to be a top motor skill, but a significant means of liberation, of free music making, better understanding of music, and when it comes to children with intellectual disabilities—a way to acquire knowledge and information.

The Role of Orff Instruments

Rhythmic Orff instruments represent the most important teaching aid when it comes to the field of rhythm. They consist of rattles, sticks, castanets, tambourins, cymbals, different types of drums. By playing them, students can achieve rhythmic accompaniment, develop a sense of music rhythm (Marković & Veljić, 2012), and also improve sensorimotor skills. These instruments are particularly suitable for working with children with intellectual disabilities because they represent the obvious teaching aids which help them participate in the creation of sound and music itself. It is desirable to accompany each counting nursery rhyme (and certain songs) by playing some of the rhythmic Orff instruments (Marković, 2016).

Depending on the type and degree of intellectual difficulties, it is the teacher's duty to choose the instrument that is suitable for a particular student. "By choosing the right instrument, the teacher influences the interest of students, their active attention and motivation to play" (Marković, 2016, 38). Because of the simplicity and interesting sound, children like to use rattles. It is up to the teacher to instruct the student on the sounds that rattles can produce, and how to get these sounds. Furthermore, rattles are a suitable instrument because they can be easily made from materials such as various plastic bottles, cans and boxes filled with sand, pebbles, and similar. When making these instruments, students develop a sense of space, tactile perception, fine motor skills, as well as creativity and imagination in the field of sound creation, whereas playing on independently made instruments (with teacher's help) is a special pleasure. Making instruments can be especially important for students with intellectual disabilities to develop independence and self-confidence, as qualities that they will need for everyday life - and which are most often insufficiently developed in them (Marković, 2016).

Beside rattles, wooden sticks stand out as one of the most suitable instruments for students in this population. The technique of playing them is not demanding to master - one stick hits the other, and the

Beside rattles, wooden sticks stand out as one of the most suitable instruments for students in this population. The technique of playing them is not demanding to master - one stick hits the other, and the students perform rhythmic accompaniment using them as they would perform by clapping their hands. Like most of the rhythmic Orff instruments, they are most often performed accompanied by a counting nursery rhyme or a song. When working with students with intellectual disabilities, it is desirable to use both castanets and tambourines, and especially cymbals because playing this instrument develops motor skills and movement coordination of both left and right hands (Marković, 2016). "A sharp and penetrating sound can last for a very long time, and it is used to emphasize the first part of the beat, which creates a clear idea of the stressed part of the beat" (2016, p. 39), so this leads to spontaneous acquisition of knowledge and skills. In addition to the rhythmic group of instruments—that have an indefinite pitch, Orff instruments also include a group of melodic instruments—with a definite pitch. Since it is possible to play melodies with these instruments, playing them causes great satisfaction in these students (Marković, Veljić, 2012). Later—when the melody is well learned, a feeling of strong self-confidence comes along. Playing the metallophone is of special importance when working with students with intellectual disabilities. Depending on the type and degree of disability, it is also possible to play the flute block.

A metallophone is an instrument on which the sound is obtained by striking metal plates with a mallet. "In the initial phase of learning, only short melodies are played, that are based on a gradual melodic movement, which means that adjacent plates are used. These are practically songs that are learned by ear in the beginners' classes" (Marković, 2016, p. 45), and then melodies are "sought" by the ear, whereby the melodic hearing of students develops. With teacher's insistence on a stable and safe stroke with a mallet, and by nurturing fine motor skills, the result will be a beautiful and high-quality tone. When it comes to students with intellectual disabilities, singing a melody while playing a metallophone varies depending on the medical diagnosis and the degree of development of sensorimotor and speech skills. While singing with playing would be pleasurable for some students and would make it easier for them to find a melody by ear, for another student it would only be a hindrance that prevents them from focusing on playing.

It is a similar case when it comes to playing the block flute. Due to its simplicity, this melodic Orff instrument is widely used in Music Culture classes at elementary schools in our region. Namely, the positions of placed fingers on certain openings of the block flute are fixed, the tone is gentle and soft—which makes it suitable for teaching. However, one should not ignore the fact that playing this instrument requires not only coordinating the fingers, but also breathing, as well as the entire body (if the body is convulsive or stiff, it is not possible to obtain an articulated sound). This process requires a certain degree of sensorimotor activities, the abilities of a more complex focus, which is why the block flute is not a suitable instrument for all students with intellectual disabilities. It is possible to develop the mentioned skills by playing other Orff instruments, and it is possible for the student to easily learn to play this instrument in later classes of Music Culture, but it is important that the teacher does not impose this instrument on students. Otherwise, it can provoke negative feelings in students that would result in ineffective acquisition of knowledge and skills, and perhaps in the development of lasting resistance to sound creation and music in general.

Playing the rhythmic and melodic Orff instruments has a particularly important educational function in inclusive music teaching. It helps children develop not only their sensorimotor skills, but also cognitive, social, and emotional skills. They can express their feelings, their creativity and imagination. An important factor is socialization and the feeling that they are an indispensable part of the group, and that by participating in collective music making they participate in the creation of something beautiful. "Working in a team, in which even the smallest instrumental part is important, influences the reduction of anxiety and shame, the occurrence of which is very common in children with special educational needs" (Marković, 2016, p. 47). This leads to training children of said population not only for music, but also for the activities they need in order to do different things in everyday life.

The Role and Importance of Music Games

In addition to playing the Orff instruments, the most important aid in inclusive music teaching can be music games. Their role and effectiveness depend mostly on the teacher: he or she must be well acquainted with different music games, choose adequate examples for class work, and coordinate their development well. Due to all of the above, and due to the longer period required for their performance, music games were not often used in inclusive music teaching in the past, nor were they the subject of interest of the scientific and professional community. Only recently have music pedagogues and scientists turned to the game, realizing its potential both in the general field of music teaching and in the field of inclusive music teaching.

Given that play is a natural need of every living being, and that children are looking for play (something they have known since the earliest days of childhood), they can face new information through it. "This helps achieve spontaneous learning, i.e., learning through fun, student activity, permanence of knowledge and awakening of love and interest in both music and beauty in general" (Senić, 2021, p. 66). In the teaching of Music Culture, the teacher can use the children's need to play for didactic purposes by using music games as a didactic tool. Music game can be defined as "the most spontaneous way in which a child expresses its music abilities, sense of rhythm, melody and text, and, of course, creativity." Selection of music games must be done in accordance with the age and abilities of the students, and in accordance with the voice volume" (Marković & Čoso-Pamer, 2016, 19). As regards inclusive music teaching, the teacher must adjust the choice of music games to the form and degree of disability that a particular student has, but also to the abilities of the student.

Music games are especially important in inclusive music teaching because the game allows for achievement of spontaneous acquisition of knowledge and development of skills, as well as development of movement freedom. Musical phenomena, such as notation symbols, can be replaced and experienced through auditory and visual performances, after which the process of acquiring knowledge and information is facilitated. Also, creativity and musicality develop, and there is an increased intensity of interest, satisfaction, and love for music.

It is also desirable to combine music games and playing the Orff instruments, the possible significance of which is described based on experience in the practice of inclusive music teaching.

Movement in the Practice of Inclusive Music Teaching

In these modern times, teachers of the Music Culture course in elementary school are given the opportunity to face inclusive teaching, on which they do not have enough prior knowledge. Recognizing the need for their own professional advancement to be competent to work with children with intellectual disabilities, it is necessary that they get dedicated to the study of special education, and to devising aids which would help music teaching become a significant path to development of intellectual, social, emotional, and sensorimotor skills. When working with children with intellectual disabilities, experts usually focus on what the children of said population cannot do, on their shortcomings, and not on their abilities. In accordance with that, the importance of the music game and playing the Orff instruments was recognized as one of the ways to overcome the difficulties of these children. During a period of only a few months, their use in the teaching practice, showed a significant improvement in the acquisition of knowledge and skills through movement and entertainment, while changes in behavior, interests and motivation were also noticed. The experiences described in this paper are related to students with intellectual disabilities of the fourth and sixth grade of the nine-year elementary school "Štampar Makarije" in Podgorica, whose development was monitored by a school psychologist and pedagogue for a longer period of time, and by personal teaching assistants that most of these students have.

For the purpose of showing the influence of music games and playing Orff instruments, the paper briefly describes the case of a boy with intellectual disabilities, a fourth-grade student, who was diagnosed with pervasive developmental disorder, characterized by difficult communication and slow social and cognitive development. At the beginning of December 2020, this boy kept his hands on his ears during the whole class of Music Culture and refused to participate in any music activity, showing a huge amount of intolerance. For him, music activities were a noise that bothered him so much that he would cry and throw himself on the classroom floor. He did not show the slightest level of interest in music, same as with most of the other teaching courses. This behavior caused significant problems in socialization, and, even though, he was physically present in the class every day, he was quite excluded from the company of his peers. The tendencies and efforts of his teacher, as well as her cooperation with other course teachers, in this case represent an arduous process that resulted in positive outcomes.

A small but very important change in his behavior occurred when a music game with fruit was conducted in class as a way to analyze notation values. The game develops in such a way that the teacher puts several empty plates in front of the students, where each plate represents one beat. The teacher alternately puts fruit on them, which represents a certain rhythmic value, for example, an orange represents a quarter, two lemons two eighths, and a banana a half, and it is placed over two plates. Each fruit has its own sound created by the movement of the body: clapping of the hands represents quarters, snapping of the fingers

—eighths, tapping on the knees - half of the note, and it needs to be matched with the fruit currently on the plate. Later, these sounds are 'translated' into the note text, i.e., the meanings of different fruits and plates get their own notation symbols that need to be visually distinguished and reproduced.

During performance of this music game, the student showed interest and briefly joined the game. His involvement was supported by the teacher and followed by supportive comments of his peers, who were surprised by his reaction. After this small feat, in every class, even in a small part of it, the teacher tried to use an appropriate music game as a way to master the teaching content.

Playing the Orff instruments was also of great importance. From the teacher's experience, who's the co-author of this paper, it can be concluded that students with intellectual disabilities show the most interest in playing a group of rhythmic instruments: sticks and rattles. The melodic instrument that captures most of the attention of said boy is the metallophone. His playing usually took place a couple of times during one class, because of a short and limited period of his concentration. He played in class, once a week, at short intervals of two months in a row, and there was a noticeable improvement in the field of music memory, motor skills, ability to focus longer and better, which was mostly noticed by his teacher, school psychologist and pedagogue. The music pedagogue also notices the development of his love for music in general. He was especially happy with collective music making, when he felt as important a member of the ensemble as any other student, and he also liked listening to art music.

Conclusion

The expression of musicality, present in every person since prehistoric times, can be manifested in many ways. It is up to the teacher of Music Culture to make a certain effort and interest so that children with intellectual disabilities find their own way of making music, which leads to the development of their knowledge, skills, and abilities. Music games and Orff instruments are two teaching aids that especially stood out as important in inclusive music teaching. Not only does using these aids lead to the acquisition of music knowledge and skills, the development of love for music and beauty in general, but it also leads to development of skills that influence potential training of abilities for everyday life.

Direct participation in inclusive music teaching provides experience which helps us notice obstacles that slow down or even prevent the development of inclusive music education in our region, such as: lack of a unified national education strategy that would be based on inclusive principles, resistance to change in traditional way of teaching, lack of systematic support, lack of scientific and professional literature and cooperation between key factors in inclusive education (children, parents, teachers, pedagogues, psychologists, special education experts, etc.). In accordance with the abovementioned, the aim of this paper is to contribute to the professional literature in the field of music inclusion and music pedagogy, as well as to encourage further research in this field.

Reference list

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/agencyprojects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile>
- Grims, P. (2014). *Teachers, inclusion and child-centered pedagogy*. New York: UNICEF. [Grims, P. (2014). *Nastavnici, inkluzija i pedagogija usmerena na dete*. New York: UNICEF]. http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/UNICEF_SRP_Webinar_Booklet_12.pdf
- Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S. (2008). *Handbook for working with children with disabilities*. Novi Sad: Novi Sad Humanitarian Center (NSHC). [Lazor, M., Marković, S., i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC)].
- Lewis, I., & Bagree, S. (2013). *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. International Disability and Development Consortium.
- Marković, B., & Ćoso-Pamer, A. (2016). *Music Steps 1, a manual for the first grade of Elementary Music School*. Podgorica: Institute for Textbooks and Teaching Aids. [Marković, B., i Ćoso-Pamer, A. (2016). *Muzički koraci 1, priručnik za prvi razred Osnovne muzičke škole*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Marković, V. (2016). *Initial teaching of solfeggio in work with visually impaired students*. Belgrade: Andrejevic Endowment. [Marković, V. (2016). *Početna nastava solfeđa u radu sa učenicima oštećenog vida*. Beograd: Zadužbina Andrejević].
- Marković, V., & Veljić, C. (2012). The role and significance of playing the instruments of Orff's instrumentarium in work with students with visual impairment. *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 18(3), 557-567. [Marković, V., i Veljić, Č. (2012). Uloga i značaj sviranja na instrumentima Orfovog instrumentarijuma u radu sa učenicima sa oštećenjem vida. *Beogradska defektološka škola*, 18(3), 557-567].
- Petrović, M. (2011). Game: concept and meaning. In M. Petrović (Ed.), *Proceedings of the thirteenth pedagogical forum of performing arts* (pp. 9–23). Belgrade: Faculty of Music in Belgrade. [Petrović, M. (2011). Igra: pojam i značenja. U: M. Petrović (Ur.), *Zbornik trinaestog pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 9–23). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu].
- Senić, T. (2021). Musical play as a didactic tool in the teaching of solfeggio at the Elementary Music School—musical dramatization by Petar Pan. In S. Vidulin, & M. Šarec (Ed.), *Proceedings of the Seventh International Forum of Music Pedagogy Students* (pp. 63–72). Pula: Music Academy in Pula. [Senić, T. (2021). Muzička igra kao didaktičko sredstvo u nastavi solfeđa u Osnovnoj muzičkoj školi — muzička dramatizacija *Petar Pan*. U S. Vidulin, i M. Šarec (Ur.), *Zbornik radova Sedmog međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije* (str. 63–72). Pula: Muzička akademija u Puli].



YouTube: 21. Marković, Senić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/iKwdGRLoxNk>

Time: 14.50'

Oral presentation: Montenegrin

PowerPoint: Montenegrin

Figure 0.31

Children's drawings (8), preschool age



Note. Taken from the catalog of the international event Joy of Europe 2013. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2013. Using images according to the provisions of fair business.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Bosiljka Zirojević Lečić, MFA, full professor
Painting
Department of Fine Arts, Academy of Arts
University of Novi Sad (Serbia)
bosiljkazirojevic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 303.447.3-056.26+378:75-057.875
Professional article
504–515

THE EXPERIENCES OF AN ARTS—BASED INCLUSION PROJECT: POSSIBILITIES FOR COOPERATION BETWEEN ART STUDENTS AND YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES*

Summary: For more than ten years, during an active collaboration between the Academy of Arts and Primary and Secondary School *Milan Petrović* in Novi Sad, a joint artistic work of young student artists and young people with disabilities has been successfully implemented in various projects. The latest project, entitled *Artistic Creativity as a Way of Inclusion*, was part of the artistic–research project for the year of 2017 (competition under the auspices of the Provincial Ministry for Higher Education and Scientific Research). During the project, the collaborative work between the students of the Academy of Arts and the students of the *Milan Petrović* School took place in the studios of the Academy. The school experts and the professors of the Academy led and supervised the entire process of the participants' creative activity during the workshop. In the joint art workshops, the students of the Academy constantly developed and acquired specific teaching knowledge and methods in the field of fine arts and creative expressiveness. Moreover, they actively monitored the work of the visiting students, introduced them to different techniques, encouraging them to experiment and overcome the deep–seated patterns in art. At the same time, the students of School reacted positively, making remarkable advance in their technical and creative work, which was noted by their teachers and school experts, who monitored the work on a daily basis. The completed works of art; the experience gathered during and after the project (surveys and interviews, exchange of experience among all the groups: students, visiting students, professors and school teachers); an analysis and systematisation of the relevant data and experiences; and the entire material acquired during the process, served as the basis for a database creation—a practical study that can be an excellent foundation of continuous work on similar projects in the future, as well as a basis for designing programmes at the Academy of Arts for specific educational courses in the field of fine arts which would enable persons with disabilities to upgrade their knowledge and skills in artistic creativity.

Keywords: inclusion, fine arts, specific pedagogical knowledge, students of the Academy of Arts, projects.

* The work is based on the realized project "Artistic creation as a way of inclusion; Inclusion through creative expression—fine arts", Academy of Arts in Novi Sad in 2017

Introduction

For more than ten years, during an active collaboration between the Academy of Arts and Special School (Primary and Secondary School in Novi Sad) “Milan Petrović” a joint artistic work of young student artists and young people with disabilities has been successfully implemented in various projects (funded by City Government and State Government) (Group of authors, 2010).

In the beginning, the cooperation was, realized in the form of joint work: at art colonies, through joint exhibitions, workshops etc. The first major projects were organized in the form of workshops for making handmade paper *Recyclart* in 2011. and 2012. They were realized in the Work Center of the School “Milan Petrović”. The basic, fundamental idea is—to enable cooperation and communication of art students and people with disabilities, through artistic and creative work. Several generations of students of the Academy have gone through this type of specific cooperation.

During the work in the workshops of *Recyclart Project*, students worked together with the pupils / Work Center users of the school “Milan Petrović”. A special feature of their interactive relationship was that the pupils (who work daily at all phases of making handmade paper) made a special effort to transfer their knowledge and experience to the students—guests of their school. In that way, they also tried their hand at the role of educators, and that was extremely important for them.

During the joint work, students had the opportunity to transfer their experiences from artistic work in a unique way, as well as to motivate and positively influence the creative expression of people with disabilities. The process of inclusion was realized on several levels:

- Joint work of students and people with disabilities on the development of creative skills;
- Recognizing and developing the human aspect of art;
- Improving the living conditions of people with disabilities;
- Sensitization of the local community;
- Development of specific pedagogical knowledge and methods and inclusion of young people in the system and work with people with disabilities.

Figure 1-4
Workshop within the project "RecycleArt"



Research

These experiences were the starting point for the conceptualization of the next project topic and tasks of artistic research work, which was realized in 2017 under the name *Artistic Creativity as a Way of Inclusion; Inclusion Through Creative Expression—Fine Arts* (funded by the Provincial Ministry for Higher Education and Scientific Research). During the project, the collaborative work between the students of the Academy of Arts and the students of the Milan Petrović school took place in the studios of the Academy. The school experts and the professors of the Academy led and supervised the entire process of the participants' creative activity during the workshop.

The project team—professors of the Academy of Arts, talked to the students of the study program Painting and introduced them to the planned plan and tasks of this project. The project plan predicted joint work of students of the Academy and people with special needs in the premises - painting classes of the Academy of Arts, so that this introductory presentation on the upcoming activities was extremely important for adequate preparation of students. All the specifics of inclusive work are especially emphasized, the planned tasks are explained, as well as the role of students in joint artistic work. A group of students has been formed—participants in inclusive artistic work, who will take a more active role in the realization of project tasks. Participation was voluntary and a total of 12 students applied to this group. At the same time, teachers and professionals of the "Milan Petrović" school have formed a group of users from their institution, who have a pronounced abilities for artistic and creative work. A detailed plan of arrivals (transportation and working hours) was made for the participants from the school "Milan Petrović"—on a daily basis.

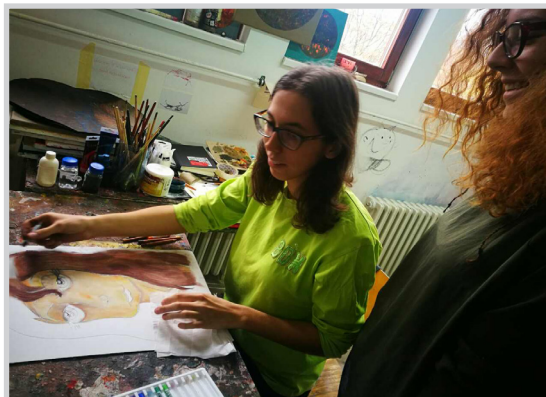
The students were extremely motivated, they paid special attention to each student of the school "Milan Petrović" and in the desire to better transfer their knowledge and skills, they put themselves in the role of mentors. In the beginning, the emphasis was on technical and technological work in various media and techniques of artistic expression, where students had the role of educators. During the joint work in painting studios, they actively worked on motivating the visiting pupils to learn new skills and to experiment in artistic work, with the help of the students of the Academy. The application of new experiences and skills in the creation of artistic paintings / works was carried out through a series of individual and joint works of students and pupils of the school.

In the joint art workshops, the students of the Academy constantly developed and acquired specific teaching knowledge and methods in the field of fine arts and creative expressiveness.

Moreover, they actively monitored the work of the visiting students, introduced them to different techniques, encouraging them to experiment and overcome the deep-seated patterns in art. At the same time, the students of "Milan Petrović" school reacted positively from the first day of working together, making remarkable advance in their technical and creative work, which was noted by their teachers and school experts, who monitored the work on a daily basis.

Figure 5-10

Workshop within the project “Artistic creation as a way of inclusion; Inclusion through creative expression—fine arts”



Note. The first day in the studio at the Academy— introduction; Group collaboration, students in the role of mentors

This type of progress could be monitored, exclusively on an individual level. For each student separately, a certain pace and specificity of the mastered skills was characteristic. Most of the school students worked relying on the help and advice of students, both technically and creatively. Some of them are very independent and only suggestions were enough for them, and they were very positively influenced by the working atmosphere and joint work in the painting studio, as well as the availability of different painting materials. A special experience and motivation for all of them was that, they were enabled to observe the work process of the students of the Academy, what techniques they use and how they combine them in their artistic work. Thanks to the established trust and appropriate advice of students who used references to certain artists from art history, as well as freer approaches in artistic work, all visiting pupils of the school have made great progress, technically and creatively. These experiences were very stimulating for them, it was evident that all students established a positive attitude and trust in their own artistic work and freedom of expression outside the patterns.

The example of student A. is especially interesting—she does not communicate, and she needed a special approach and the establishment of a specific pace of work, as well as "listening" to her needs on a daily basis. However, with the strong commitment of the two female students, student A. has made great progress. She started her work with a repetition of certain forms, where she was especially helped by having the opportunity to work in various painting techniques. The next progress was reflected in the use of other forms in composing an image, "smeared" surfaces and manuscripts that she had not used before. Although she does not communicate, her positive mood was visible, which grew every day of her stay in the studio, she was extremely focused on practical art work and she realized a large number of interesting works of art. Her "communication" with colors was especially noticeable, her works are rich in coloristic solutions from which different emotional states can be read.

Figure 11–12

Art works of the student—participants in the program [Student A]



Evaluation and results

A survey was conducted among students with the application of a specially created Questionnaire, which aims to summarize all the experiences gained during the implementation of this project. Those students who were more actively involved during the project and who had daily communication with the visiting group of pupils, were interviewed (10 students responded to the survey). The survey was conceived through a set of questions where the student was given the opportunity to evaluate certain elements of the project and to express their opinion. The survey was conducted as anonymous.

In the survey, students expressed their observations in relation to all elements of the project, and they had the opportunity to express their opinions, as well as suggestions:

- Most students had no previous experience working with people with disabilities.
- Most students were satisfied with their participation in the project, as well as with the newly acquired knowledge and experience.
- The creative engagement of visiting pupils with disabilities was extremely highly rated by the students, as well as their demonstrated talent and ability to acquire new skills.
- Most students believe that such cooperation brings benefits to both groups of participants and that inclusive work in the field of fine arts should be included in the curriculum, they also believe that more intensive cooperation with relevant experts is needed.

Table 1

Results of the Project Evaluation Survey

1. Are you satisfied with the organization and realization of the project Artistic Creativity as a Way of Inclusion; Inclusion Through Creative Expression—Fine Arts?					
All 10 students circled the answers Very satisfied.	Dissatisfied	Partly satisfied	Satisfied	Very Satisfied	
	0/0%	0/0%	0/0%	10/100%	
Have you had any previous experience working with people with disabilities?					
Most of the answers are that they had no previous experience; three students answered in the affirmative to this question.	Yes			Not	
	3/30%			7/70%	
3. Evaluate your experience gained by participating in this project (numerical grades from 1-5 are offered):					
With a grade of 5 there are four answers, with a grade of 4 there are five answers and with a grade of 3 there is one answer.	1	2	3	4	5
	0/0%	0/0%	1/10%	5/50%	4/40%

4. Evaluate the creative engagement of people with disabilities (project participants) and their motivation for artistic work (numerical grades from 1-5 are offered):					
With a grade of 5 there are nine answers, with a grade of 4 there is one answer.	1	2	3	4	5
	0/0%	0/0%	0/0%	1/10%	9/90%
5. People with disabilities should be enabled to be included in the university education system:					
There were five students <i>Completely agreeing</i> with the answer, and five students <i>Partially agreeing</i> with the answer.	I have no opinion	I do not agree	<i>I partially agree</i>	Completely agreeing	
	0/0%	0/0%	5/50%	5/50%	
6. Pupils with disabilities, who participated in the project, are talented in artistic expression and artistic work:					
Most of the answers are <i>I agree completely</i> , one student circled the answer <i>I partially agree</i> .	I have no opinion	I do not agree	I partially agree	Completely agreeing	
	0/0%	0/0%	1/10%	9/90%	
7. Indicate what kind of support was needed for students with disabilities you worked with during the project (for example—getting to know the new space, material, tools, communication, etc.):					
Students gave their own answers, and they are: Introduction; Explaining procedures in mixing and applying paints; Maintaining attention to the object being displayed; Introduction to the material; Communication; Introduction to art elements; Work on concentration; Professional staff; Availability of materials for work; Introduction to space; Support and motivation when a mistake is made; Full attention and commitment to students during work; Continuity in work, etc.					
8. For people with disabilities, inclusive work in a painting studio is useful and provides them with additional motivation in the process of developing creative ideas					
Most of the answers are <i>I agree completely</i> , one student circled the answer <i>I partially agree</i> .	I do not agree	I partially agree	Completely agreeing		
	0/0%	1/10%	9/90%		
9. Would you take part in another project of a similar concept?					
All students circled the answer <i>Yes</i> .	I do not know	Not	Yes		
	0/0%	0/0%	10/100%		
10. Did you gain new experience / experiences through participating in this project?					
All students circled the answer <i>Yes</i> .	I do not know	Not	Yes		
	0/0%	0/0%	10/100%		

11. What are these newly acquired experiences and can they be applied in work and improve your knowledge and skills?

Students gave their own answers, and they are: Introduction to freedom of expression and creativity, as well as motivation and desire for contact with young marginalized people; Awareness raising—the need for more frequent contacts with people with disabilities; Rethinking own approaches to work and developing pedagogical competencies; Experience in better communication and methodological approach; Acquiring new skills; Motivation by knowing the potential, perseverance and strength of people with disabilities; Spontaneity in expression; Getting to know The Inclusive Center and the way of working in that institution; A different approach to working with talented young people; Experience in commitment in working with people with disabilities, which is necessary to develop their creativity and work skills; Experience in teaching methodology and new pedagogical experience, etc.

12. Do you have any additional personal comments or impressions about the inclusive work within this project?

Students gave their own answers (only three students gave answers): It is necessary for a project of this type to last longer; This type of work allows them to develop creative thinking; This type of voluntary engagement of students is an invaluable experience, it is necessary to organize this type of projects that break down prejudices more often.

13. Do you have a proposal / suggestions for this project to be better organized; what would you change or add?

Students gave their own answers (answers were given by four students): It is necessary for a project like this to last longer, for guest students to be more free in communication, to do more research; Younger colleagues should be included in the project, so that they too get the opportunity to gain new experiences; The project should held in some other terms, a term that is not during student teaching; To introduce other experts to this type of project in order for the research to be conducted in more detail, and to record all the problems and issues during the practical work, etc.

Conclusions

After the realization of joint artistic work in painting studios at the Academy and the interaction of all participants in the project, and considering the experiences during different phases of work, it can be concluded that, in addition to the realization of a large number of excellent works of art, extremely meaningful inclusive work was conducted between the students of the Academy and the pupils of the school "Milan Petrović". Academy professors and experts from the School had the opportunity to see in practice all the specifics of this approach in work.

The most valuable result of the joint work within the project *Artistic Creativity as a Way of Inclusion; Inclusion Through Creative Expression—Fine Arts* is the evident progress of pupils of the School, both technically and creatively, where the students of the Academy showed a high level of empathy, developed their pedagogical aptitudes and gained specific knowledge and experience in working with people with disabilities (with the support of experts from the school "Milan Petrović" and professors of the Academy).

Pedagogical and methodical work in the field of fine arts is an important segment and program content of the Academy's teaching, so that all these acquired experiences represent specific knowledge that they can apply in their further work (UNICEF, 2019).

By realizing the project tasks, all the planned goals and tasks of the project *Artistic Creativity as a Way of Inclusion; Inclusion Through Creative Expression—Fine Art*, have been achieved:

-
- Improvement of education and development of artistic creativity of persons with special needs and disabilities;
 - Inclusion of young artists in working with people with special needs and disabilities, as well as improving their creative potential;
 - Development of different models of artistic research, encouragement to experiment and creative use of different media and materials;
 - Breaking down prejudices through joint work;
 - Acquisition of specific pedagogical knowledge and methods;
 - Developing students' social responsibility and gaining new experiences that they will apply in their further work;
 - Motivating and developing the creative expression of people with special needs and disabilities, and visibility of their work;
 - Education within specific areas and development of innovation in the field of art education within the University;
 - Recognizing and developing the human aspect of art;
 - Contribution to the development of artistic creation of local significance in the wider community as well as the availability of the results of the work to the public.

The main outcome of the project *Artistic Creativity as a Way of Inclusion; Inclusion Through Creative Expression—Fine Arts* is the formation of a database—a practical study that can serve as a basis for continuing work on similar projects, as well as for designing programs at the Academy of Arts for specific education courses in the field of fine arts, and which will enable people with disabilities to improve the acquisition of new knowledge and skills.

Educational workshops—courses can be designed through programs that would master certain techniques of artistic work, as well as different levels of creative expression. The plan and program of each workshop—course, would provide the scope and number of tasks, which gives the opportunity to evaluate these programs (for example: by issuing a certificate or certificate of completion of the course).

For the planning and implementation of this type of education program, first of all, professionals: pedagogues, psychologists, teaching methodologists should be consulted and in cooperation with them, professors of art practice could establish a quality education system for people with disabilities (Rasel, 2015; Miler, 2001).

This could establish good practice and valuable experience in specific pedagogical work would be gained, based on that it would be possible to further design special curricula for inclusive work in artistic practice, at the Academy of Arts, University of Novi Sad.

Figure 13

Art works of the participants of the project “Artistic creation as a way of inclusion; Inclusion through creative expression—fine arts”



Note. All phases of the project realization, as well as the results of the artistic work, were presented on the websites of both institutions, as well as on social networks. A large photo documentation of joint art work, and a number of realized works of art was made, and the article about the Project can be viewed at the following link: <https://www.youtube.com/watch?v=AST6TVh-TNs>

Reference list

- Guide through the rights of persons with disabilities in the Republic of Serbia 2021* [document]. Ministry of Labor, Employment, Veterans and Social Affairs; Sector for the Protection of Persons with Disabilities. [Водич кроз њрава особа са инвалидитетом у Републици Србији 2021 [документ]. Министарство за рад, запошљавање, борачка и социјална питања; Сектор за заштиту особа са инвалидитетом]. <https://www.minrzs.gov.rs/sites/default/files/2021-02/Vodic%20kroz%20prava%20osoba%20sa%20invaliditetom.pdf>
- Miller, A. (2001). *The drama of a gifted child*. Sremski Karlovci: Publishing House Zorana Stojanovića. [Miler, A.(2001). *Drama darovitog deteta*. Sremski Karlovci: IK Zorana Stojanovića].
- Russell, B. (2015). *About education and upbringing*. Belgrade: Mandala. [Rasel, B. (2015). *O obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Mandala].
- Bok, D. (2005). *University market*. Belgrade: Clio. [Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio].
- UNICEF (2019). *Children who develop differently, a group of authors. Module 12*. [UNICEF (2019). *Deca koja se razvijaju drugačije, grupa autora. Modul 12*]. https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2019-09/modul_12.pdf
- Group of authors (2010). *A guide to the rights of children with disabilities in Serbia*. Belgrade: Amity. [Grupa autora (2010). *Vodič kroz prava dece sa smetnjama u razvoju u Srbiji*. Beograd: Amity]. http://www.amity-yu.org/wp-content/uploads/2017/02/vodic_kroz_prava_dece_sa_smetnjama_u_razvoju_u_srbiji_amity.pdf
- Zirojević Lečić, B. (November 30, 2017) *Artistic creation as a way of inclusion* [video]. YouTube. [Zirojević Lečić, B. (30.11.2017.) *Umetničko stvaralaštvo kao način inkluzije* [video]. YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=ASt6TVh-TNs>

Illustrations

Figures 1–14: Author's personal archive.



YouTube: 22. Zirojević Lečić video ArtnEdu2021
Link: https://youtu.be/_Sls6ioeZWY
Time: 14.14'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian and English

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Julene Siddique, MA / MMus, Researcher,
Social and System Sciences / Music Art—
Composition, Music and Health Expert at
RoundGlass LLC, Fellow— World Academy of
Arts and Sciences, London (United Kingdom)
jnsiddique@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.091.3:78-056.26
Review article
516–525

MUSIC AS SOUND AND CULTURE: TOWARDS A NEW MODEL OF INCLUSIVE DIVERSE MUSIC EDUCATION

Summary: All musical traditions stem from historical contexts and similarly all musical syllabi originate from their respective contexts. In today's world we have growing migrant populations with every 1 in 30 people being a migrant, and with Europe alone hosting over 82 million migrants (UN World Migration Report). With the growing relevance and importance of more inclusive education and culturally engaged pedagogy why isn't it happening? Recognized music syllabi such as the International Baccalaureate Program, for example, still homogenize multiple traditions into *world music*. Western musical theory, technique and performance remain dominant in IB as well as GCSE and ABRSM syllabus. *World Music* remains a side subject, despite the growing relevance and need for more inclusive music education. The hierarchy within the curriculum subordinates diverse backgrounds and diverse musical skills and talents. Not putting the curriculum in context and not engaging with students' backgrounds disables meaningful learning and even better learning outcomes. I propose 3 fundamental changes to systemically address inclusivity and to enable us to better unlock the benefits of diversity in music education. 1. Teachers adopting an approach and attitude as a co-learner. This includes putting their own background as well as the content of their lessons into context. No one is an expert on diversity. By putting content into context and adopting an attitude of being a co-learner, we can create environments for engaging diversity through meaningful learning. 2. Developing new curriculum frameworks capable of correlating diverse forms of musical practice. Diversity and inclusion will remain 'side issues' as long as diversity is not built into the syllabi and educational system. I will put forward a framework for a new musical curriculum based on the science of sound and performance modalities in context. With the unifying factor being the science of sound and viewing diverse forms of music making as different performance modalities in context, we can establish two major pillars working towards the development of a new musical curriculum capable of acknowledging, including and systemically engaging diverse forms of musical skills and competencies. 3. Putting the student's needs at the centre (rather than a strict curriculum). The purpose of developing a curriculum capable of diverse forms of musical skills and practices is to provide the ability to better adapt content around the needs of the students' growth and development more holistically. By working with diverse modalities of music making in context and unifying them through a musical theory based in the science of sound, we can begin to create a curriculum which is universal and yet has the capacity to include diverse musical traditions, nurture diverse musical skills and talents. Working in this way, we can on a case by case basis choose musical modalities and musical practices which are most relevant and meaningful to students' growth and development. This new framework attempts to address the systemic factors preventing inclusion in education but also holds exciting research prospects for reinventing musical theory, and increasing prospects for supporting cognitive development in students.

Keywords: diversity, inclusion, new curriculum, *science of sound*, music as a social practice, culturally engaged pedagogy, systemic change in education.

Introduction

Social forces of today's world have significantly increased the diversity count in schools around the world. Existing ethnic diversity from historical diasporas, such as populations of African descent in USA and Brazil, Turkish populations in Germany, or populations of Indian descent in east Africa are now complimented by an exponential growth in international migrants. The 2020 UN Migration Report (IOM, 2019) showed that Europe and Asia hosted approximately 82 million and 84 million international migrants respectively. The USA followed not far behind with almost 59 million international migrants. It was calculated that globally every 1 in 30 people is a migrant. Despite this momentous increase in diversity, the majority of musical curriculums maintain their historical hierarchies and are largely focused around western musical traditions and do not sufficiently put learning materials in context.

"The diversity of today's classrooms must be reflected in your methods and materials"
(W. & R. Parent-Johnson, L. Owens).

Diversity in the UK remains for the most part checking a box on an equal opportunities form, that simply takes stock of ethnic diversity within the student population. By working in this way we do not change systemically embedded hierarchies and biases, we do not change underlying assumptions in curriculum and we do not create frameworks that invite diversity of participation or that support the diversity of student needs. To truly address inclusivity, we must address how inequalities are embedded into the educational system. Diversity and inclusion will always remain a side issue and be put to the side, unless they are an integral part of both the content/curriculum and pedagogy/teaching methods. Therefore, to systemically address inequality and truly be inclusive we must address both our curriculum frameworks and teaching methods in a way which work towards a new model of music education.

Diversity & Inclusivity in Teaching Methods

To integrate diversity into teaching methods, we as teachers must recognise our musical backgrounds as well as the context of the curriculums that we teach. We must consciously put ourselves as well as our teaching materials in context. Creating an environment where the teacher as well as the students all acknowledge our cultural, personal and musical backgrounds. Where the teacher's musical background is put in context, the curriculum is put in context and the student's context is valued and engaged with through relevant materials. By putting all teaching materials in context and creating a safe and open environment where both teachers and students are able to share their musical works, we can embed inclusivity into our teaching methods and create a space that integrates and values diversity.

By putting engaging with our student's contexts and backgrounds, we realise that no one is an expert on diversity. To embrace diversity means to embrace being a co-learner with your students (Barton, 2018). Therefore, to systemically integrate inclusivity and diversity means letting go of more classical hierarchical

teaching methods which separate 'teacher' from 'student' and embrace a more co-creative and collaborative approach with students. This co-learning approach not only puts teachers and students on equal footing, it puts all *musical backgrounds* and cultures on equal footing. This pedagogical approach of co-learning with students is therefore central to embedding equality and inclusivity into music education. The first fundamental shift in pedagogy to integrate inclusivity and diversity could therefore be said to be an emphasis on context. Furthermore, an understanding context as a vehicle for enabling meaningful co-learning is central for enabling a pedagogical approach which can meaningfully engage with diversity (Abrahams, 2010).

Currently, social-cultural context generally only comes into play when discussing historical periods of music, such as baroque, classical or romantic etc. What I'm suggesting is that context be an integral element of music education. For example, context explained around aural listening exercises, around all pieces of music being learned, around explaining the origins of music theory and all concepts explained and musical exercises or performances done. Context breeds appreciation and integration of diversity as well as a pedagogical approach of co-learning. Therefore, working with social-cultural context needs to become a central practice of engaging inclusivity and diversity in the classroom, not just something we do when discussing historical periods of music. Integrally working with social-cultural context to breed co-learning and a meaningful engagement of diversity loosens the grip on fixed hierarchies and assumptions in curriculum that perpetuate inequality and enables us to start to embed practices and frameworks which can enable inclusion and diversity to be systemically embedded into music education. There are also multiple musical benefits to systemically embedding inclusion and diversity into music education. Different forms of music making emphasise different kinds of musical skills. By creating an environment which honours different forms of music making we are able to honour and potentially nurture a larger range of musical skills in our students. Putting musical pieces, exercises and practices in context also can help students hear, understand and even improve their ability to play the musical features of a piece through deeper engagement and understanding of the music.

Lastly, these diverse modalities of music making from around the world are best understood in their context. Musical meanings are understood in context. By engaging with different contexts of music making, we allow music to be more than just notes on a page, we enable music to be a living breathing cultural experience. Through creating an environment of meaningful sharing and co-learning we can build a sense of safety and belonging for all students from all cultural backgrounds. This first fundamental shift of co-learning in context enables us to systemically embed inclusivity and diversity into music education, whilst also enabling the opening and appreciation of diverse musical gifts and create an environment of safety and belonging for improved student wellbeing.

The second fundamental shift in pedagogy to integrate inclusivity and diversity could be said to be putting the student's needs at the centre (rather than the curriculum). Once we start to take time to learn about our students' social cultural backgrounds as well as musical backgrounds, the need to develop

more relevant and meaningful learning materials for deeper student engagement and learning becomes clear. Diverse backgrounds come with diverse needs and sensitivities. In this regard, culturally responsive pedagogy has gained a lot of traction and significant results for engaging cultural diversity and improving student engagement (Smith, Jeremy Adam, 2017; Greater Good Magazine) Simple changes such as allowing time for sharing and learning about the diverse backgrounds of the student body, and thoughtfully responding to needs and choosing more relevant teaching materials can make a huge difference in student engagement, learning outcomes as well as student wellbeing (Open Society Foundations, 2019).

The ability to adequately adapt content and curriculum to students needs means we also need a curriculum framework which is flexible enough to do so. Changes in pedagogy and curriculum go hand in hand. To systemically address inclusivity and diversity in music education we need a new curriculum framework that can integrate with these fundamental shifts in pedagogy and work towards a new model of music education.

Diversity & Inclusivity in Curriculum

Current recognised music syllabi such as Associative Board of the Royal Schools of Music (ABRSM), International Baccalaureate Program and General Certificate of Secondary Education (GCSE) all place an emphasis on western musical theory, with technique and performance of a specific musical instrument as the primarily emphasis. Although the International Baccalaureate includes 'world music', it remains however a side subject. Some have argued further that the grouping all 'non-western' music into one 'world music' category has historical origins that are embedded in socio-political hierarchies (Stokes, 2004).

It is also important to recognise the aspects of curriculum which are systemically embedded with constructs which do not promote and often de-incentivise diversity and inclusion. What we prioritise in a curriculum dictates what we don't prioritise. We currently lack an inclusive framework for music syllabi capable of correlating the diverse talents, skills and expressions of musical practice from around the world. As a result, we lack an integrated system of inclusion and diversity. We also fall short on having content capable of being adapted to student backgrounds and student needs.

Reconceptualising Music as Sound and Culture: Towards an Inclusive Curriculum Framework for Music Education

All musical traditions are born out of historical constructs, similarly all music curriculum also have historical origins. It is perhaps due to past historical conditions and circumstances that the means to bring together diverse forms of musical practice was not possible, nor was there a demand for it. Through a new framework which values diversity and which puts the student's growth, development and potential at the centre and in the context of today's converging social forces which are demanding a better engagement with diversity, we now have the opportunity to do what previously was not able to be done. I would like to put forward two fundamental re-conceptions which I believe could form the basis of an inclusive curriculum designed to unlock the benefits of diverse forms of music making from around the world.

This new curriculum framework would also be designed to adapt to student's needs as well as nurture diverse forms of musical talents. The fundamental concepts behind this new curriculum design are A) Understanding music as culture and B) The co-creation of a new unified musical theory based on the science of sound. I will now go through these two fundamental concepts to expand upon the set up and potentials of this new curriculum framework for inclusive diverse music education.

Key Concept 1: Music as Culture.—Music is more than just notes on a page, technique to be learned or repertoire to be practiced for performances. Music is a living breathing cultural phenomenon. Music can have very deep personal and cultural meanings. Musical traditions can transmit important forms of personal, cultural and even spiritual knowledge. Musical traditions are born in social-historical contexts and hence as culture their meanings are best understood in context. Most importantly, these different contexts of music making offer different modalities of performance.

Sociologist Thomas Turino explains the 'goals of performance' and the respective 'criteria' for which a modality of performance is assessed to be 'good' or not (Turino, 2008). For example *Samba* as a form of street music, the goal is not virtuosity. The 'goal' Turino describes is to have as many people join the *Samba* as possible. Therefore the 'criteria' for if it was a good *Samba* or not, is how many people joined the *Samba*. *Pala Gaan* a form of music making from the *Bauls of Bengal* is focused on the quality of tantric knowledge transmitted through musical conversations of question and answer songs. The goal of the performance is not how many people attend the concerts, the goal is to successfully transmit tantric teachings through an embodied musical conversation. The success of how 'good' a performance is, is based on the criteria of level of tantric knowledge transmission (Siddique, 2012).

By understanding modalities of musical performance, their respective goals and criteria in context, we can create a framework through which all forms of musical traditions across cultures can be included, accessed and understood on equal footing. This can form the base of an inclusive educational framework capable of incorporating diverse modalities of musical performance, which can then also begin to track and engage with the different forms of benefits that diverse forms of music making have to offer. We also can then tap into the different kinds of musical skills emphasised by the different musical traditions. We can work towards teaching musical content in context and co-learning through a flexible working framework through which we can nurture different forms of musical talents, incorporate, and even expand the cultural diversity of our student bodies. By having a catalogued flexible curriculum system of musical modalities in context, we can develop a flexible, inclusive working framework to explore our musical potential and human potential by developing this rich environment of deep social-emotional learning. Engaging music as culture through co-learning in context and working with modalities of musical performance can form the basis of an inclusive curriculum framework designed to unlock the Cataloguing different modalities of musical performance and correlating their respective traits, skills, characteristics and knowledge as an inclusive framework for accessing the benefits of musical diversity holds much potential. What then becomes the fundamental challenge is how to synthesize, investigate,

measure, and respectfully engage with the diversity of musical theories, musical systems and tuning systems. The second key concept that I therefore propose is a new working framework for co-creating a unified musical theory based on the *science of sound*.

Key Concept 2: The Science of Sound as the Basis of a New Unified Musical Theory.—The basis of musical theories is often intertwined with ideologies, nationalities, terminology from performance practices, artistic leaders and stylistic devices. Some have argued that the process of creating certain tuning systems such as equal temperament and their respective musical theories, meant that we lost important harmonic and musical information. (Duffin, 2007) What I suggest is not to try to untangle discrepancies between different forms of musical theories, musical systems and tuning systems, but rather to create a different lens through which we view, investigate and potentially integrate them. Having the *science of sound* as the base of a unified musical theory enables us a universal, measurable and scientific lens of investigation. A quantitative means can be developed to interface with the qualitative. Through a very simple equation of understanding sound as energy and the modality of performance as the way in which that energy is used. By the *science of sound* I mean tonal-spatial and rhythmic-temporal analysis of music and understanding the harmonic components of scales, rhythms, chords, timbres and musical features. Psycho-emotional and psycho-physical investigations of scales and rhythms can be made (Helmholtz, 1954), and correlated to how they are used in different performance modalities.

Cutting edge organisations* have already developed proof of concepts of a sound technology capable of analysing and generating sound tonal-spatially and rhythmic-temporally. Hence besides being able to creating major and minors scales, *Jazz modes*, *Arab maqam*, *Indian ragas* etc. they have the ability to create more scales, rhythms and timbres than we currently have available.** Through breaking the equal temperament system and generating sound through harmonic components, any form of scale or chord can be played together simultaneously without any dissonance. The potential to solve long standing problems between different tuning systems is now available through cutting edge sound technologies. The potential to investigate and develop a unified musical theory based on the science of sound is now a concrete possibility.

The process of creating this new unified musical theory could be done co-creatively. Where sharing of modalities of performance is done in context and the sounds, scales, tuning systems can be analysed through cutting edge technologies (such as Nada Brahma Ltd). This could provide us a concrete scientific lens and technology to investigate philosophical doctrines around western tertiary harmony as well as *Indian ragas*, *Arab maqam*, *African drumming* and more. Investigating the harmonic and sonic components of the scales, rhythms and musical features being used by a modality of musical performance through concrete technologies and the science of sound, could form the basis of engaging and correlating qualitative and quantitative data whilst calling forth diverse participation and contributions.

* Such as Nada Brahma Ltd. (www.nadadigital.com)

** Impounding that commercial music is only using 20 to 35% of the harmonic spectrum and that there are worlds of rhythm, scales, timbres and colours yet to be explored.

An Invitation to Co–Create a New Paradigm of Inclusive and Diverse Music Education

Recognising embedded hierarchies, assumptions and how inequality is systemically embedded into education, means that the process of changing pedagogy and curriculum must be done in a way that works towards a new model of music education. The new model must have *inclusivity* and *diversity* embedded within it. The above demands an understanding of music as culture. Through a framework of engaging music as culture we can be competent in handling diversity of musical modalities in context, engage new pedagogical approach of co–learning and develop a flexible curriculum through which we can *dismantle hierarchies* and put student needs at the centre.

Recognising historical divides and philosophical discrepancies between musical traditions, working with cutting edge sound technologies and engaging the science of sound could provide a new quantitative means to work alongside the qualitative. Musical theories and musical systems from around the world can then be investigated and viewed through a new lens. By correlating qualitative and quantitative data and contributions we have the possibility to create a unified musical theory to overcome philosophical and historical divides. Diverse forms of knowledge have the potential to cohere through a profounder understanding.

We have a profound opportunity to reconcile what previously was not able to be reconciled, to utilise technologies and science we did not previously have in the past, to correlate diverse forms of music making so that diversity and inclusivity are systemically embedded into music education and create a new paradigm of music education that is rich, diverse and systemically designed to optimise our individual and collective potential. Today’s world presents increasing demand for diversity, and it also presents us with unique opportunities for engaging cutting edge technologies. Through this convergence of social forces, I would like to send out an invitation to co–create a new model of music education systemically designed to incorporate diversity and put the student’s needs, musical potential and human potential at the centre. This could consist of the following activities:

1. Cataloguing modalities of musical performance.
2. Correlating these modalities of musical performance to a) specific kinds of cognitive, social and emotional benefits and processes, and b) different forms of musical skills, talents and techniques.
3. The above two points would become a flexible working framework through which teaching materials can be adopted to engage and support the needs of diverse student populations. This catalogued and correlated system could also form the foundation of how different musical traditions can be explored meaningfully in context for rich social and emotional learning experiences.
4. Engage with breakthrough technologies to explore the rich interface of interdisciplinary possibilities for investigating and co–creating a new musical theory based on the *science of sound*. Working with *science of sound* and performance modalities enables a universal lens through which ideological and cultural concepts can be investigated, measured and potentially expanded into a more coherent body of knowledge and understanding.

The above would be the basis through which educators, students and researchers would collaborate to co-create this new model of music education. Working as co-learners with their student body to co-create knowledge on diversity of musical practices in context. By putting the student needs at the centre (rather than a strict curriculum), we can start to track and identify the possible social, emotional and cognitive benefits of different forms of music making in the classroom as well as in our research centres. A new model of music education whose goal is to have inclusivity systemically embedded and the student's needs, growth and potential at the centre must be co-created through diverse participation and rich interdisciplinary collaboration. By addressing historical hierarchies through a fertile ground of collaboration and a musical framework designed to embed diversity, we can co-create new knowledge, new understandings and more comprehensive curriculum and pedagogical frameworks much better equipped to unlock the benefits of music and engage a diversity of musical practices.

Table 1

Curent model Vs. a new model

Curent model				
Standard pedagogy		Current mainstream curriculums		Result
<ul style="list-style-type: none"> Teacher–Student divide and often times hierarchical. 	+	<ul style="list-style-type: none"> Predominant emphasis on western musical theory and tertiary harmony. Focus on instrument specialization. Little integration of modalities of musical performance in diverse cultural contexts. 	=	<ul style="list-style-type: none"> Systematically embedded hierarchies and assumptions. Inclusivity and Diversity are not embedded into the education system.
Towards a new model				
Proposed pedagogy		Music as culture		Result
<ul style="list-style-type: none"> Teacher as a co-learner with all students. All musical exercises, materials and practices all put into context. Musical and personal backgrounds of both Teachers and students all put into context to enable meaningful inclusive co-learning. 	+	<ul style="list-style-type: none"> Recognising modalities of musical performance in context. <i>Science of Sound</i> engaged through technology to enable co-creative interdisciplinary collaborations towards a unified musical theory. 	=	<ul style="list-style-type: none"> Student needs at the centre. Co-creative pedagogy and adaptable curriculum to systemically embed inclusivity and diversity.

Conclusions

As social forces bring to the forefront an ever growing need to better handle diversity in today's classrooms, we can now build on sociological frameworks and cutting edge sound technologies to co-create and co-develop a new model designed to embed inclusivity and unlock the benefits of diversity to support the growth and potential of our students.

The shift from top down teaching, to a teacher as a co-learner with students and putting the student's needs at the centre are central changes in pedagogy that can work hand in hand with the co-creating of an inclusive diverse curriculum that is flexible to cater to diverse needs and rich enough to explore new forms of musical experience for deeper social and emotional learning. Whilst this new way of working is still in its infant stages, what can be offered is a unique invitation to participate in the co-creating of a new pedagogy, practice and curriculum designed to elegantly hold our diversity whilst bringing more coherence and deeper understanding to our musical and social worlds.

For an inclusive world. For a world where all our unique gifts, talents and expressions integrally matter we can collaborate on a new system that embeds inclusivity and triumphs the multifaceted contributions of diversity. We can address our historical hierarchies through a collaborative process that engages diversity of participation. We can rewire what's not working through a profounder human understanding aspiring to the highest ideals of what education can do for supporting and nurturing all aspects of the human being. Enriching our musical, social and event moral worlds, putting all cultures on equal footing and engaging the most cutting edge science are at the centre of this important invitation I would like to extend to you.

We are at a cross-roads of converging social forces, cutting edge technologies and opportunities for unlocking what music can be and can do for children around the world and for society at large. An out-dated educational system embedded with systemic flaws perpetuating inequality can be overcome through a meaningful systematic co-creative collaboration. Whilst this proposed new model is in its infancy, we must also take heart that we are at the frontiers of what could be possible. The possibility to transform our educational system into a humanising, nurturing, inclusive vehicle for better personal and social cohesion and deeper understanding of sound and the nature of musical expression is the unique opportunity that we have today. This paper constitutes one attempt to correlate a framework to concretise those possibilities and prompt the scale of collaboration that could make that a reality.

Reference list

- Abrahams, F., & Abrahams, D. (2010). The impact of reciprocal teaching on the development of musical understanding in high school members of performing ensembles: An action research. *Visions of Research in Music Education*, 15. Retrieved October 28, 2021, from: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v15n1/visions/Impact%20of%20Reciprocal%20Teaching%20on%20Musical%20Understanding.%20Abrahams%20and%20Abrahams.pdf>
- Barton G. (2018). Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Exploring Modes of Transmission and Acquisition. In *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95408-0_3
- Duffin, R. (2007). *How Equal Temperament Ruined Harmony and why you should care*. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Helmholtz, H. (1954). *On the Sensations of Tone: A Physiological Basis for the Theory of Music*. New York: Dover Publications.
- Jacobs, G. (2015). Overcoming the Educational Time Warp: Anticipating a Different Future. *Cadmus Journal Volume 2, Issue 5, Part 1*. <http://cadmusjournal.org/article/volume-2/issue-5/overcoming-educational-time-warp-anticipating-different-future>
- Siddique, Julene (2012) *Musics of the Bauls of Bengal: Their Philosophy in Practice*. London: School of Oriental and African Studies. University of London, Dissertation Archives.
- Smith J. A. (August 15, 2017). How Students Benefit from School Diversity. *Greater Good Magazine online*. Berkeley University. Retrieved October 28, 2021, from: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_students_benefit_from_school_diversity
- Stokes, M. (2004). Music and the Global Order. *Annual Review of Anthropology*, Vol.33, 47–72.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Open Society Foundations (2019). The Value of Inclusive Education. *Open Society Foundations web*. Retrieved October 28, 2021, from: <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- International Organization for Migration (2020). *World Migration Report 2020* [document]. Geneva: IOM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf



YouTube: 23. Siddique video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/l3BUYFKZNeI>
Time: 18.14'
Oral presentation: English
PowerPoint: English

Figure 14

Art work of the participant of the project "RecycleArt"



6.

SOCIALIZATION AND EMANCIPATORY PRACTICES IN ART EDUCATION



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Ana Golubović, MSc / MAA, expert associate
— researcher, Early Developmental
Psychology / Applied Arts
Multicultural Preschool, Leipzig (Germany)
golubovic.ana90@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 743:75–053.2
Original scientific article
528–544

THE EFFECT OF OSTRACISM ON FIGURE SIZE MEASURED THROUGH YOUNG CHILDREN'S DRAWINGS IN SERBIAN URBAN AND RURAL COMMUNITIES*

Summary: A human figure appears often in children's drawings. As one of the drawing elements—the size of the figure has been used in many cross–cultural studies to investigate the hierarchy and the importance of social relationships from the child's perspective. According to previous studies, children tend to draw exaggerated figures of a person with positive traits, a person of hierarchy (e.g. teacher or parents), and the one that is socially important to them. The sample drawings and data in this research were collected as part of the study by Stengelin, Golubovic, Toppe, Over, and Haun (2021). In three diverse Serbian communities (Belgrade, Pozarevac, and Kostolac), a sample of 116 children ($N = 116$) aged 3–5 years were shown either the third–party ostracism videos or control ones. The children's task was to draw themselves and a friend. As a measure of affiliation, the proximity between the two figures was taken, as well as the time and complexity of the drawings. The results revealed that understanding of ostracism increases with age and the reaction varies cross–culturally. The current study aims to investigate the effect of ostracism on the size of the human figure in a collectivistic society. It is assumed that the children in the experimental group (ostracism) will draw themselves smaller in comparison to their friend. Moreover, the size of the figures will differ between urban and rural areas. Finally, girls will draw bigger figures than boys. The figure's height is measured between the two longest points on the vertical axis and the width between the two widest points on the horizontal axis. The results show that there is no significant difference between the mean in ostracism and control group, or between figures drawn by boys or girls. However, there is an effect of the city on the dependent variables. The children in Belgrade (urban area) drew taller figures of self and their friend than the children in Kostolac (rural area). In comparison to Belgrade, the friend's figure was narrower in Požarevac, as were both figures in Kostolac. The study contributes to a better understanding of young children's drawings in a collectivistic society.

Keywords: ostracism, children's drawings, figure size, Serbia, collectivistic society.

*Stengelin, R., Golubović, A., Toppe, T., Over, H., & Haun, D. B. (2021). *Priming third–party ostracism does not lead to increased affiliation in three Serbian communities.*

Introduction

Children use drawings as a way of communication and expression of their emotions. One of the most popular topics in children's drawings is a human figure. Many scientists and psychologists used the elements of human figure drawings (e.g., the distance between figures, colour, type of the line, figure size, environmental, and social surrounding) to establish and standardize different kinds of cognitive and developmental tests (Cox, 1993).

Some studies investigated whether the figure size change under specific conditions. In their appetitive–defensive theory, Thomas and Jolley (1998) stated that children will use the appetitive mechanism to achieve closeness and draw the figures bigger when they witnessed something nice. However, if the experience was unpleasant, they will tend to draw the figures smaller to distance and decrease the negative effect.

In the study of Burkitt, Barrett, and Davis (2009) children got the task to draw a human figure (neutral condition). After that, one group got the task to draw the nice and nasty person and another one happy and sad. The results showed that children tend to draw bigger figures with positive characteristics (nice and happy). However, the figures with the negative traits (nasty and sad) were the same size as the baseline figures.

Moreover, children tend to exaggerate the figure of someone in a higher social position (e.g., teacher; Aronsson & Andersson, 1996) and important family members (Cleeve & Bradbury, 1992; DiLeo, 1973; Hulse, 1952, as cited in Aronsson & Andersson, 1996).

Some studies found that girls include more details into drawings with human topics (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Knopf & Richards, 1952, as cited in Cox, 1993; Silk, & Thomas, 1986) and that probably lead to the bigger figures (Cox, 1993).

Furthermore, growing up in a particular environment could influence how children value and position themselves in comparison to their family members and society (La Voy, Pedersen, Weitz, Brauch, Luxenberg, & Nofsinger, 2001). The authors wrote about it as “a sociocultural–esteem of self” (p. 55).

Moreover, some studies have shown that children from collectivistic (interdependent) societies draw themselves smaller in comparison to children from individualistic (independent) societies. (La Voy et al., 2001; Rübeling, Keller, Yovsi, Lenk, Schwarzer, & Kühne, 2011).

Growing up in an independent (individualistic) society could shape people's social orientation as more autonomous, self–oriented, and committed to the nuclear family (“weak family ties”; Alesina & Giuliano, 2010, p. 95)). On the other hand, for people in interdependent (collectivistic) societies the connections and relationships are playing the main role, the focus is on the extended family (“strong family ties”; Alesina and Giuliano, 2010, p. 95), and relatedness (Hofstede, 2001; Markus & Kitayama, 1991; Reher, 1998; Triandis, 1989; Varnum, Grossmann, Kitayama, & Nisbett, 2010).

Being socially aware of self occurs early in ontogeny (Maccoby, 1980). From age three children start making first friendships and building social connections with other adults who are not a part of their nuclear family (e.g., kindergarten teacher; Peer, 2006). Those relationships and the need to belong are playing a fundamental role in the development of the child (Eisenberger & Lieberman, 2005; Maslow, 1968). Quality social bonds lead to prosocial behaviour (Fabes, Hanish, Martin, Moss, & Reesing, 2012), good mental health and well-being (Baumeister & Leary, 1995). Contrary, the continuous experience of social exclusion or rejection affects self-esteem and mental health (Gazelle & Ladd, 2003; Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot, & Vitaro, 2010; Zadro, 2000).

In his series of studies (Williams, 1997) first defined ostracism as social exclusion or rejection. After years of studies, the scientists found out that people were more stressed out when they were excluded from the ingroup member (Nezlek, Wesselmann, Wheeler, & Williams, 2012), that it happens on a daily level (Nezlek et al., 2012), start early in the childhood, the teenagers are the most affected group (Abrams, Weick, Thomas, Colbe, & Franklin, 2011; Hawkey, Williams, & Cacioppo, 2010) and it can be shaped by the culture (Over & Uskul, 2016).

Song, Over, & Carpenter (2015) used the children's drawings, specifically the proximity between two drawn figures as a measure of affiliation response after witnessing the 3rd party ostracism. The target group were 4–5–years–old German children, who were primed with hints of ostracism (videos with geometrical figures without human traits). They found out that children in ostracism condition drew figures of a friend and themselves closer to each other than children who watched the control videos. As well as they spent more time and drew more complex drawings. Older children understood better the video content and how the protagonist felt. Stengelin and colleagues (2021) replicated this study. However, they repeated the same procedure with Serbian children to investigate if growing up in a collectivistic society could have an impact on the ostracism reaction and tendency for social bonding after it. According to their results, children did not express affiliative behaviour after witnessing 3rd party ostracism, they did not draw figures closer to each other, there was no effect of the city on the condition, children did not invest more time into their drawings, nor included more details. The authors confirmed previous findings that the understanding of ostracism increases with age and discussed the lack of reaction to ostracism as a cultural influence.

Research question and hypotheses

The current study is the extension of the study by Stengelin et al. (2021). To measure whether the affiliation is the response to the vicarious ostracism the authors used the distance between two figures, time spent and complexity of the drawings, but not the figure size. Therefore, the research question of interest for this study is to investigate how social exclusion affects the human figure size in children's drawings in a collectivistic society.

Following the appetitive–mechanism theory by Thomas et al. (1998), the results of the study by Burkitt et al. (2009) and the cross–cultural, studies by La Voy et al. (2001) and Rübeling, et al. (2011) it is assumed that children in ostracism condition will draw their figures smaller in comparison to the figures of their friends. Stengelin et al. (2021) did not find the influence of ostracism and the connection with the affiliative response on some elements of children drawings. Furthermore, the current study is explanatory and using data from the previously mentioned study, thus the interest in whether through the figure size children will show some affiliative reaction after witnessing the 3rd party ostracism.

In the cross–cultural comparison children who grow up in collectivistic societies tend to draw smaller figures of themselves in comparison to others (La Voy et al., 2001; Rübeling, et al., 2011). Nowadays, city urbanization can lead to the change of social orientation and bigger cities could become more individualistically oriented (Cha, 1994; Freeman, 1997; Georgas, 1989, as cited in Stengelin et al., 2021). Some studies confirmed the difference in social orientation within the culture (e.g., North and the South of the country (Cohen, Nisbett, Bowdle, & Schwarz, 1996); farmers and herders (Over & Uskul, 2016)). The second hypothesis was made to investigate whether within the society (the difference between urban and rural area) could be a difference in the figure size. Therefore, the second hypothesis is that the figure size will differ between urban (Belgrade) and rural (Pozarevac and Kostolac) areas.

Many studies showed that there is a difference between boys and girls drawings (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Knopf & Richards, 1952, as cited in Cox, 1993). Burkitt, Barrett, & Davis, (2003) found that the boys were drawing bigger figures with positive characterization than girls. On the other hand, Silk and Thomas (1986) found that girls include more details into their drawings and according to Cox (1993) that can lead to increased figure size. Therefore, the third hypothesis is explanatory and assume that girls will draw bigger figures than boys.

Methods

Participants. The study was conducted among 3–5–years–old ($Mage = 4.34$, $n = 134$) children in 10 kindergartens in three Serbian cities which differ in urbanization. Some participants ($n = 18$) were excluded from the data analyses because they refused to draw ($n = 6$), the figures were not recognizable ($n = 3$), they did not draw the human figures ($n = 2$), drew only one figure ($n = 4$) or during the drawing the paper instead of in the landscape was in the portrait layout ($n = 3$).

In Kostolac there is only one kindergarten and the number of participants collected there was adjusted for the other cities. Stengelin and colleagues (2021) tried to replicate the number of participants ($n = 20$ participants per condition) of the original study by Song and colleagues (2015). Girls ($n = 70$) and boys ($n = 64$) were equally divided into two conditions (ostracism and control, $n = 67$).

Belgrade ($n = 39$, 22 girls) with approximately 1.700.000 inhabitants is a capital urban city and a centre of culture, education, and political happenings. On the east, 80 km from Belgrade is the Branicevo area and

the cities Pozarevac ($n = 48$, 25 girls) and Kostolac ($n = 47$, 23 girls). Pozarevac is a semi-urban industrial city with 75.000 inhabitants and Kostolac is a rural industrial area with 13.000 citizens.

The data were collected according to the rules of representative institutions and with the parental signed agreement.

Materials. The materials and the procedure are taken from Song et al. (2015). Participants were watching two short videos (one minute each) per condition. In the first video in ostracism condition three blue pentagonal shapes entered the screen area as a group, the fourth object – protagonist (the same shape and the colour) tried multiple times to join the group. However, the group was excluding the protagonist by turning back and changing position whenever it tried to approach them. In the second video, two green teardrop shapes were tossing the ball (red dot) to each other. Whenever the protagonist (the same colour and the shape) tried to join them, they ignored and excluded it. In the control condition, the figures were the same, except for the protagonist figures which were a fly (the first video) and a butterfly (the second video). It was just flying around while other figures played together.

Procedure. Children were placed in front of the laptop screen (15.6 inches) and the experimenter said that she has to write something down and, in the meantime, the child can watch the video. After each video, the experimenter asked the child to explain what happened in the video and what happened to the protagonist. After the child's explanation, the experiment shows the 5-point Likert scale and ask the child to rank the emotions of the protagonist from very sad, little sad, okay, little happy to very happy, as well as how they felt after watching the video. When the stimuli phase ended the child got a piece of paper (size 15 x 21 cm) and a green pen. The task was to draw themselves and a friend. They took as much time as they needed. In the end, children watched the final debriefing video in which all figures played together.

Coding. For this study, the height of the figure was measured as the distance between the two longest points on the vertical axis and the width of the figure was measured between the two widest points on the horizontal axis (Song et al., 2015).

If the child drew more than two figures – the average of the figure's height or width was calculated. Figures of adults (e.g., parents, teachers) were not taken into consideration, because children tend to draw adults figures bigger (Aronsson & Andersson, 1996; Fox & Thomas, n.d.).

Results

To obtain the data and test the hypotheses 3-way *MANOVA* models were built by using the *R program* (version 4.0.5, R Core Team, 2021). *The height and the width of the figure* were inspected separately. Before the main tests, the assumptions were investigated. The packages used to test assumptions were *mvnormtest* (Jarek, 2012) and *biotools* (da Silva, 2021; da Silva, Malafaia, Menezes, 2017). The positive determination and the equality of variance-covariance matrixes and independency assumptions were met. However, the *Shapiro-Wilks test* for normality was significant, thus it did not pass the assumption. One should be careful

when interpreting the results. The main model was built of two dependent variables (for example in the case of figures *height* — *the height of a friend* and *the height of the child* were taken into consideration and the same for *the figure's width*) and three independent categorical variables (transferred into factors): *Gender* (1 = male and 0 = female), *Condition* (1 = ostracism and 0 = control), and *City* (Belgrade, Pozarevac, and Kostolac). The main effects of those three variables on the outcome were investigated. The *MANOVA* test is showing only if there is a significant result on dependent variables, however, not on which one specifically. To get a more accurate result's interpretation the separate univariate *ANOVA* tests of each dependent variable was conducted. The *Linear Model Contrast* test was used to show which specific factor of the independent variable is influencing the outcome variable. *Standardized beta coefficients* (β_i ; Field, Miles, & Field, 2012) were calculated with the help of the package *lm.beta* (Behrendt, 2014).

1) Hypothesis one

The *Pillai's trace* $V = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, *Wilks's lambda statistic* $\Lambda = 0.98$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, *Hotelling's trace statistic* $T = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$, *Roy's largest root test* $O = 0.02$, $F(2.110) = 1.21$, $p = 0.30$ did not show the influence of condition on the figure size.

2) Hypothesis two

Figure's height

After inspecting *Pillai's trace*, *Wilks's lambda statistic*, *Hotelling's trace statistic* there were not any significant main effects, but *Roy's largest root* showed the significant effect of the variable *City* on the outcome variables (*the height of friend* and *self-drawn figures*) $O = 0.08$, $F(2.111) = 4.35$, $p < .05$.

Table 1

Manova Result for Figure's Height of the Variable City

	Test		DF		
Criterion	Statistic	F	Num	Denom	p-value
<i>Pillai</i>	0.07	2.11	4	222	0.08
<i>Wilks</i>	0.93	2.13	4	220	0.08
<i>Hotelling-Lawley</i>	0.08	2.15	4	218	0.08
<i>Roy</i>	0.08	4.35	2	111	< .05*

Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition

+ marginal p significance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

The ANOVA tests

The ANOVA tests revealed a significant effect on a *figure's height of a friend*, $F(2,111) = 4.34, p < .05$, and a marginal effect on a *figure's height of self*, $F(2,111) = 3.05, p < .05$. marginal effect.

Table 2

The Univariate ANOVA of the Figure's Height

Variable	Friend's height					Self's height				
	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value	Df	Sum Sq	Mean Sq	F-value	p-value
GENDER	1	782	782.2	0.73	0.40	1	1884	1884.13	1.92	0.17
CITY	2	9356	4678	4.34	< .05*	2	5998	2998.99	3.05	0.051+
CONDITION	1	1754	1753.7	1.63	0.20	1	2392	2392.07	2.43	0.12
Residuals	111	119671	1078.1			111	109145	983.29		

Note. For the categorical variables Gender: 0 = females and 1 = males; Condition: 0 = control condition and 1 = ostracism condition + marginal p significance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Linear Model Contrast Test

Two separate linear models were built for each dependent variable to investigate which factors of the variable *City* are influencing the dependent variables.

Table 3a

Summary of Multiple Regression Analyses for Height of the Friend's Figure

Variable	B [95% CI]	SE _B	β_i	P	Adj. R ²
(Intercept)	89.93 [76.59, 103.26]	6.73	0	< .001 ***	0.06
GENDER1	-4.31 [-16.53, 7.92]	6.17	-0.06	0.49	
CITYKostolac	-22.63 [-37.70, -7.56]	7.61	-0.32	< .01**	
CITYPozarevac	-12.83 [-27.71, 2.04]	7.51	-0.18	0.09	
CONDITION1	-7.79 [-19.88, 4.31]	6.11	-0.12	0.20	

Note. For the categorical variables Gender: 0 = females and 1 = males; Condition: 0 = control condition and 1 = ostracism condition

+ marginal p significance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Linear Model Contrast Test

Two separate linear models were built for each dependent variable to investigate which factors of the variable *City* are influencing the dependent variables.

Table 3b
Summary of Multiple Regression Analyses for Height of Self

Variable	B [95% CI]	SE _B	β_i	P	Adj. R ²
(Intercept)	90.97 [78.23, 103.70]	6.43	0	< .001 ***	0.05
GENDER1	-7.44 [-19.11, 4.24]	5.89	-0.11	0.21	
CITYKostolac	-18.13 [-32.53, -3.74]	7.26	-0.27	< .05*	
CITYPozarevac	-10.99 [-25.20, 3.21]	7.17	-0.16	0.13	
CONDITION1	-9.09 [-20.65, 2.46]	5.83	-0.14	0.12	

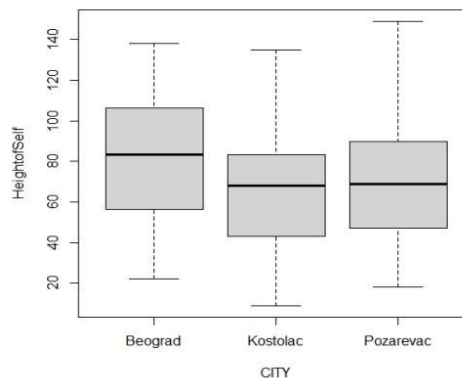
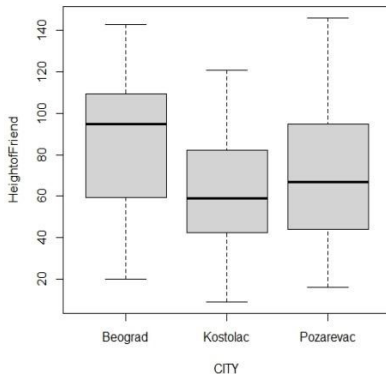
Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition

+ marginal *p* significance. **p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .0017.

The *Linear Model Contrast test* results showed that *the height of the self* (estimates = -18.13, SE = 7.26, *t* = -2.50, *p* < .05) and *a figure of a friend* (estimate = -22.63, SE = 7.61, *t* = -2.98, *p* < .01) were smaller in Kostolac ($M_{\text{Kostolac-friend}}$ (SD) = 61.72 (30.16); $M_{\text{Kostolac-self}}$ (SD) = 65.21 (29.74)) in comparison to *the height of the figures* drawn in Belgrade ($M_{\text{Belgrade-friend}}$ (SD) = 84.36 (32.91); $M_{\text{Belgrade-self}}$ (SD) = 83.53 (32.48)); for a visual interpretation, see *Figures 1a–b*.

Graphics 1a–b

Figure's height



Note. Graph 1a is showing the boxplot and the influence of the variable *City* (x-axis) on *the height of friend's figure* (y-axis). Graph 1b presents the same influence of the independent variable, but for *the height of the self-drawn figure*.

Figure's width

Pillai's trace $V = 0.09$, $F(4.222) = 2.54$, $p < .05$, *Wilks's lambda statistic* $\Lambda = 0.91$, $F(4.220) = 2.56$, $p < .05$, *Hotelling's trace statistic* $T = 0.09$, $F(4.218) = 2.57$, $p < .05$, *Roy's largest root test* $O = 0.09$, $F(2.111) = 4.75$, $p < .05$ showed a significant main effect of variable *CITY* on the figure's width.

Table 4

Manova Result for Figure's Width of the Variable City

	Test		DF		
Criterion	Statistic	F	Num	Denom	<i>p</i> -value
<i>Pillai</i>	0.09	2.54	4	222	< .05*
<i>Wilks</i>	0.91	2.56	4	220	< .05*
<i>Hotelling-Lawley</i>	0.09	2.57	4	218	< .05*
<i>Roy</i>	0.09	4.75	2	111	< .05*

Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition + marginal *p* significance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

The ANOVA tests

The ANOVA test showed the significant result of a *width of a friend figure* $F(2.111) = 4.74$, $p < .05$., but no significant effect of the *width of self-figure* $F(2.111) = 2.14$, $p > .05$.

Table 5

The Univariate ANOVA of the Figure's Width

Variable	<i>Friend's height</i>					<i>Self's height</i>				
	<i>Df</i>	<i>Sum Sq</i>	<i>Mean Sq</i>	<i>F-value</i>	<i>p-value</i>	<i>Df</i>	<i>Sum Sq</i>	<i>Mean Sq</i>	<i>F-value</i>	<i>p-value</i>
<i>GENDER</i>	1	1705	1705.34	3.90	0.051+	1	436	436.34	0.64	0.42
<i>CITY</i>	2	4144	2072.16	4.74	< .05*	2	2905	1452.72	2.14	0.12
<i>CONDITION</i>	1	1165	1164.57	2.66	0.11	1	135	134.61	0.20	0.66
Residuals	111	48576	437.62			111	75215	677.62		

Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition + marginal *p* significance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Linear Model Contrast Test

ANOVA results showed that the variable *the width of the friend's figure* is influencing the variable *City*. In order to get a clearer interpretation and which specific cities are having the significant main effect on the outcome, variable two separate linear models were built for *the width of the friend's figure* and the *self-drawn figure*.

Table 6a
Summary of Multiple Regression Analyses for Width of the Friends Figure

Variable	B [95% CI]	SE _B	β_i	P	Adj. R ²
(Intercept)	57.54 [49.04, 66.03]	4.29	0	< .001 ***	0.09
GENDER1	-7.15 [-14.94, 0.64]	3.93	-0.16	0.07	
CITYKostolac	-13.85 [-23.45, -4.25]	4.85	-0.29	< .01**	
CITYPozarevac	-12.09 [-21.58, -2.62]	4.78	-0.26	< .05*	
CONDITION1	-6.35 [-14.05, 1.36]	3.89	-0.14	0.11	

Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition

+ marginal *p* significance. **p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.

Table 6b
Summary of Multiple Regression Analyses for Width of Self

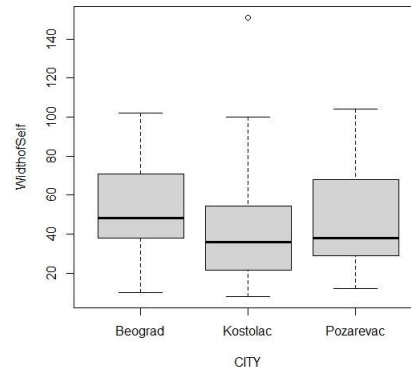
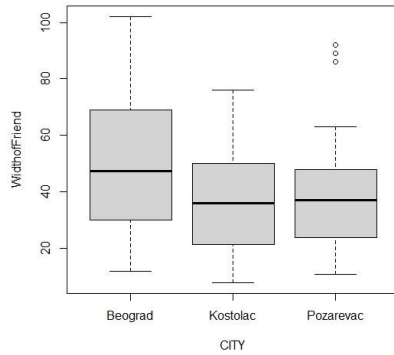
Variable	B [95% CI]	SE _B	β_i	P	Adj. R ²
(Intercept)	56.16 [45.59, 66.73]	5.34	0	< .001 ***	0.01
GENDER1	-3.35 [-13.04, 6.34]	4.89	-0.063	0.49	
CITYKostolac	-12.54 [-24.49, -0.59]	6.03	-0.23	< .05*	
CITYPozarevac	-7.05 [-18.84, 4.75]	5.95	-0.13	0.24	
CONDITION1	-2.16 [-11.75, 7.43]	4.84	-0.04	0.66	

Note. For the categorical variables *Gender*: 0 = females and 1 = males; *Condition*: 0 = control condition and 1 = ostracism condition

+ marginal *p* significance. **p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.

The results of the *Linear Model Contrast test* revealed that *the width of the friend's figure* (estimate_{Kostolac} = -13.85, SE = 4.85, *t* = -2.86, *p* < .01; estimate_{Pozarevac} = -12.10, SE = 4.78, *t* = -2.53, *p* < .05) was smaller in Kostolac (*M*_{Kostolac-friend} (SD) = 37.46 (19.71)) and Pozarevac (*M*_{Pozarevac-friend} (SD) = 39.05 (19.78)) than in Belgrade (*M*_{Belgrade-friend} (SD) = 51.58 (24.34)); for a visual presentation of results, see *Figures 2a–b*.

Graphics 2a–b
figure's width



Note. Graph 2a presents through the boxplot the influence of the variable City (x-axis) on the width of friend's figure (y-axis). Graph 2b shows the same influence of the independent variable, but for the width of the self-drawn figure.

Hypothesis three

Gender

The Pillai's trace $V = 0.02$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, Wilks's lambda statistic $\Lambda = 0.98$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, Hotelling's trace statistic $T = 0.20$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$, Roy's largest root test $O = 0.02$, $F(2.110) = 1.05$, $p = 0.36$ revealed no significant main effect of the variable Gender on the outcome variables. Girls did not draw bigger figures in comparison to boys.

Table 7

Mean and Standard Deviation Data for City and Gender Variables

	Figure's Height				Figure's Width			
	Friend		Self		Friend		Self	
Factors	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Belgrade	84.36	32.91	83.53	32.48	51.58	24.34	53.78	24.20
Pozarevac	71.22	35.16	72.05	32.60	39.05	19.78	46.54	24.43
Kostolac	61.72	30.16	65.21	29.74	37.46	19.71	41.08	28.70
Male	69.12	32.37	68.68	30.99	38	19.65	44.72	26.03
Female	74.36	34.96	76.82	32.92	45.74	23.20	48.64	26.33

Note. For the categorical variables Gender: 0 = females and 1 = males; Condition: 0 = control condition and 1 = ostracism condition. The measures are in centimetres

Discussion

The study was conducted in three different Serbian cities and investigated the affiliation response on 3rd party ostracism. The current study was the extension of the study by Stengelin and colleagues (2021). In that study, the researchers found out that understanding of ostracism develops through ontogeny and that the culture can influence how affected we could be. In all three cities, children did not tend to the affiliate after watching videos that were depicting the hints of ostracism (geometrical instead of human figures). Children did not draw figures of a friend and themselves close to each other, nor spend a long time and drew complex figures in comparison to the German children from the study by Song et al. (2015). However, the authors did not analyze the figure size and whether there were some changes in size in ostracism and control conditions. The current study did not find any significant influence of condition on the figure size. However, the children in Belgrade (urban area) drew figures of the friend and themselves taller and only figures of a friend, but not themselves wider in comparison to children from Kostolac (rural area). There was no gender influence.

The investigation of the first hypothesis confirms the results from the study by Stengelin et al. (2021). The ostracism condition did not influence the figure size in children's drawings. The authors already suggested two possible explanations for that result. First, having a lot of social connections in a collectivistic society serves as a buffer when dealing with social exclusion or rejection. Second, the studies by Watson–Jones, Whitehouse, & Legare, (2016) and Uskul & Over, (2014) found that when children and adults were ostracized by the ingroup members their reaction was stronger and the same as for participants from the individualistic society.

The friend's and self-figures were significantly taller and the friend's figure was just wider in the urban area (Belgrade) than in rural (Kostolac and Pozarevac) areas. The difference in figure size among the communities was almost 20 cm (see *Table 1*). In the previous study by Stengelin and colleagues (2021), there was no influence of ostracism and there is still an open question on which level on the individualism scale is Belgrade as the urban city in comparison to Kostolac and Pozarevac (rural and semi-rural areas). Nor the children drew more complex drawings in those cities, meaning that including more details in drawings did not affect the size of the figure. For future studies, I would suggest a detailed investigation of the social orientation in those cities (e.g. questionnaires), the educative programs in kindergartens, and how often children draw during the day.

The figures drawn by girls and boys did not differ significantly. Therefore, the third hypothesis was not confirmed. However, if we look at the means of figure sizes girls drew slightly taller and wider figures than boys (see *Table 2*). Cox (1993) assumed that including more elements into drawings lead to bigger figures. However, when inspecting the complexity of the drawings (the number of drawn elements) Stengelin et al., (2021) also did not find the gender difference, girls did not include more details in their drawings.

Figure 1a

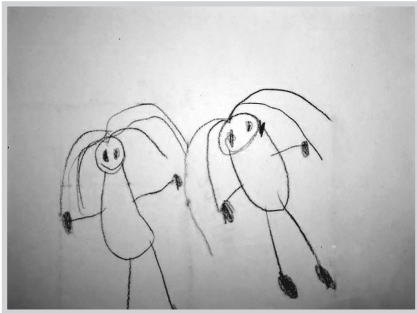


Figure 1b



Note. Figures 1a-b are children's drawings from Kostolac. Figure 1a is a drawing of a 4-year-old girl. Figure 1b is the drawing of the 5-year-old boy.

Figure 2a

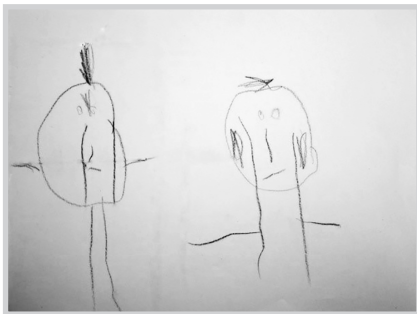
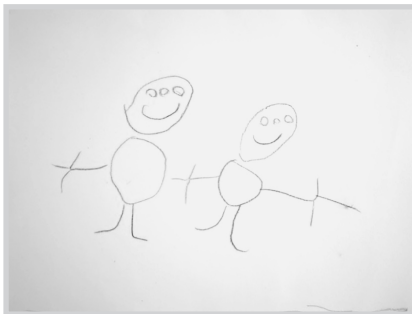


Figure 2b



Note. Figures 2a-b are children's drawings from Pozarevac. Figure 2a is the drawing of the 4-year-old boy. Figure 2b is the drawing of the 5-year-old girl.

Figure 3a

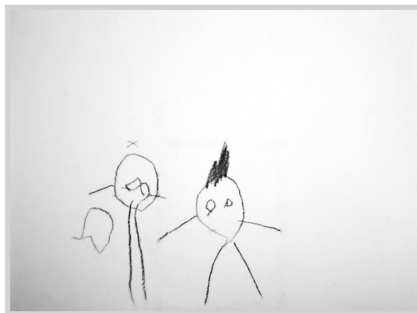


Figure 3b



Note. Figures 3a-b are children's drawings from Belgrade. Figure 3a is a drawing of a 4-year-old boy. Figure 3b is the drawing of the 5-year-old girl.

Limitations

The purpose of the collected data was to investigate other elements of drawing, thus the conditions were not well controlled for the figure size. Some authors emphasized the control of the first drawn figure and that it can affect the size of the second drawn figure (Henderson & Thomas, 1990; Thomas & Gray, 1992; Thomas & Tsalami, 1988, as cited in Burkitt, Barrett, & Davis, 2003).

The script of the procedure was: "Draw yourself and a friend." This sentence was not counterbalanced, and most of the children drew themselves first ($n = 83$). Second, to be accurate the coding scheme was taken from the original (Song et al., 2015) and replicated study (Stengelin et al., 2021) in which they measured the distance between the two widest points on the horizontal (width) and vertical (height) axis. Therefore, some figures lost in the size. For future studies, I would suggest better-controlled instructions and measurements, for example, around the figure size one could draw the square and measure the figure from bottom to the top and from right to the left.

Conclusion

The current study was explanatory and confirmed the results of the study by Stengelin and colleagues (2021), that after witnessing vicarious ostracism children from collectivistic society did not show any response even though the figure size. On the other hand, the big difference in the figure size among Serbian communities (urban and rural) is opening new possibilities for the research to find out what is influencing it.

Reference list

- Abrams, D., Weick, M., Thomas, D., Colbe, H., & Franklin, K. M. (2011). On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*(1), 110–123.
- Alesina, A., & Giuliano, P. (2010). The power of the family. *Journal of Economic growth*, *15*(2), 93–125.
- Aronsson, K., & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life: A cultural comparative analysis of social scaling in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 301–314.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497.
- Behrendt, S. (2014). Im.beta: Add Standardized Regression Coefficients to Im Objects. R package version 1.5–1.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2009). Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings. *International Journal of Art 2Therapy*, *14*(2), 74–84.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(4), 565–583.

- Cha, J. H. (1994). Aspects of individualism and collectivism in Korea. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications (Cross-Cultural Research and Methodology Series)* (Vol.18, pp. 157–174). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cleeve, H., & Bradbury, R. J. (1992, September). Children's productions and judgements of drawings of people of different importance. In *Poster presented at the 5th European Conference of Developmental Psychology, Seville, September* (pp. 66–79).
- Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F., & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography". *Journal of personality and social psychology*, *70*(5), 945.
- Cox, M. V. (1993). *Essays in developmental psychology. Children's drawings of the human figure*. Hillsdale, NJ, US.
- da Silva, A. R. (2021) biotools: Tools for Biometry and Applied Statistics in Agricultural Science. R package version 4.1. <https://cran.r-project.org/package=biotools>
- Da Silva, A. R., Malafaia, G., & Menezes, I.P. P. (2017) biotools: an R function to predict spatial gene diversity via an individual-based approach. *Genetics and Molecular Research*, *16*. doi: 10.4238/gmr16029655
- DiLeo, J. (1973). *Children's Drawings as Diagnostic Aids*. New York: Brunner–Mazel.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2005). Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain. *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*, *109*, 130.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., & Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(4), 569–585.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage publications.
- Fox, T. & Thomas, G. V. (n.d.). *Does the importance of the topic affect the size of children's figure drawings?* Unpublished manuscript, University of Birmingham.
- Freeman, M. A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism: A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *28*, 321–341.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, *74*(1), 257–278.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *20*, 80–91.
- Goodenough, F.L. (1926). *The measurement of intelligence by drawings*. New York: World Books.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Hawkey, L. C., Williams, K. D., & Cacioppo, J. T. (2010). Responses to ostracism across adulthood. *Social cognitive and affective neuroscience*, *6*(2), 234–243.
- Henderson, J. A., & Thomas, G. V. (1990). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, *8*, 383–391.

-
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflicts expressed through family drawings. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 16, 66–79.
- Jarek, S. (2012). mvnormtest: Normality test for multivariate variables. R package version 0.1–9. <https://CRAN.R-project.org/package=mvnormtest>
- Knopf, I. & Richards, T.W. (1952). The child's differentiation of sex as reflected in drawings of the human figure. *Journal of Genetic Psychology*, 81, 99–112.
- La Voy, S. K., Pedersen, W. C., Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nofsinger, C. C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International*, 22(1), 53–63.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand. Find this resource.
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(2), 912
- Over, H., & Uskul, A. K. (2016). Culture moderates children's responses to ostracism situations. *Journal of personality and social psychology*, 110(5), 710.
- Peer, S. C. I. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology, Theory and method*, 1, 419.
- R Core Team. (2021). R: "Shake and Throw", The R Foundation for Statistical Computing
- Reher, D. S. (1998). Family ties in Western Europe: persistent contrasts. *Population and development review*, 203–234.
- Rübeling, H., Keller, H., Yovsi, R. D., Lenk, M., Schwarzer, S., & Kühne, N. (2011). Children's drawings of the self as an expression of cultural conceptions of the self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 406–424.
- Silk, A. M., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *British Journal of Psychology*, 77(3), 399–410.
- Song, R., Over, H., & Carpenter, M. (2015). Children draw more affiliative pictures following priming with third-party ostracism. *Developmental Psychology*, 51(6), 831.
- Stengelin, R., Golubović, A., Toppe, T., Over, H., & Haun, D. B. (2021). Priming third-party ostracism does not lead to increased affiliation in three Serbian communities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105019.

- Thomas, G. V., & Gray, R. (1992). Children's drawings of topics differing in emotional significance: Effects on placement relative to a self-drawing: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1097–1104.
- Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British journal of clinical psychology*, 37(2), 127–139.
- Thomas, G.V., & Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191–203.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96(3), 506.
- Uskul, A. K., & Over, H. (2014). Responses to social exclusion in cultural context: Evidence from farming and herding communities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 752–771.
- Varnum, M. E., Grossmann, I., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2010). The origin of cultural differences in cognition: The social orientation hypothesis. *Current directions in psychological science*, 19(1), 9–13.
- Watson-Jones, R.E., Whitehouse, H., & Legare, C. H. (2016). In-group ostracism increases high-fidelity imitation in early childhood. *Psychological Science*, 27, 34–42.
- Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 133–170). Springer, Boston, MA.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1045–1056.
- Zadro, L. (2000). Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclusion.

Illustrations

Figures 1–3 (a–b): Author's personal archive.



YouTube: 25. Golubović video ArtnEdu2021

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=zCen3CXXYfc>

Time: 11.37'

Oral presentation: English

PowerPoint: English



7.

CREATIVITY AND MOTIVATION — EDUCATIONAL APPROACHES AND ACHIEVEMENTS





Vladimir Kudryavtsev, PhD, full professor,
Psychology, Moscow City Pedagogical
University, Moscow (Russia)
vtkud@yandex.ru

ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 159.954/.2
Scientific review
546–165

IMAGINATION AND IMITATION

Summary: Even the simplest form of human imagination is *two-roomed*. This image was proposed by Michael Cole, and we will try to develop it. Sitting in a room, Cole notes, you can imagine another one which you are not in, and have never been in. But this is precisely because you are able to imagine yourself in the room that does not exist at all and that is yet to be built. There is no room yet, but there is already you. But what you will be (only in your mind) once the room is built is not a less important question than what the room will look like. If not even more important. A textbook case: a child sees a stick, saddles it, and it has already become a horse. And the child is already a rider. It means that the child had seen the stick first through the eyes of the rider, and only because of that it became *magic*. And then—what he/she will ride on; who will ride: a cowboy/cowgirl, an Indian, a cavalryman, an athlete, a circus artist; what plots these images will *prompt*; what real–life situations, always uniquely experienced, will *attract* these scenarios (in a play, the opposite is also possible—the child will find his/her image in the given story, but the mechanism is the same); one can only guess. Yes, the child herself does not know everything. It is only through imagination that a man can live in a tenement *house of human culture*. Paradoxically, imitation requires a lot of imagination. Unless, of course, it is not confused with superficial copying of squiggles and diacritical marks from someone else's *text on behaviour*. Indeed, to imitate someone, you need to enter the image (*in the image*, said the philosopher E. V. Ilyenkov) of the person you are imitating. But not to great details. Just enough to at least see the reality through their eyes when *first approaching* it, and to at least have a vague sense of himself/herself in it and experience it as their own feelings. However, if the task is still to *deceive*—not to be recognized from the outside, this means that you must also look at yourself, the imitator, from this side. Without imagination, this is impossible. Copying and *translating by getting into the character* are different mechanisms. This refers not only to the *image imitation*, but also to the *role model imitation*. „Ingres wanted to imitate Raphael, but became Ingres. Cézanne wanted to imitate Poussin—he turned out to be Cézanne,” wrote Salvador Dalí. He himself, already a *successful Dalí*, spent hours in the Louvre copying Vermeer. As if he was a student. Wanting to uncover Vermeer's secrets, whom, along with Velázquez, he put above all artists. Dalí did not really like *-isms* — for instance, the word *modernism* (and he treated *surrealism* with a hint of irony). What is more, he did not intend to crush *classicism*. His aesthetic programme was as natural as it was ambitious: „to raise contemporary art to the level of the classics”. Elsewhere Dalí calls out: „Artist, do copy! You will always leave something yours behind.” The key word here is 'artist'. Likewise, the child imitating an adult spontaneously tries to uncover the *secrets* of adulthood which are of great importance to him. And even when, as a rebellious adolescent, he opposes an adult in order to coax these 'secrets' out of him, he is in no hurry to share them in another, stable situation. The teenage rebellion is merely an extreme form of integration into the adult community, as the eminent psychologist D. B. Elkonin thought. Through the *rebellion* different times are connected — both in art and in life. Through the power of imagination.

Keywords: imagination, imitation, creation.

Imagination and imitation: Imagination from the position of cultural-historical psychology

(Translated from Russian and adapted by MA Vesna Janjević Popović, psychologist)

There are many definitions of culture that complement each other in many ways. We will draw on the position of the Russian philosopher Evald Vasilyevich Ilyenkov (Эвальд Васильевич Ильенков), who stated that culture is what people create for each other, and therefore it connects them, unites them in space and time. What is important to them is that they are not indifferent to one another, not even when they have not met, or when they are even unaware of each other's existence. People who use a spoon, fork and knife, and can no longer eat otherwise, make "one circle" of people, although they differ infinitely from each other (E. V. Ilyenkov, 1991). In one of his lectures on general psychology, held at the Department of Psychology of Moscow State University in the early 1980s, V. V. Davydov (Василь Васильевич Давидов) illustrated how imagination works. A mug, he said, is in its essence, a *scooping hand* transformed into a material. True enough, he then distanced himself: to imagine, and to envisage—still does not mean 'to create'. Creativity presupposes imagination, understanding, thinking and creating a personality. And to be a man, a person, means "to take social care upon oneself" (according to E.V. Ilyenkov). A cup, a spoon, a knife, a fork is not just an image of a hand scooping. This is, as already mentioned, an "image" of cultured people—cultured people sitting around a table, who do not rip and tear food with their hands and teeth. We set the table and, as if we could see them all sitting there, though they have not arrived yet. And the child will not be able to learn how to use the cutlery without using the "power of imagination", keeping in mind the fact that there is another person next to him—a cultured person. And then, when the other is not there, you yourself are the "cultured person". To envisage an axe in stone is half the battle. The main thing is to see in the axe its future users, an invisible, innumerable circle of people who can use the axe. That is how the image of the axe appears in the stone not only "for me", but also "for everyone". That is how imagination gives birth to culture. A good man has cut a notch in a tree, wandering, lost in the woods for days in search of a way out. He thought not only of himself. He shared, in the form of a sign, his discovery with hundreds, even thousands of strangers, including potential strays, whom he had already saved in his imagination. But among them (among the children—more often), there were few who offered to first mark the gathering place (the point.), to put down a toy, a bag, etc., and then gather around it calmly, without crowding around.

It is obvious that the minority and the majority were solving different problems. The majority—the task of performing the action, the few—coordinating the action. The latter were oriented not on execution, but on management. The trick here is that the first task can only be solved through the second. "Gathering" is an unbearable condition for one person to fulfil if everyone will approach the problem in an "executive" manner. But the one who marks the place "invents" a sign. And a sign is a typical "object", more precisely an "agent" of culture. The place is marked with a toy or a bag, no one has gathered around it yet, but the "executive" task has actually been solved "in general" and, in order to complete it, only the approach

remains, and the approach carries no special task. The one who determines the place of gathering sees the situation through the eyes of all the participants, from the point of view of each of them. And then you do not have to change places with Masha, Petja, Dasha—just put the toy down. Then Masha, Petja and Dasha immediately get the same broad view of the situation. And they will be able to envisage themselves in this situation. We see ourselves in others. Imagination allows us to look at a situation from the standpoint of different people, within the boundaries of the entire human race, thus we can coordinate these attitudes in reality.

Creators of culture are not just authors of great works. In order to introduce the term "point" in the first-grade mathematics classes realised within the program "School of Cultural Dialogue", teacher S. I. Kurganov (С. И. Курганов) used a simple task, which I have also used, going beyond the mathematical content and slightly modifying it. In different countries, one of the authors suggested that older preschoolers (in physical education classes within the developmental educational program "Tropinki") and adults (students— during lectures) should gather in one place (the point), but so that it is done quickly and smoothly, and to look beautiful. The students, obviously "hooked" to this last word, paired and danced silently. It turned out that they were dancing, but not gathering. However, little did the students differ from the preschoolers: pushing around and making noise, they tried to randomly come together. But among them (among the children— more often), there were few who offered to first mark the gathering place (the point.), to put down a toy, a bag, etc., and then gather around it calmly, without crowding around.

It is obvious that the minority and the majority were solving different problems. The majority—the task of performing the action, the few—coordinating the action. The latter were oriented not on execution, but on management. The trick here is that the first task can only be solved through the second. "Gathering" is an unbearable condition for one person to fulfil if everyone will approach the problem in an "executive" manner. But the one who marks the place "invents" a sign. And a sign is a typical "object", more precisely an "agent" of culture. The place is marked with a toy or a bag, no one has gathered around it yet, but the "executive" task has actually been solved "in general" and, in order to complete it, only the approach remains, and the approach carries no special task. The one who determines the place of gathering sees the situation through the eyes of all the participants, from the point of view of each of them. And then you do not have to change places with Masha, Petja, Dasha—just put the toy down. Then Masha, Petja and Dasha immediately get the same broad view of the situation. And they will be able to envisage themselves in this situation. We see ourselves in others. Imagination allows us to look at a situation from the standpoint of different people, within the boundaries of the entire human race, thus we can coordinate these attitudes in reality.

This is the "look through the eyes of culture". Including—within oneself: hence imagination is not only a "psychological basis of creativity", according to L. S. Vygotsky (Выготский Л. С., 1986), but also what he called one's own will, self-will. Imagination is a kind of a "third eye", the "all-seeing eye" of culture, with the help of which the man integrates into his daily perception millions, even billions of "human views on things", thus creating a unique image of the world, finding a place in it for himself. For instance, two five-year-olds are playing ball, but in a particular way. They are throwing the ball to each other,

exchanging some genuine messages: the flight of the ball should express (picture) a certain inner state—joy and sadness, fatigue and cheerfulness, concentration and lack of concentration, serious and playful attitude. Each played role suggests an answer. Suppose I want to make a joke (express humour) and, instead of throwing the ball directly into my playmate's hands, I unexpectedly hit it against the wall so that it bounces back to him. But my playmate is not in the mood for a joke, he is tired and with a slack throw he returns the ball, which falls to the ground before it lands into my hands, barely rolling over towards me.

This is how a proper physical education class is built according to the program for the development of preschool education, "Tropinki", which we developed together with our colleagues. For us, "developing education", if compared to "preschool education", is the education focused on developing imagination. Imagination—as universal (E. V. Iljenkov), "man-maker", not as a rare thing, a unique ability of creators, but as an ability "for every day" of life in the human world, which is also created by imagination. Therefore, in physical education classes, imagination is included in the work on "development of basic types of movement" (such a subdivision has been an essential part of the physical culture curriculum of any preschool program since the time of the USSR); the movement in question here is "throwing". Yes, the children throw "with imagination", creating at the same time something like a message, an appeal, a letter, which is not sent into an empty space, but to someone, an answer is expected, it is really like writing and reading letters. After all, what is a letter? Primarily, addressing someone, expressing and communicating feelings and thoughts to another person, motivated by the desire to be understood at the other end and to get an answer from there. This means that while preparing, you should look at your message through the eyes of the addressee. Turn on the imagination, so that there, in the imagination, you can find yourself in someone else's position.

The game is an early (though not the first) school of abstraction and generalization. You are not only Petja Ivanov once you get on a stick, but also a rider. Maybe you are a cavalryman, maybe a cowboy, an athlete or a gentleman—it doesn't matter. Just a rider. The image is conditional and abstract. "Man in general." Try asking a preschooler to conceptualise it in a different situation. In the game, it is natural, even necessary. For the first time, the game has introduced into a child's life the character of a "generalized other" (according to the American sociologist and social psychologist George Herbert Mead, 1938), making him an accomplice, an active protagonist. It is not only the game (playing), but also all the other forms of activity in the child's life (which determine the uniqueness of the preschool age) that have an indisputable "educational value." It is not always obvious; it sometimes requires disclosure and is assessed by different indicators, for instance in school subjects. You can, for example, teach a child about the proper posture by encouraging him or her to sit or stand well (straight). Or, instead, in special physical education classes, you can give the children an opportunity to emotionally experience, in a humorous way, the discomfort of holding the wrong posture, by inviting them to present something "incredible" in a role-game—for example, a dog on a fence or a passenger in a suitcase. The same is true for learning foreign words—you can either learn them by heart or you can engage in deciphering coded messages in a fascinating dialogue, entering the roles of scouts, trackers, etc., where words are searched for and needed (so, in our opinion, it is advisable to prepare children for mastering foreign languages).

Unexpected, unusual, incredible is the unique content of children's activities. The child finds the main thing in it, discovering the human world from its "unexpected sides". And if he does not notice this discovery, then all the efforts of adults to "organize activities" have failed, because real activity is not self-created. At the same time, children can be "active", "solve problems", "create products", and still remain the same—ordinary, uninteresting to themselves. Thus, children develop new knowledge and skills with prolonged personal growth. The question is: How can this critical delay be avoided until it irreversibly stops? It is not enough to just create conditions for a child to learn something new, to invent something. The child should be helped to assume a position of "master", "manager", "constructor", in which he can meet his "unexpected sides", surprise himself when found in the myriad of miraculous changes in reality, and realise that he is part of it and can make changes himself. And here you cannot do without imagination.

I have had an opportunity to counsel, a capable and smart boy, first when he was an older preschooler, and then a first grader, who was also a typical choleric reacting instantly to a situation, quickly—a swift, but unbalanced person, prone to sudden mood swings. L. S. Vygotsky claimed that if "badly guided"—both externally and, most importantly, internally—it is harder for a choleric to "master his behaviour" (Vygotsky, 1986). The problem was that while performing the tasks which required more than five minutes to be carried out, the boy's interest completely waned, his former obsession and determination would completely disappear. Then I invited his mother to compete with him in performing tasks for a while. Of course, in this case, the tasks had to be completed not only quickly, but also accurately. In the beginning, these were simple tasks; it appeared to be quite easy to withstand the conditions of solving them. And then the nature of the tasks gradually began to become more complex in content—almost imperceptibly so for the boy.

Initially, the mother played along in some cases. What is more, she imitated her son's difficulties and turned to him for help at the moment when he was solving his problem. The child was forced to work "for two" within the given time. At the same time, he showed more often pedagogical initiative to help his mother, including setting some new tasks for her, as it turned out. This way of work proved to be great—to teach adults, and at the same time, gradually learn yourself! The boy's enthusiasm from the first five minutes had returned, and time-consuming tasks became attractive to him. Eventually, he began to cope faster with them than his peers. And he no longer needed external control as his voluntary behaviour had been formed. The mother helped her son to find the "main thing" in his activity by literally playing with him. He found himself, and there he found a way to solve serious problems that had complicated his life and made his development difficult. And not even ten experienced psychotherapists would have been able to solve that for him. With the power of imagination, he saw himself in his mother, and his mother in himself. And he took control of the situation.

Figure 0.32

Children painting (467) [school age]



Note. Taken from the catalog of the international event Joy of Europe 2012. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2012. Using images according to the provisions of fair business.

Reference list

Vygotsky, L.S. (1986). *Psychology of Art* (third edition). Moscow: Art. [Выготский, Л. С. (1986). *Психологія искусства* (издание третье). Москва: Искусство].

Ilyenkov E.V. (1991). *Philosophy and Culture*. Moscow: Politizdat. [Ильенков Э. В. (1991). *Философия и культура*. Москва: Политиздат].

Kudryavtsev V.T. (1999). The nature and genesis of imagination—The experience of the logical-psychological analysis of the problem in the spirit of the ideas of E. V. Ilyenkov (E. V. Ilyenkov: personality and creativity). In Vladislav Aleksandrovich Lektorsky (Ed.), *Languages of Russian Culture* (pp. 154–171). Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (RAS). [Кудрявцев В. Т. (1999). Природа и генез воображения — Опыт логико–психологического анализа проблемы в духе идей Э. В. Ильенкова (Э. В. Ильенков: личность и творчество). В Владислав Александрович Лёкторский (Ред.), *Языки русской культуры* (стр. 154–171). Москва: Институт Философии Российской Академии Наук (РАН)].

Kudryavtsev V.T. (2001a). Child's Imagination: Nature and Development, (article I), *Psychological Journal*, no. 5, 57–68. [Кудрявцев В. Т. (2001а). Воображение ребенка: природа и развитие, (статья I), *Психологический журнал*, № 5, 57–68].

Kudryavtsev V.T. (2001b). Child's Imagination: Nature and Development, (article II). *Psychological Journal*, no. 6, 64–76. [Кудрявцев В. Т. (2001б). Воображение ребенка: природа и развитие, (статья II). *Психологический журнал*, № 6, 64–76].

Kudryavtsev V.T. (2016). *The main educational program of preschool education "Paths"*. Moscow: Ventana—Gaf. <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/98-kompleksniye-programmy/504-tropinki> [Кудрявцев В. Т. (2016). *Основная образовательная программа дошкольного образования „Тройинки“*. Москва: Вентана–Граф].

Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. C. W. Morris et al (Eds.). University of Chicago. Press.



8.

APPLICATION OF ICT IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Miomira Đurđanović, PhD, full professor
Methodology of teaching music culture
Academy of Arts in Novi Sad (Serbia)
Maja Čalić, MEd, doctoral student
Doctoral academic studies, Teaching
methodology, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad (Serbia)
miomira.djurdjjanovic@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 37.091.3:78+004
Original scientific article
554–577

DIGITAL CONTENT IN MUSIC TEACHING

Summary: Having in mind the fact that, in the past year, educational practice at all levels has been facing the impossibility to be performed in person, and that primary and secondary school teachers are being expected to additionally engage in finding new solutions to stimulate learners to be active, this is becoming a very significant subject of various surveys. The development of information technology enables teachers in primary and secondary schools to plan, prepare and deliver their lectures with the application of various digital media, in order to inspire dynamics and creativity, but also to increase the quality of educational process. This survey was conducted with the intention to research on: how much the digital contents on the Internet are being used in the process of planning and realizing Music classes in primary and secondary schools, whether the digital medium of *YouTube* can contribute to the quality of Music teaching, as well as how teachers estimate their abilities to use the Internet. Using a questionnaire as an instrument, the attitudes on the way and frequency of the use of the Internet in realizing the contents in the process of Music education was investigated on the sample of primary and secondary school teachers of Music Education during the school year 2020–2021. Based on the research results, it can be concluded: that most of the examinees positively assess the application of the Internet educational contents in teaching; that they share the opinion that *YouTube* (the American website for sharing and exchanging video data) contributes to the quality of Music classes; and also that they evaluate their digital competencies as satisfactory.

Keywords: Music teaching, digital content, internet, *YouTube*, digital music competencies, primary and secondary school.

Music Education and Teaching in Serbia

Increasingly frequent reforms of the education systems both in the region and throughout Europe have also been gaining on in Serbia in recent years. In line with the reforms, the concept of study programs for music teachers in Serbia has been harmonized with the Bologna Declaration, which brings certain changes that will more or less reflect on the concept of music education itself.

Academic music education in Serbia primarily takes place at art faculties/academies, where after graduation, young people have the opportunity to try their hand as music education teachers in primary and secondary schools, as well as gymnasiums. The study program of music education at art faculties/academies involves a number of both compulsory and elective courses. What they all have in common is the fact that the study of the subject methodology begins in the 3rd year of undergraduate studies.

Simultaneously with training future music teachers to work in subject teaching, faculties of pedagogy/teacher training also train students to work as class teachers, who, upon graduation, will be in charge of teaching music education in the first cycle of primary education — the first four grades, in addition to other, general subjects. Music education is compulsory for all students, future teachers, at faculties of pedagogy/teacher training, and the study program includes the study of vocal–instrumental teaching and subject methodology. In addition, the elective block enables students to choose between courses, such as: Musical Instruments for Children, Children's Musical Creativity and Choir and Orchestra.

A review of the study programs at the faculties of teacher training, and art faculties/academies in Serbia reveals slight differences in the names of (music) courses, classload (including practical training), status and ECTS credits, year of study, etc. What they all have in common, on the other hand, is that the learning outcomes are related to the teaching practice in school, and that they involve the acquisition of knowledge about music, skill of listening to music, singing, playing at least one instrument, and the acquisition of knowledge, experience and skills related to the subject methodology.

According to the Rulebook on the Teaching and Learning Plan (syllabus) for the First Cycle of Primary Education (Rulebook on the Teaching and Learning Plan (syllabus) for the First Cycle of Primary Education and the Teaching and Learning Program (curriculum) for the First Grade of Primary School), and the Rulebook on the Teaching and Learning Program (curriculum) for the second cycle of primary education (Rulebook on the Teaching and Learning Plan (syllabus) and the Teaching and Learning Program (curriculum) for the Fifth Grade of Primary School) prescribed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, music education is a compulsory subject/course from the 1st to the 8th grade. Music education classes from the 1st to the 4th grade are taught by homeroom teachers — class teachers, and by subject teachers — music teachers from the 5th to the 8th grade. The teaching content in all grades, except the fifth (where the weekly classload specifies two classes/school periods per week) is implemented through a classload of one class/school period per week.

The Rulebook on Gymnasium Curricula and Syllabi (Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 88/17, 27/18 — other law, 10/19 and 6/20) specifies that instruction is to be implemented by music teachers — music educators. The classload for music education is the same (one class/school period per week) in all study courses in gymnasiums, the only difference is the duration of the course. In the curriculum for the Mathematics & Science course and General course in gymnasiums, it is taught in the first and second grade, while in the Social Studies & Languages course, it is taught all four years.

Information and Communication Technologies in Music Education

McPherson and O'Neill (2010, p. 102) emphasize that music teachers around the world work hard to convince education policy makers and parents that music education for children and adolescents is highly valuable in terms of artistic experience, personal fulfillment, and one's educational development. One of the hardest challenges for teachers is to respond to the educational needs of students that require continuous upgrading and the acquisition of different knowledge and skills (Biasutti & Concina, 2018; Wagoner, 2015). Therefore, teachers are not only required to possess prior knowledge of music and subject methodology, but also the ability to plan and carry out music instruction in a way that will enable all students to become active participants in the learning process (Vidulin–Orbanić, 2010), so as to develop their self–confidence, learn in a more effective way, and be motivated for continued learning. Given the importance of music education and the fact that music should be available to all students, and because it is one of those fields of study where all children and adolescents should acquire their general music education during the teaching process, Daubney and Fautley (2020) stress that it is important to provide students with more engaging ways of transferring knowledge.

Some believe that initial and continuing education, as well as the attitudes of future teachers about music education may create certain obstacles in the education of effective music educators (Gubbins, 2021), which is why study programs should place more emphasis on the development of specific knowledge and skills needed to link general knowledge and skills with the practical aspects of teaching. Beydogan and Hayran (2015) argue that it is important to enable a more effective learning by informing future teachers about new developments in teaching, importance of using information technologies, and learning about ways to prepare teaching materials so as to enable the acquisition of necessary knowledge and skills. Thanks to modern information technologies, teachers have access to various sources, and students get new and engaging experiences. Media development has given rise to the development of new styles of learning, such as e–learning, and distance learning (Mandić, 2009), and the continuous advancement of information technologies provides various innovations in the implementation of music teaching. Using digital media encourages the creativity and imagination of teachers in new and exciting ways (Clauhs et al., 2019). At the same time, it creates optimal conditions for a higher level of educational achievement, and encourages innovativeness in music teaching. Music teachers need to be encouraged to use information and communication technologies (ICT), especially in the segment of preparation and presentation of the

teaching content, because it is important, as Pavlović (2018) reminds, that systematization, organization and transfer of knowledge through ICT influence and shape the way in which teachers present their knowledge.

Given that, due to the pandemic, the previous school year was marked by extraordinary circumstances, the transition to online learning actually intensified the integration of digital technologies into the educational process. In line with that, the strategic documents of the Republic of Serbia specify the increasing use of ICT in the teaching process, including *The Strategy for Education Development in Serbia 2020* (Official Gazette, 107/2012) and The Guidelines for Improving the Role of Information and Communication Technology in Education adopted by the National Educational Council in 2013, as well as the National Competence Framework — Teacher for a Digital Age (Ivanović and Antonijević, 2020, p. 188). In the said document, digital competences are defined as a set of knowledge, skills and attitudes necessary for using ICT and digital media. The goal of introducing ICT is a programmed and safe improvement of the teaching and learning process, and other activities associated with the teaching profession in an online and offline environment (Ferrari, 2012). According to the European Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning from 2006, this is one of the key competences for lifelong learning and it can be described as the creative use of ICT aimed at achieving goals related to work, learning, leisure time and/or participation in society. Possessing digital competences facilitates the acquisition of many other competences which, in association with the so-called 21st-century skills, contribute to the active participation of the individual in society.

The use of ICT in music teaching suggests that teachers, in addition to professional and pedagogical competences, should also possess developed competences for the application of information technologies, and skills needed to use online educational content and audiovisual media, all for the purpose of modernization of teaching. Introducing ICT to music education provides different learning opportunities, while at the same time allowing students to develop creative thinking, communication and teamwork skills (Dobrota, 2016; White, 2020). The advantages of using ICT in the process of music teaching and learning are crucial both for the planning and creation of modern education that we all strive for, and for effective learning outcomes. The use of digital content in the teaching and learning process and its design can also be viewed as teaching aids that improve the transmission of knowledge and learning content (Wu & Yamanaka, 2013) which greatly improves the quality of instruction. Online tools and platforms are becoming so indispensable, both for the presentation of the teaching content and for the professional development of teachers and their competences. Scientific literature (Chiu & Churchill, 2016, p. 1355) increasingly proposes using the principles of multimedia learning in designing teaching material, so as to make use of the functions that multimedia provides in the presentation of certain teaching content.

The Internet or the *World Wide Web* (www) is one of the most important modern media, and it is characterized by participation and interaction, data and product sharing, and free placement of music and other social products (*Facebook, Wikipedia, YouTube*, etc.), as well as cooperation between stakeholders

(Juvonen & Ruismäki, 2009). Based on the research, music educators (Grkić, Đokić & Čalić, 2012) remind us that the use of music software (Sibelius, Finale, Overture, MuseScore) for musical notation, creating musical arrangements, and testing musical literacy can greatly contribute to the implementation of musical content at all levels of education.

The professional application of ICT certainly affects the quality of student knowledge and ability, and their education in general, which is why it is worth reminding (Đurđanović, 2015; Noetel et al., 2021; Vidulin–Orbanić & Duraković, 2012) that every teacher should think about when and how the new technology and digital content will be used in the teaching process, so that they could prepare for it, both in terms of technology, and in terms of knowledge needed. Vidulin–Orbanić and Duraković (2012), define multimedia instruction as a didactically designed combination of several media at once — audio and video, text, graphics, further proposing that multimedia content should be searched in interactive encyclopedias, educational CDs or DVDs, and online publications. Dobrota and Tomaš (2009) conclude that contemporary music education increasingly integrates information and communication technologies, which also means the possibility of Internet access, as a great innovation and learning aid (Dobrota, 2016), and the use of computers in the process of planning and implementation of music education in primary and secondary school, with the use of audiovisual media, and accessibility of electronic textbooks. Đurđanović (2015) reminds that it is crucial that music classrooms are well–equipped, underlining that the necessary classroom equipment additionally helps to improve students' ability to experience music and create their own musical expression. Students' audio experience can be enhanced by listening to selected musical content on YouTube, the world's largest online video platform, and the second most–visited website in the world which has a tremendous social influence and is a default application on all mobile phones. Through the presentation of various multimedia materials and digital learning content, students get various visual representations, audio and verbal information, thus laying the foundations for the development of their cognitive knowledge and information. Exchanging ideas, opinions and musical material through the platform also enables students to effortlessly develop their teamwork skills.

It should be noted (Ivić, 2019a), however, that it is not easy to implement multimedia content in teaching and at the same time maintain the students' focus on the most important information. There are serious disadvantages in terms of didactic design that arise from the nature of digital media, i.e. information and cognitive overload are common, and can interfere with the creation of a knowledge system (Ivić, 2019b). Vidulin–Orbanić and Duraković (2012) point out that multimedia content is often used inadequately, without a clear goal and purpose, as well as that it does not correspond to the didactic–methodological needs of the teaching process.

In order to adequately recognize, implement and further improve the use of ICT and media in the educational process, it is necessary to conduct appropriate transversal and longitudinal pedagogical research to:

-
- determine success of media–assisted teaching and learning in relation to traditional teaching methods;
 - acquire knowledge on the equipment available in educational institutions;
 - assess the level of competence — digital skills of teachers, and
 - provide conditions for the development of new technologies in order to modernize music teaching at all levels of education.

In this regard, the research of digital content in music teaching opens a new chapter for further considerations on the scope, advantages and challenges of digital music education in primary and secondary school.

Research Methodology Framework

The aim of this survey is to look at the observed effects of using the selected digital content in music education in primary and secondary school. The aim is presented more specifically through three research tasks:

1. To determine teachers' opinions on the use of the Internet and the frequency of digital content in the implementation of music teaching in primary and secondary school.
2. To determine teachers' opinions on the contribution of *YouTube* to the quality of music education classes in primary and secondary school.
3. To examine teachers' assessment of their personal digital competences for the implementation of music teaching in primary and secondary school.

The research also defined the following hypotheses:

H1: Teachers frequently download digital educational content for music education classes in primary and secondary school from the Internet.

H2: There is a statistically significant difference in the teachers' opinions regarding the use of digital educational content in the implementation of music teaching with regard to their professional experience/ years of service.

H3: There is a statistically significant difference in the teachers' opinions about the frequency of use of digital educational content in the implementation of music teaching with regard to their job position.

H4: Teachers frequently use *YouTube* for downloading and reproducing digital educational content that enriches and improves the quality of music teaching in primary and secondary school.

H5: Most teachers assess their digital competences as satisfactory.

Research instrument. We designed a *Google* online questionnaire for class teachers, music teachers in primary school, and music teachers in secondary vocational schools and gymnasiums (with regard to

aimed at discovering the extent to which digital online educational content is used in the process of planning and implementation of music education classes, whether the use of *YouTube* as a digital medium contributes to the quality of music teaching, and how teachers assess their ability to use the Internet. The questionnaires were created by the authors of this paper. The survey was anonymous and conducted online on the sample of music teachers, which ensured respondents' honesty, and avoided desirable answers. The value of *Cronbach's alpha for the questionnaire* (0.0897) indicates an acceptable level of instrument reliability and justifies its acceptability.

Research sample. The survey included music teachers with different professional experience/years of service, who work both in primary and secondary schools. The survey was carried out on a sample of 176 respondents (random sampling), as follows: 147 music teachers in primary school, 19 music teachers in secondary vocational schools, and 10 music teachers in gymnasiums, all in Serbia. The observed independent variables for the teacher sample included professional experience/years of service (less than 10 years, 10–30 years, and over 30 years); and job position (primary school, secondary vocational school, gymnasium). Among the respondents, 64 or 36.4% had 10 or less than 10 years of experience in teaching, 88 or 50% had between 11 and 30 years of experience, while the fewest teachers (24 or 13.6%) had between 31 and 40 years of experience. The whole teacher sample included 147 or 83.5% teachers who worked in primary school, 19 or 10.8% who worked in secondary vocational school, and 10 or 5.7% music teachers who worked in gymnasiums. The dominant group in the research sample was made up of music teachers with extensive experience, which was significant for obtaining relevant research data.

The research was based on the use of a descriptive research method, and the data were collected using the survey technique. The basic statistical measures and procedures were used for the analysis of the collected data — percentages and frequencies, arithmetic mean and standard deviation, while a *t*-test and one-factor analysis of variance (*ANOVA*) were used to determine the significance of the obtained differences.

The statistical data processing was based on the *IBM SPSS 20* software package, statistical description and inference. To determine the statistical significance of the differences in the respondents' answers with regard to their job position, and professional experience, we used a *chi-square test* (χ^2).

The presence of digital media and the use of information and communication technology (ICT) in music teaching, as well as the increasing use of online educational content, and the necessary consideration of digital competences of music teachers were some of the factors worth studying and analyzing in our survey.

Research Results and Discussion

It should be noted that when digital content is applied in music education, it should be carefully selected. The selection of content and the frequency of its use will depend on the educational goals, teachers' experience and abilities, their attitudes, students' psychophysical characteristics, learning content, and

the available teaching equipment. Dobrota (2016) points out that in the context of music education, that would specifically mean that music teachers must first familiarize themselves with the digital content they want to use in class, and carefully choose the stage of the lesson where the said content will be implemented. The application of digital content in music education, thus, becomes somewhat inevitable, because, among other things, it opens up numerous opportunities for independent learning. The results of the analysis, based on teachers' self-assessment, provide the answer to the question regarding the frequency of use of digital content in primary and secondary music education.

Table 1

Frequency of use of Internet content in music education

	<i>f</i>	%	Cumulative %
All the time	39	22.2	22.2
Occasionally	126	71.6	93.8
Never	11	6.3	100.0
Total	176	100.0	

The results (Table 1) show that most of 176 respondents (music teachers in primary and secondary school) occasionally use Internet content in their teaching practice (126 or 71.6%). The findings of some studies indicate that teaching with the use of digital educational content is interesting, that it holds the students' attention longer, and that it can be a good basis for lesson planning and preparing the implementation of certain teaching content (Camlin & Lisboa, 2021; Vidulin–Orbanić & Duraković, 2012).

Table 2

Frequency of use of Internet content in music education classes with regard to the teacher's professional experience/years of service

You use Internet content in music education classes:			All the time	Occasionally	Never	Total
Years of service	1–10 years	<i>f</i>	11	50	3	64
		%	17.2	78.1	4.7	100
	11–30 years	<i>f</i>	19	61	8	88
		%	21.6	69.3	9.1	100
	31–40 years	<i>f</i>	9	15	0	24
		%	37.5	62.5	0	100
Total	<i>f</i>	39	126	11	176	
	%	22.2	71.6	6.3	100	
$\chi^2 = 6.88, df = 4, p = 0.14$						

If we analyze the respondents' opinions with regard to their professional experience (Table 2), we notice that they are quite consistent and that the most frequent answer is that Internet content is used occasionally in music education. The results show that all the respondents with over 30 years of professional service in teaching use Internet content in the implementation of music teaching without exception. If we consider the value of the *chi-square* (χ^2), we can conclude that there is no statistically significant difference in the use of Internet content in music education between teachers of different professional experience (the value of χ^2 is 6.88; degrees of freedom $df = 4$, and significance $p=0.14$).

At the same time, we wanted to find out about the frequency of use of Internet content in music education with regard to the teacher's job position (class teacher, music teacher in primary school, music teacher in secondary vocational school/gymnasium) (Table 3).

Table 3

Frequency of use of Internet content in music education with regard to job position

You use Internet content in music education classes:			All the time	Occasionally	Never	Total
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	9	66	7	82
		%	11	80.5	8.5	100
	Music teacher in primary school	<i>f</i>	26	40	2	68
		%	38.2	58.8	2.9	100
	Music teacher in secondary school	<i>f</i>	4	20	2	26
		%	15.4	76.9	7.7	100
Total	<i>f</i>	39	126	11	176	
	%	22.2	71.6	6.3	100	

$\chi^2 = 17.62, df = 4, p = 0.00; Kramerov V = 0.224$

Looking at Table 3, we can conclude that the respondents who predominantly chose the option All the time or Occasionally, i.e. those who most frequently use Internet content in music education classes, are music teachers in primary school (97%), followed by music teachers in secondary school (92.3%), whereas class teachers use educational content from the Internet in music education somewhat less frequently (91.5%). Based on the results given in Table 3, we can see that the percentage of respondents who never use Internet content in the implementation of music teaching is negligible (8.5% class teachers; 2.9% music teachers in primary school and 7.7% teachers in secondary vocational school/gymnasium). Mandić and Radovanović (2008) conducted a study which confirms that online learning provides numerous opportunities to innovate the knowledge acquisition process with the presentation of images, films, text and sound, which is why it should find its application in the teaching process.

If we compare the results with regard to the teacher's job position, and based on the values of *the chi-square* (χ^2), we can see that there is a statistically significant difference in the use of Internet content in music education between class teachers, music teachers in primary school, and music teachers in secondary school ($\chi^2=17.62$ $df=4$, $p=0.00$).

Table 4

Frequency of use of Internet content in music education with regard to job position (2 modalities)

You use Internet content in music education classes:			All the time	Occasionally	Never	Total
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	9	66	7	82
		%	11	80.5	8.5	100
	Music teacher	<i>f</i>	30	60	4	94
		%	31.9	63.8	4,3	100
	Total	<i>f</i>	39	126	11	176
		%	22.2	71.6	6.3	100
$\chi^2 = 16.65$, $df = 2$, $p = 0.01$; <i>Kramerov V</i> = 0.26						

Observing the frequency of using Internet content in the implementation of music teaching from the aspect of two modalities (Table 4), i.e. job positions class teacher and music teacher (music educator), we can conclude that 31.9% of the questioned music teachers use Internet content in music education all the time, whereas only 11% of the questioned class teachers chose this option. The conclusion is that there are class teachers (8.5%) and music teachers (4.3%) who never use Internet content in the implementation of music teaching, and their decision to never use educational content available on the Internet can only be justified by the fact that their school may not possess the appropriate technical conditions for the implementation of music teaching. Given the fact that lesson planning and the preparation for their implementation is a very important step in the educational process, we expected that the teachers realized the significance of using educational Internet content, and the need for it. The results of the survey conducted by Pavlović (2018) indicate that the development of ICT facilitated the students' path toward independence and facilitated effective learning, which is one of the main trends in contemporary music pedagogy. Comparing the obtained results with regard to the job positions class teacher and music teacher, and based on the value of *the chi-square* (χ^2), it is clear that there is a statistically significant difference in the use of Internet content in music education classes between class teachers and music teachers ($\chi^2=16.65$; $df=2$, $p=0.01$). There are more music teachers who stated that they use educational Internet content in their classes all the time compared to class teachers who gave the same answer. The value of *Cramer's V* is 0.26 which indicates a weak correlation, but statistically significant nonetheless (as cited in Cohen, Cohen, 2004).

YouTube is a popular American online video sharing and social media platform where users can upload, watch, or download digital videos.* According to the research (Media, 2019), the consummation of *YouTube*, as one of the most popular media, has gradually surpassed television in popularity, and represents the number-one choice among teenagers when it comes to their preferred medium for spending free time. Given the results of this research, as well as the fact that different musical performances can be downloaded from YouTube for the purposes of music education, we wanted to know the extent to which the use of YouTube contributes to the implementation of music teaching (Table 5). Based on the results of our survey, we can conclude that class teachers/music teachers largely recognize the importance and contribution of this digital medium, so the majority of the respondents think *YouTube* is considerably represented in music education (85.8%), while 14.2% of the respondents think that it is somewhat represented.

Table 5

Does YouTube contribute to the quality of music teaching

	<i>f</i>	%
Yes	151	85.8
Somewhat	25	14.2
Total	176	100

Analyzing the relationship between the use of *YouTube* in music classes and the teachers' professional experience, i.e. years of service, we came to the results given in Table 6.

Table 6

Frequency of using YouTube in music education with regard to professional experience of the respondent

Does <i>YouTube</i> contribute to the quality of music teaching?		Yes	Somewhat	Total	
Years of service	1–10 years	<i>f</i>	53	11	64
		%	82.8	17.2	100
	11–30 years	<i>f</i>	74	14	88
		%	84.1	15.9	100
	31–40 years	<i>f</i>	24	0	24
		%	100	0.0	100
	Total	<i>f</i>	151	25	176
		%	85.8	14.2	100
$\chi^2 = 4.65, df = 2, p = 0.10$					

* Over 2 billions of registered users visit YouTube every month.

Observing the obtained results, we notice that the greater professional experience of the respondents corresponds to the more frequent use of YouTube in music teaching, thus 100% of the respondents with over 30 years of professional experience said they use *YouTube* all the time in their classes. If we compare the results with regard to professional experience, i.e. years of service, and based on the values of the *chi-square* (χ^2), we can see that there is no statistically significant difference in the opinions regarding the possibilities of using YouTube, and consequently its contribution in the implementation of music teaching between teachers with different professional experience ($\chi^2 = 4.65$, $df=2$, and significance $p=0.10$).

Table 7

Frequency of using YouTube in music teaching with regard to job position of the respondent

Does <i>YouTube</i> contribute to the quality of music teaching?		Yes	Somewhat	Total	
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	68	14	82
		%	82.9	17.1	100
	Music teacher in primary school	<i>f</i>	62	6	68
		%	91.2	8.8	100
	Music teacher in secondary school	<i>f</i>	21	5	26
		%	80.8	19.2	100
Total		<i>f</i>	151	25	176
		%	85.8	14.2	100
$\chi^2 = 2.71$, $df = 2$, $p = 0.26$					

That *YouTube* indeed contributes to the quality of music teaching is confirmed by the results of the survey which show that the respondents — class teachers and music teachers (Table 7) use the *YouTube* platform to a great extent (over 80%), regardless of their job position. By comparing results with regard to the job position, and based on the *chi-square* (χ^2) which has a value of 2.71, $df = 2$, while p equals 0.26, it was confirmed that there is no statistically significant difference in the opinions (between class teachers, music teachers in primary school, and music teachers in secondary school) about the use and contribution of YouTube content in the implementation of music teaching.

Table 8

Frequency of using YouTube in music teaching with regard to job position (2 modalities)

Does <i>YouTube</i> contribute to the quality of music teaching?		Yes	Somewhat	Total	
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	68	14	82
		%	82.9	17.1	100
	Music teacher	<i>f</i>	83	11	94
		%	88.3	11.7	100
	Total	<i>f</i>	151	25	176
		%	85.8	14.2	100
$\chi^2 = 0.64, df = 1, p = 0.42$					

The results (Table 8) show that the respondents who work as class teachers and music teachers share the same opinion when it comes to the application of *YouTube* in music teaching. The value of the *chi-square* indicates that there is no statistically significant difference in the opinions regarding the extent of representation of *YouTube* content in music education between class teachers and music teachers (χ^2 has a value 0.64; $df=1$, and significance equals 0.42).

The use of Internet content in teaching also depends on the teachers' digital competences, and hence, on their willingness and motivation to improve the quality of music teaching in primary and secondary school through the application of digital technologies. Class teachers/music teachers chose one of the statements in a Likert scale, thus indicating their level of agreement/disagreement with this assumption. The statements were ranked as follows: Rank 5 — maximum competence, Rank 4 — high competence, Rank 3 — average competence, Rank 2 — satisfactory competence, and Rank 1 — insufficient competence. Stamatović and Kundačina (2013) believe that the quality and effectiveness of teaching largely depend on the teachers' readiness to critically approach their own work, their analysis and inference. It is, therefore, important to remind of the importance of continuous monitoring and collecting feedback on teachers' self-assessment of certain competences in order to continually improve pedagogical work. The results of the teachers' self-assessment of their competences for using multimedia content in music teaching (Table 9) show that, out of 176 respondents (class teachers and music teachers), 82 or 46.6% believe themselves to be highly competent (Rank 4) in using multimedia content in music teaching, 51 or 29% consider themselves maximally competent (Rank 5), while 38 or 21.6% estimated their competences for using this content in music teaching as average (Rank 3).

Table 9*Respondents' assessment of their competences for using multimedia content in music teaching*

Rank	<i>f</i>	%	Cumulative %
1.00	1	0.6	0.6
2.00	4	2.3	2.8
3.00	38	21.6	24.4
4.00	82	46.6	71
5.00	51	29	100
Total	176	100	

We observed the assessment scale as an interval scale (each assessment was converted into a number of points), and then applied one-factor analysis of variance (ANOVA) to examine if there were statistically significant differences in the self-assessment of one's competences for using multimedia content in music teaching between class teachers, music teachers in primary school, and music teachers in secondary school (Table 10). The results are presented as the arithmetic mean: based on the average assessment, self-assessment of the respondent's competences for using multimedia content in music teaching equals 4.01 (highly competent), while standard deviation equals 0.81.

Table 10*Self-assessment of one's competences (1–5) for using multimedia content in music teaching*

Job position	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Class teacher	82	3.94	0.71
Music teacher — primary school	68	4.09	0.82
Music teacher — second-ary school	26	4.04	1.04
Total	176	4.01	0.81
$F(2; 69.03) = 0.53; p = 0.59$			

Looking at Table 10, we can conclude that the analysis of variance showed that there is no statistically significant difference, therefore, the results of the respondents' self-assessment of their competences for using multimedia content in music teaching are consistent between class teachers ($M = 3.94$), music teachers in primary school ($M = 4.09$), and music teachers ($M = 4.04$) in secondary school ($F(2; 69.03) = 0.53, p = 0.59$).

Table 11

Self-assessment of one's competences for using multimedia content in music teaching with regard to professional experience

Rank your competences for using multimedia content in music teaching on a 1–5 scale			1	2	3	4	5	Total
Years of service	1–10 years	<i>f</i>	0	0	8	33	23	64
		%	0	0	12.5	51.6	35.9	100
	11–30 years	<i>f</i>	1	4	24	37	22	88
		%	1.1	4.5	27.3	42	25	100
	31–40 years	<i>f</i>	0	0	6	12	6	24
		%	0	0	25	50	25	100
	Total	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176
		%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100

According to Stamatović (2012), when it comes to the teachers' competences, the teacher must possess the appropriate knowledge, skills and abilities for the implementation of teaching in order to be considered competent. The same author reminds that the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications' distinguish between three areas of competences: working with information, technology and knowledge; working with others (students, colleagues, parents); and working in and with society (European Commission, 2005, as cited in: Stamatović, 2012). By teachers' digital competences, Žuvić et al. (2016) imply general knowledge, skills and attitudes associated with the use of digital technologies and resources, while the competences for the use of digital technology in education involve knowledge, skills and attitudes related to the specific applications and uses of digital technology and content in the teaching process with the aim of achieving learning outcomes. Analyzing the sample, we came to the following results (Table 11): that the majority of the respondents (133 or 75.6%) assess their competences for the application of multimedia content in music education as sufficient or maximum. By comparing the frequencies in the category sufficient or maximum with the categories partial or insufficient, we can see that the majority of the respondents with over 10 years of professional experience assess their competences for the application of multimedia content in music teaching as sufficient or maximum (87.5%), while only 5 or 5.6% of the respondents with a professional experience between 11 and 30 years stated that they are partially or insufficiently competent for implementing multimedia content in music teaching. The results were obtained based on the assessment scale that was observed as an interval scale (each assessment was converted into a number of points), followed by one-factor analysis of variance (*ANOVA*) to examine whether there are statistically significant differences in the self-assessment of one's competences for using multimedia content in music teaching between teachers with different professional experience.

Examining the relationship between self–assessment of one's competences for using multimedia content in teaching with regard to job position, we wanted to determine how class teachers, music teachers in primary school, and music teachers in secondary school assess their own competences (Table 12).

Table 12

Self–assessment of one's competences for using multimedia content in music teaching with regard to job position

Rank your competences for using multimedia content in music teaching on a 1–5 scale			1	2	3	4	5	Total
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	0	1	20	44	17	82
		%	0	1.2	24.4	53.7	20.7	100
	Music teacher in primary school	<i>f</i>	0	3	11	31	23	68
		%	0	4.4	16.2	45.6	33.8	100
	Music teacher in secondary school	<i>f</i>	1	0	7	7	11	26
		%	3.8	0	26.9	26.9	42.3	100
Total	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176	
	%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100	

In order to determine the respondents' opinion regarding competences, Pavlović Breneselović (2014) argues that competence implies the ability to combine different aspects of knowledge and skills in response to different situations and challenges in a certain context. This is why we needed teachers' self–assessment of their competence for using multimedia content in music teaching with regard to their job position. Stamatović (2013) points out that class teachers/music teachers have an active role in choosing the direction of their professional development, and should take responsibility for it, therefore, it is necessary that they continuously monitor, question and evaluate their own work so as to change and improve it. Based on the analysis (Table 11), we can see that the majority of the respondents, 82 or 46.6% believe that they possess sufficient competences, whereas 51 or 29% respondents described themselves as maximally competent for using multimedia content in music education in primary and secondary school. When it comes to music teachers in secondary school, 11 or 42.3% assessed themselves as maximally competent, followed by 23 or 33.8% music teachers in primary school, and finally, 17 or 20.7% class teachers.

Table 13

Assessment of one's competences (1–5) for using multimedia content in music teaching with regard to job position (2 modalities)

Rank your competences for using multimedia content in music teaching on a 1–5 scale			1	2	3	4	5	Ukupno
Job position:	Class teacher	<i>f</i>	0	1	20	44	17	82
		%	0	1.2	24.4	53.7	20.7	100
	Music teacher	<i>f</i>	1	3	18	38	34	94
		%	1.1	3.2	19.1	40.4	36.2	100
	Total	<i>f</i>	1	4	38	82	51	176
		%	0.6	2.3	21.6	46.6	29	100

We can conclude (Table 13) that most teachers see their competence for using multimedia content in music education ($3 + 4 = 78.1\%$; $M = 3.94$) as high or average. Seventeen or 20.7% of the respondents believe they are maximally competent, while only one respondent or 1.2% believes that he/she is partially digitally competent for using multimedia content in music teaching.

When it comes to music teachers and their competences, the majority of them also see themselves as highly or maximally competent for using multimedia content in music education ($4+5 = 76.8\%$; $M = 4.07$). Eighteen or 19.1% observe their digital competences as average, 3 or 3.2% of the respondents believe they possess partial competence, while only one respondent or 1.1% thinks his/her digital competences for using multimedia content in music teaching are insufficient.

We observed the assessment scale (Table 14) as an interval scale (each assessment was converted into a number of points), and used a *t*-test for independent samples to examine if there are statistically significant differences in the assessment of one's competence for using multimedia content in music teaching between class teachers and music teachers. Statistical parameters show that 176 respondents rate their digital competences in the implementation of music teaching with an average ranking of 4.1. We noticed the following consistency in the respondents' assessment of their digital competences: the average ranking in the group of class teachers is 3.94, while the average ranking in the music teacher group is 4.07. The *t*-test showed that there is no statistically significant difference in the assessment of one's competences for using multimedia content in the implementation of music teaching between class teachers and music teachers (*t* value = -1.13; degrees of freedom *df* = 172.86; statistical significance *r* = 0.26).

Table 14

Assessment of one's competences (1–5) for using multimedia content in music teaching with regard to job position (2 modalities)

Job position	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Class teacher	82	3.94	0.71
Music teacher	94	4.07	0.88
Total	176	4.01	0.81

$t = -1.13, df = 172.86, p = 0.26$

Conclusion

The main conclusion that can be derived from this research is that the majority of the respondents from the sample of class teachers and music teachers in primary schools, and music teachers in secondary vocational schools and gymnasiums in Serbia who participated in the survey during 2020/2021 positively assess their own ability to use Internet content in teaching, that they largely recognize that YouTube, as a digital medium, contributes to the quality of music teaching and use it often, as well as that they assess their digital competences as satisfactory, which confirms the initial hypotheses.

We identified statistically significant differences with regard to the frequency of using Internet content in music teaching from the aspect of two modalities. The conclusion is that music teachers use digital media more frequently than class teachers. The fact that a small percentage of class teachers and a negligible percentage of music teachers never use digital media in teaching illustrates the fact that there are certain difficulties in the application of multimedia content in music education. This result can only be explained by the fact that there are schools which still do not possess the appropriate technical conditions needed to enable the use of the Internet in music education, which is why it is necessary to provide those conditions and give access to digital content to all students of primary and secondary school as soon as possible.

Another conclusion is that *YouTube* is used in over 80% of music classes. Class teachers and music teachers with over 30 years of service use YouTube in every music class, therefore, our professional opinion is that with appropriate expert supervision, this platform can enormously contribute to the quality of music education.

The findings of this research also confirm that the questioned class and music teachers positively assess their digital competences for using multimedia in their teaching, therefore, it would be advisable to form a professional team of music experts to monitor, update, and propose educational digital content, because that way, we would ensure a continuous, uninterrupted development of digital competences in music education. In this age of rapid change, when knowledge quickly becomes obsolete and needs to be continually updated, professional improvement has become an imperative of today, as Vasilijević (2012) points out.

This leads to the conclusion that in the field of music education, it is crucial to recognize the role of professional development and improve instruction (Biasutti & Concina, 2018; Portowitz et al., 2018), which means that it is necessary to provide appropriate conditions that will enable music teachers to occasionally strengthen their professional skills, not only through pedagogical and educational topics, but also through the continuous development of competences for the use of information technologies so that they could provide their students with a more creative and effective learning experience.

Based on the results of our research, and in order to make multidimensional conclusions, it is necessary to conduct further research in other subject areas related to the use of digital educational content, but also the attitudes of teachers and students. Comparing the results obtained by such research could not only improve the quality of teaching and contribute to the better understanding of ICT in education, but it could also help plan and implement music education more successfully, with the adequate implementation of ICT. We could help class teachers/music teachers to additionally develop their competences for using digital technology in instruction through quality professional development, but also future teachers/music teachers who study at music/art faculties or teacher training faculties through the improvement of study programs for educators.

Reference list

- Beydogan, H. Ö., & Hayran, Z. (2015). The effect of multimedia-based learning on the concept of learning levels and attitudes of students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 261–280. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.14>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The Effective Music Teacher: The Influence of Personal, Social, and Cognitive Dimensions on Music Teacher Self-Efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264–279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). The digital 'turn' in music education (editorial). *Music Education Research*, 23(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
- Chiu, T. K. F., & Churchill, D. (2016). Design of learning objects for concept learning: Effects of multimedia learning principles and an instructional approach. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1355–1370. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1006237>
- Clauhs, M., Franco, B., & Cremata, R. (2019). Mixing It Up: Sound Recording and Music Production in School Music Programs. *Music Educators Journal*, 106(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/0027432119856085>
- Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107–114. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>
- Dobrota, S. (2016). Music teaching and teaching technology. *Proceedings of the Faculty of Philosophy in Split (6–7)*, 6–23. [Dobrota, S. (2016). Glazbena nastava i nastavna tehnologija, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu (6–7)*, 6–23] <https://hrcak.srce.hr/154573>

- Dobrota, S., & Tomaš, S. (2009). Computer game in music teaching: Musical game Orašar. *Life and school*, 21, 29–39. [Dobrota, S. i Tomaš, S. (2009). Računalna igra u glazbenoj nastavi: Glazbena igra Orašar. *Život i škola*, 21, 29–39] <https://hrcak.srce.hr/37078>
- Đurđanović, M. M. (2015). The use of teaching aids and their importance for students' music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(2), 33–40, <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-2-33-40>
- Ferrari, A. (2012), *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Institute for Prospective Technological Studies, European Commission Joint Research Centre.
- Grkić, R. J., Đokić, J. M., & Čalić, M. (2012). Possibilities of application of Sibelius software in music teaching at Pedagogical faculties. *Uzdanica*, 9(1), 277–285. [Grkić, R. J., Đokić, J. M. i Čalić, M. (2012). Mogućnosti primene Sibelijus softvera u muzičkoj nastavi na Pedagoškim fakultetima, *Uzdanica*, 9(1), 277–285]
- Gubbins, E. (2021). Music across the waves: An international comparative examination of the Irish generalist and the American specialist models of music education from the teacher's perspective, *British Journal of Music Education*, 38(1), 74–91. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000224>
- Ivanović, Đ., & Antonijević, A. (2020). E-learning — situation and perspectives in the Republic of Serbia. In V. Katić (Ed.), *XXVI A set of development trends: Innovations in modern education* (pp. 187–190). Novi Sad: Faculty of Technical Sciences. [Ivanović, Đ. i Antonijević, A. (2020). E-učenje — stanje i perspektive u Republici Srbiji. U V. Katić (Ur.), *XXVI Skup trendovi razvoja: Inovacije u modernom obrazovanju* (str. 187–190). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka].
- Ivić, I. (2019a). Printed and digital media: printed and digital textbooks. *CEPS Journal* 9(3), 25–49.
- Ivić, I. (2019b). Printed and digital textbook. In A. Pešikan & J. Stevanović (Ur.), *Textbook: An old topic facing the challenges of the modern age* (str. 13–27). Belgrade: Institute for Pedagogical Research. [Ivić, I. (2019b). Štampani i digitalni udžbenik. U A. Pešikan i J. Stevanović (Ur.), *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 13–27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja]
- Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2009). *The New Horizons for Music Technology in Music*. Tallin: Tallin University, 98–104.
- Mandić, D. (2009). Informatics conception of teaching in the school of the future. *Proceedings of the Future School, Vol. II* (str. 802–814). Belgrade: Serbian Academy of Education and the Center for Management in Education. [Mandić, D. (2009). Informatička koncepcija nastave u školi budućnosti. *Zbornik radova Buduća škola, Vol. II* (str. 802–814). Beograd: Srpska akademija obrazovanja i Centar za menadžment u obrazovanju].
- Mandić, D., & Radovanović, I. (2008). Teacher and multimedia learning. *Innovations in teaching — A journal for modern teaching*, 21(4), 59–68. [Mandić, D. i Radovanović, I. (2008). Nastavnik i multimedijalno učenje. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 21(4), 59–68].

- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- Media, C. S. (2019). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens: New Research Finds YouTube Videos Beat Out TV and Video Games as Entertainment of Choice for Tweens and Teens*. San Francisco: Plus Media Solutions.
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Prosthetics and Orthotics International*, 91(2), 30–38. <https://doi.org/10.1177/0309364610389353>
- Digital Competence Framework, Teacher for the Digital Age* (2017) [document]. Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. [Okvir digitalnih kompetencija, nastavnik za digitalno doba (2017) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije]. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>
- Pavlović, S. (2018). *Possibilities of application of information-communication technology in teaching music literacy* [unpublished doctoral dissertation, Academy of Arts, University of Banja Luka]. [Pavlović, S. (2018). *Mogućnosti primene informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi muzičkog opismenjavanja* [neobjavljena doktorska disertacija, Akademija umjetnosti, Univerzitet u Banjoj Luci]].
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Competences or competence: different discourses of educator professionalism. *Upbringing and education*, 39(2), 57–69. [Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69].
- Portowitz, A., González-Moreno, P. A. & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: Israel. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 169–184 <https://doi.org/10.1177/1321103X10385049>
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* 10/2017–1, 12/2018–1, 15/2018–1, 18/2018–1, 1/2019–18, 2/2020–1 [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije. [...]
- Rulebook on the curriculum for the second cycle of primary education and the curriculum for the fifth grade of primary education*: 6/2007–1, 2/2010–5, 7/2010–9 (dr. rule book), 3/2011–129 (dr. rule book), 1/2013–18, 4/2013–177, 11/2016–364, 11/2016–580, 6/2017–7, 8/2017–1, 9/2017–1, 12/2018–36, 15/2018–77 (dr. rule book) [dokument]. Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. [*Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*: 6/2007–1, 2/2010–5, 7/2010–9 (dr. pravilnik), 3/2011–129 (dr. pravilnik), 1/2013–18, 4/2013–177, 11/2016–364, 11/2016–580, 6/2017–7, 8/2017–1, 9/2017–1, 12/2018–36, 15/2018–77 (dr. pravilnik) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije].

- Rulebook on the curriculum for high school* („Službeni glasnik RS”, br. 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19 i 6/20) [document]. Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia. [*Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju* („Službeni glasnik RS”, br. 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19 i 6/20) [dokument]. Ministarstvo prosvete i nauke republike Srbije].
- Stamatović, J. (2013). The role of teachers in assessing the quality of school work and their work. *Teaching and education*, 62(3), 438–449. [Stamatović, J. (2013). Uloga učitelja u proceni kvaliteta rada škole i svoga rada. *Nastava i vaspitanje*, 62(3), 438–449].
- Stamatović, J., & Kundačina, M. (2013). Metodološki aspekti i uloga povratne informacije o radu nastavnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 15, 11–22. [Stamatović, J., i Kundačina, M. (2013). Metodološki aspekti i uloga povratne informacije o radu nastavnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 15, 11–22].
- Education Development Strategy in Serbia until 2020* „Službeni glasnik RS” no. 107/2012 [document]. Government of Republic of Serbia. [*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* „Službeni glasnik RS” br. 107/2012 [dokument]. Vlada Republike Srbije].
- Vasiljević, D. (2012). Individual training of teachers in Western Serbia. *Teme*, 36(1), 255–276. [Vasiljević, D. (2012). Individualno usavršavanje nastavnika Zapadne Srbije. *Teme*, 36(1), 255–276].
- Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2019). Comparison of the cognitive and emotional aspect of listening to music in the music-pedagogical context of primary school. *Methodical experiments*, 26(2), 9–32. [Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno–pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32] <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>
- Vidulin–Orbanić, S. (2010). Possibilities and ways of active music making in primary general education school. In T. Vrandečić & A. Didović (Eds.), *Voice and musical instrument in education, Monograph of artistic and scientific conferences 2007–2009* (pp. 31–44). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb and European Center for Advanced Research. [Vidulin–Orbanić, S. (2010). Mogućnosti i načini aktivnog muziciranja u osnovnoj općeobrazovnoj školi. In: T. Vrandečić & A. Didović (Eds.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju, Monografija umjetničko znanstvenih skupova 2007–2009* (str. 31–44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna istraživanja].
- Vidulin–Orbanić, S., & Duraković, L. (2012). *Methodological aspects of processing musicological content — Media in music teaching*. Pula: Juraj Dobrila University of Pula. [Vidulin–Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja – Mediji u nastavi glazbe.*, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli].

- Wagoner, C. L. (2015). Measuring music teacher identity: Self-efficacy and commitment among music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205, 27–49. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0027>
- White, R. (2020). Authentic learning in senior secondary music pedagogy: An examination of teaching practice in high-achieving school music programmes. *British Journal of Music Education*, 1–13, <https://doi.org/10.1017/S0265051720000297>
- Wu, L.Y., & Yamanaka, A. (2013). Exploring the effects of multimedia learning on pre-service teachers' perceived and actual learning performance: the use of embedded summarized texts in educational media. *Educational Media International*, 50(4), 291–305.
- Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D., & Pintarić, N. (2016). *Framework for digital competencies of school users: teachers and professional associates, principals and administrative staff*. Zagreb: Croatian academic and research network — CARNet. [Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D. i Pintarić, N. (2016). *Okvir za digitalne kompetencije korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja te administrativnih djelatnika*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža — CARNet].



YouTube: 31. Đurđanović, Čalić video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/blbCJ94jwso>

Time: 11.45'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Figure 0.33

Children's art (73) [school age]



Note. Taken from the catalog of the international event Joy of Europe 2013. Lidija Seničar (curator), Children's Cultural Center, Belgrade, 2013. Use of the image according to the provisions of fair business.

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Vojislav Ilić, PhD, associate professor
Methodology of teaching art culture
Department of Fine Arts, Faculty of Arts
University of Priština with temporary
headquarters in Kosovska Mitrovica /
Department of Applied and Fine Arts,
Faculty of Philology and Arts, University
of Kragujevac (Serbia)
vilicdva@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC [37.091.3:75]:004
Review article
578–589

POTENTIAL APPLICATIONS OF ICT IN TEACHING VISUAL ARTS

Summary: A great role that pictorial and visual information has in today's world justifies an increasing need for the teaching of visual arts, being the *only expert* in the educational system that considers this kind of information. Students should know how the mass media work and an important role of visual arts education is to prepare students as visually literate and critical members of society. The increasing need to understand and create visual messages necessitates the re–examination of the relationship between art and the media. The development of new media provides new perspectives for artistic practice. The use of digital media is widespread and new jobs are being created for visual artists, while for students with knowledge, skills and expertise in digital art and design it is a good opportunity to commercialize the acquired experience and knowledge, with further training. The utilization of digital tools as an art medium in schools provides many unique and exciting opportunities to nurture the skills needed in the twenty–first century. Today, literacy implicates the understanding of visual messages, media and technology, as well as their potential for interaction, communication and expression, and students need to be able to analyze, interpret and evaluate content from the Internet.

Keywords: teaching visual arts, ICT in education.

Introduction

Digital technology has triggered one of the most important changes in education since the invention of print, today students are expected to think and communicate as artists and designers in order to create multimedia messages. Art has become one of the four themes of literacy, as important as the three original ones - reading, writing and arithmetic, it has become important in school because it is so important in the world of work. Jobs around the world have embraced multimedia as their primary form of communication, as well as the international language of the Internet. In addition, millions of television channels, web portals, media, storage clouds and other new media that have not yet been created require digital artists, musicians, software designers, storytellers, web designers, video artists, graphic designers, creative and many others. consultants... who have not yet been invented in the field of art.

Information and communication technology (ICT) has become an indispensable tool in many professions, including the arts. Working in any branch of applied art is unthinkable without computers: architecture, interior design, graphic design, multi-media design, industrial design, advertising are just some of the jobs that include two-dimensional and three-dimensional computer-aided design techniques. In traditional art disciplines, painting, graphics, drawing and sculpture ICT are directly or indirectly involved in the process of creating a work of art.

A large number of contemporary artists who deal with traditional disciplines of fine arts use computers in their work as aids, the trace of which is more or less visible in the final work. Some of the artists who use computers leave recognizable characteristics of computer techniques in their work and even emphasize them, that is, they rely on the aesthetics of digital. Others do not want traces of these technologies, because they want their work to look like it was created by analog techniques, so the use of computers is not recognized in the works. The computer offers the artist possibilities such as: error correction, duplication, arbitrary combination and recombination, constant feedback, reversibility and visual-sensory shaping of effects that can be selected from the offered range of possibilities. In addition, the computer is a medium for archiving all versions that are created in the creative process.

The explosion of digital technology happened in the last decade of the XX century, and artists will then accept the fact that today's civilization of painting is based on a global digital basis. Therefore, the art of digital time must be digital, that is, fully included in the world of digital devices and the global system of digital communications. The way of communication in our time is essentially determined by information and communication technologies and the process of digitalization, which has completely mastered the mass media (Todorović, 2009).

Art in its language tells us about the age in which it is created, it speaks about the time in which we live, art created in the time of digital media conveys messages created in the world of global communications, in the world of digital images. In order to convey that, she uses all the means that those global communications and that world of images make available to her.

Features of teaching art

The teaching art differs from other subjects in the nature of the content, creative processes, the relationship between students and teachers, as well as in terms of evaluating the results. This teaching does not have a predominantly intellectual and reproductive character, but experientially emotional and creative, because the whole person is engaged in the teaching process, and the very character of the teacher's work is the cultivation of personality, not just education. The meaning, significance and function of art education is the gradual introduction of students into the teaching of art, depending on their age, needs and individual abilities. The most important feature of teaching art is the creative character, because fine art is creative. This implies the creativity of not only students, but also teachers who together give a creative character to the whole teaching process. Teaching Art allows students to express themselves freely and to discover, explore and experiment (Winner et al, 2013). The process in teaching art involves student activity, creative and work process, such a process requires, acquaintance with the task and art problem, search for a "solution", and then preparation of materials for work, work creation, assessment work done and possible corrections and then saving materials and tools. Due to the time required for the realization, at the beginning of the twentieth century, the opinion was accepted that classes be held (whenever possible) for a period of two school hours. Namely, uneven individual development, different level of needs and interests condition individualized form of work and the teacher should differentiate his educational influence according to individual needs of students, which does not mean that work in pairs, group or collective work is excluded, but it is a consequence of cooperation of certain individuals. The specifics of art activities with materials, the length of the work process, as well as other uniqueness require special concentration and a special relationship between teachers and each student, and each process can be realized only in a small school group. Pedagogical norms in that regard would be 15 students in the class, which means that the teacher, having in mind the two combined classes, will have an average of 3-4 minutes for each student (Karlavaris, 1988). The most important function of expression and creation is to help a person develop to cultivate his own aesthetic sensibility, acquire rich and diverse aesthetic sensory experiences, enrich his emotions and build a lasting need for creative and constructive action in his own social and natural environment (Filipović, 2011).

Teaching art is a flexible teaching process, which changes, not only according to the nature of practical, theoretical or combined work, but also in practical work, depending on individual stages of creation,* creation and realization, all the way to verification and aesthetic evaluation.

* Bogomil Karlavaris in 1988. proposed that the teaching of art culture be organized according to the process of creativity that Graham Wallas and Richard Smith presented in 1926. (preparation, preparatory work on a problem that directs the mind to the problem and explores the dimensions of the problem; incubation, the problem is in the individual's subconscious and there is no visible reaction from the outside; a hint, the creative person gets a premonition from the subconscious to his consciousness; confirmation, the idea is consciously confirmed, thought through, and then applied).

Another feature arises from the subjectivity of creative processes, respect for the individuality of students, which affects the different attitude of teachers towards each student. Individual contact, the effort for each student to find an original solution, communication on a subjective level, the release of students, encouraging creativity — require such a relationship between teacher and student that can be described as anti-authoritative, intimate with great mutual trust. If students are not free from hesitation or fear of the teacher and his demands, they will not be able to express themselves freely and creatively, they will not express their thoughts without hesitation, and this will affect the slow and wrong course of their development. The initiative for the first relationships is given by the teacher. He should show that he supports each student so that the student feels that the teacher understands him (Karlavaris, 1988).

Children are not afraid to make mistakes (most when they grow up, they lose that ability) if they do not know something, they are not afraid to try, unfortunately we teach children not to make mistakes. If they are not ready to make mistakes, they will never come up with anything original. Mistakes are condemned in the education system, making mistakes is the worst thing they can do. There is no mistake in the fine arts, all solutions are "correct", there are countless meaningful solutions, and many meaningful answers can be obtained for every creative problem, so we must educate people not to lose their creative abilities. The future society, in which students will work, will certainly require different ways of reasoning and creative thinking. The process in teaching art is searching, selecting and solving problems: from choosing an idea, through the medium of expression, to aesthetic analysis, which many times comes down to evaluation and comparison. So, for the artistic process itself, choosing and making decisions is very important, and if we adjust the teaching process, the student can always have the opportunity to choose. Thus, he will be more ready to make decisions in life, and thus more ready for life (Ilić, 2019).

At the center of the artistic process is *discovery*, which is achieved through creative thinking, and the artistic process helps students:

- To develop the ability to visually present their ideas and thus "write down" their feelings and impressions;
- Provides an opportunity to shape their own perception and develop the ability to creatively solve problems and reason;
- Encourages creative thinking and learning through conversation and research;
- Encourages students to experiment, develop artistic skills and knowledge by using different materials and techniques;
- Develops useful work habits and responsibilities in students;
- Helps students better understand others by fostering respect for those who are different from them;
- Stimulates learning and understanding of other cultures, as well as respect for one's own artistic heritage;
- Improves and enhances the school and community curriculum (Ilić, 2012).

Constanze Kirchner states that high demands are placed on the teaching art today and that it is influenced by various desires: Plans, programs and Standards present their requirements; Students have their own desires, wants, individual differences and needs; Art teachers have their attitudes, ideas and desires about the subject and on the other hand parents and the environment have their demands and desires; Possibilities and desires of the school in which the students and the teacher work; Possibilities of specialized classroom; A special challenge is the mixture between strict specific plans on the one hand and the creative, experimental, spontaneous teaching process on the other (Kirschner, 2013).

Art and teaching art in a changing world

Until the end of the twentieth century, the media through which students learned about art were mainly: lecturers, textbooks, reproductions of works of art, various monographs on artists or encyclopedias, and rare visits to museums. Today, the use of information and communication technologies in teaching is available to world museums, databases of works of art, various software that can be used for artistic purposes, and more broadly, any data that can be useful to both students and teachers. Throughout history, art teachers have tried to understand and master the tools and media of their craft and to pass that knowledge on to their students. Today, that same desire can be seen through the desire to integrate traditional and modern media into their teaching. On the other hand, students do not come to school as blank pages of paper on which teachers write, they come with a rich experience that can be used in teaching. Their experiences in using digital technologies outside of school are extensive and should be taken into account when planning and conducting classes (Ilić, 2019).

Nikolaj Selivanov (Николай Селиванов) presented conclusions based on his research that ICT can be used in art teaching differently depending on the type of activity. The multimedia nature of ICT enables a comprehensive impact on the user; ICT possesses the expressive possibilities of various means, including the illusion of three-dimensional, enables the creation of the illusion of movement, as well as the creation and virtual modeling; ICTs enable interactivity including digitized video, animated objects and movies; ICT provides nonlinear interaction between users and interactive elements; ICTs enable different models of communication among users; ICTs provide users with the opportunity to use information at their own pace with personal motivation. Selivanov especially emphasizes the multimedia of ICT, software for 3D animation and virtual reality, interactive capabilities including databases, video conferencing, communication between users and the ability to explore the Internet.

By using digital resources, students can expand their creativity through digitally simulated information. The flexibility of digital data is what makes new media vital to the teaching art, by using automated media tools and graphics software, students can quickly see the results of their ideas. The application of ICT minimizes the amount of work in creating visual information, so that students will have more time for creativity, collaboration, research and evaluation. In addition, the technology enables the establishment of joint practice and cooperative learning with communication not only between students and teachers, but

also between students from different schools, countries or cultures, and with the possibility of connecting with artists from around the world. Computers have characteristics that are different from other art media, and these characteristics determine the way users think, approach the problem and the way of solving the task. Zsolt Gyenes lists some of the characteristics of computers in art education: Using computer software you can make countless copies of works without losing quality, you can experiment a lot with ideas, you can easily come up with variations of works and works can be saved automatically in different states, and many programs have step automations with different effects. Unlike analog media, adding or subtracting elements is not a problem and performance can be increased or decreased. Different variations of the work can be seen simultaneously. Of all the variations of the work, the best can be selected and the others deleted in an instant. The entire history of the creation of the work is available (Gyenes, 2002). Based on the opinions of various authors, we can state the basic characteristics of the use of information and communication technologies in the teaching of art:

- They are easy to use. The user communicates with the software through icons that represent the various software installed on the computer. In most software intended for artistic work, graphic tools are presented with traditional art tools (pencil, brush, pastel, spray paint, watercolor...). Their good use is increased by work experience, but if the user meets for the first time or needs additional clarifications, he can look for them on the Internet, and there are a large number of books that deal with certain software. Of course, there are extremely simple software with modest capabilities, all the way to professional tools that require months of learning.
- They are practical. The creative possibilities of computer art far exceed the possibilities of traditional media. Without a lot of knowledge, surprising works can be created quickly. Better knowledge of the software, of course, gives even better results.
- They are attractive. The works created with the help of computers are interesting and teachers can attract a large number of students who are not otherwise interested in fine arts. Computers can be an enticing door for students to the world of art and opportunities to create works.
- They are interdisciplinary. Computers and art education can connect different subjects, and interest in interdisciplinary cooperation between colleagues and students of different subjects can increase.
- They are creative tools suitable for experimentation. Creating a computer-aided work is easier than working in traditional media. The computer is a great tool for experimentation and research, the original drawing can be saved, and then all its variations created in the process of work. To achieve this with traditional media the process can be complicated and time consuming. Computers can easily combine photography, video work with computer images and drawings. In addition, there is the possibility of undoing the last steps. Although there are many types of artwork that cannot be created with the help of computers, they are unrivaled in creating two-dimensional works.
- Applicability in life. The knowledge acquired through the use of computers in the teaching art can be used in various occupations in life. Knowledge in the use of ICT can be described as an ability that is actively used, and includes understanding, choice, critical evaluation, openness to innovations that are subject to further development.

Stages of mastering ICT in the teaching art

Based on various researches, the use of information and communication technologies and artistic software in the teaching art goes through five phases: introduction, adoption, adaptation (approval), appropriation, and invention.

The introduction phase is a time of excitement and confusion for inexperienced teachers and students. The attractiveness they bring, in the beginning of the use of art and similar software, in the teaching art can result in a large amount of interesting works, but only for users. In fact, at this stage, all actors, both students and teachers, try to understand the possibilities of modern technologies and explore them. Today, students and teachers come to school with rich experience in the use of ICT and this can significantly affect this phase, which is then minimized. Inexperience is the main characteristic of this phase, although today students have great experience in the use of ICT, it does not necessarily mean that they master the specific artistic software used in the teaching of art. At this stage, it is characteristic that teachers and students need to get used to everyday problems with ICT, software installation, basic use of specific software, maintenance of systems and computer peripherals, small but also major hardware accidents (some of these problems include the scope of work of the system administrator, however, at certain moments they need to be solved *now and immediately*). The teacher faces problems such as: selection and procurement of hardware; procurement and selection of software that precedes general use in teaching. The teacher should also make a plan for the layout of equipment and computers in his classroom.

Hsiao–Ping states that most art teachers and their students face different challenges when they use ICT in art education. Many teachers do not know how to use art software in teaching, but even when teachers and students do not learn to use it, they continue to strive to integrate it in a meaningful way in teaching. Lack of knowledge and skills can lead them to fear the use of computer technology in teaching (Hsiao–Ping, 2009).

The adoption phase, in this phase, teachers and students gradually master the use of specific software. In order for teachers and students to be able to successfully use the tools that ICTs bring, they must first learn their capabilities, and at this stage this can be a problem. Specific software, which in many cases can be expensive, is generally not used by students at home, so it takes a long time to master it at school. The works created at this stage are interesting, but only for the authors, they mostly represent a bunch of confused effects of computer software. The main feature of this phase is gaining experience in the use of ICT and mastering specific software for use in teaching art. In the adaptation phase, many problems from the first two phases may still be present, however, both students and teachers already have enough experience and have gained enough confidence in using the software, so that these problems can be predicted or solved quickly. Recognizing the qualities of new media, the art teacher begins to accept the increased level of intellectual freedom that students display when they concentrate on work. Traditional teaching methods, such as lecture-based learning, can still be represented in much of teaching. Characteristic of this phase is the change in the attitude of students and teachers towards the possibilities and advantages provided by artistic software in teaching.

The adoption phase is a turning point for teachers, it is the end of efforts to implement ICT in their traditional practice. At this stage, students master media literacy and computers become a tool of the mind, mastery of art software is at the level that students can devote more time to ideas, and software is largely a tool for creativity. Combining traditional and modern media are the possibilities of this phase, the use of computer input-output devices, scanners and printers, Internet research and the combination of different media can result in an infinite number of quality works.

In the invention phase, the teacher finds alternative learning models with digital media. At this stage, teachers usually come up with the idea of collaborating with other subjects or other schools. Students can collaborate with students from other classes, schools (and even from other continents) on the same or similar task or project. This phase does not represent the end of the process because the daily development and improvement of ICT opens new opportunities for their use in teaching. Acceptance of ICT in the teaching art, for learning and creating art works, implies dedication to change and constant improvement of the teaching process.

The ubiquity of images in the lives of young people has transformed the way they learn and experience the world, their use of visual messages has created a need for new skills in order for young people to be actively involved in life. NAEA suggests that states, schools and their partners should strengthen visual arts education and integrate the arts, whenever possible, into other areas of learning to ensure that all young people acquire visual competences in the digital age (NAEA, 2016).

The role of art education teaching is not only to facilitate the development of skills in art and design, but to provide a context to help students understand the meaning of this series of visual information. Using a computer is interesting, but it is also a challenge to understand the wide range of applications that are available. Therefore, it is important that children learn skills in using and managing computers and creatively explore a range of artistic software tools in order to understand their values. The use of digital technologies in the teaching art is a new area and a new experience for both students and teachers. ICT provides students with access to a wide range of processes and tools that until recently were only available to professionals.

ICTs make a recognizable contribution to activities, enabling users to do things that could not be done efficiently, or could not be done at all, using traditional tools in the arts. This potential, which includes: interactivity, possibility, great choice, speed and automatic functions, is an important element of ICT skills and enables students and teachers to use them in learning and the process of creating a work of art.

General effects of ICT integration in teaching art

Modern technologies do not replace traditional art media, they expand the possibilities of artistic expression, communication and perception. Digital media are not created and used in isolation from classical art media or in an isolated cultural context. Modern and traditional media should be used together, they should be used by taking the best of both media. The teaching art should not rely only on digital media. ICTs should be used in art education to improve teaching while retaining traditional art skills (Ilić & Stojanović Đorđević, 2021).

The inclusion of digital technologies in the teaching art does not represent a rejection of traditional art media, but an increase in the capacity for learning, presentation and creation of art works and works of visual arts. It is about increasing opportunities in teaching, increasing the choice of means for learning and creating, and increasing individualization in teaching. Various authors express their thoughts on the inclusion of ICT in art teaching. Mark Gura states: „Technology can influence every aspect of making and understanding art. It can provide students with a rich source of reference material. It gives them access to a virtual canvas where they can conjure up old techniques and discover new artistic possibilities. In creating works of visual art, technology makes it much easier to use” (Gura, 2008, p. 9). The advantage of integrating ICT in the teaching art can be seen through the potential to promote a new way of perceiving and working in art. ICTs allow users to do things that cannot be done efficiently, or cannot be done at all, using traditional art media (Loveless, 2005).

Georg Peez states the reasons for the integration of ICT in art education: „Digital media are present in the lives of students on a daily basis and this is one of the reasons why ICT should be more involved in art education; Based on current artistic practice, which often includes ICT in the creation of works of visual arts, there is a need for contemporary media of expression to be included in creativity in the teaching of fine arts. The aesthetic dimension of ICT-assisted creation creates an aesthetic experience that initiates aesthetic judgments, from aesthetic experiences through aesthetic practice to aesthetic judgments” (Peez, 2008, p. 14).

Based on research on the application of ICT in art teaching, Jane Heckles concludes that ICT: Improves students' ability to research and develop ideas; They provide a new medium to explore art; They provide sources of information about artists of the past and present; Provide access to information on artistic techniques and current topics and issues; They offer software tools for creating works and tools for video and animation; Collage of photographs and scanned images; Online joint projects. In the end, Huckles concludes, „By using ICT, students are very motivated to work, even if they don't like computers. At the very least, they try and experiment, play, research and try to do the task. There can be no doubt that learning art and design can be improved through the use of ICT in teaching” (Heckles, 2015, p. 18).

The use of ICT in the teaching art brings students the opportunity to increase the speed of the creative process, enabling development in the digital medium. Creative individuals often generate ideas quickly, and modern technologies allow ideas to be visualized quickly. Many of these ideas are not solutions, but are often just possible steps forward in thinking. These technologies do not bring ideas by themselves, but they can significantly speed up the creation process because the idea of a visual image on a screen or paper is quickly obtained, so it is no wonder that artists use them in creation because they reach a visible result so quickly. In teaching, ICTs have the same effect, whatever students imagine, they can quickly get results in many variations that can be combined, modified, refined or taken a few steps back. Students can only research and experiment, play with different software in order to come up with their clear idea. All of these functions can have a very positive effect on a student's self-esteem (NSEAD, 2014).

ICT is provided to students art classes; Software that mimics traditional art media; photo and image manipulation software, animation creation, web design: 3D modeling and rendering software, software that mimics traditional art media; Various word processing software, and statistical tools; The Internet, which provides access to a range of digital resources, including online databases that can be exploited for learning; Communication that includes email, forums, bulletin boards, and chat tools that can support a range of collaborative activities; Multimedia that supports different learning styles and includes the use of images, sound, video and animation; Assistance in assessing or self-testing knowledge through online testing; The computer can support online learning tutorials that may include video or animation and feedback within a structured framework; Video conferencing that can be used to exchange information, ideas, etc .; Simulations and models that allow students to explore remote, inaccessible or dangerous situations and landscapes in a safe environment; Visualization used to present complex information and access to real situations that are otherwise inaccessible; Gamification of content for more interesting learning with others or independently in a simulated environment (Neylon, 1996; Taylor, 1999; Brown, 2012; Ashford, 2013; quoted according to Phelps et al, 2006).

Based on research in schools in Serbia, Vojislav Ilić states that the research showed that students are motivated and have a desire for information and communication technologies to be more involved in the teaching art. The inclusion of ICT in the teaching of fine arts implies its use in the process of learning and teaching as well as in the process of creating fine and visual arts works, so that these media can be classified into two groups: media primarily for learning and teaching and media intended for creating works (2012).

Conclusion

The computer revolution has brought dramatic changes to many aspects of society since the 1980s, and waves of increasingly new integrated technologies will continue to come. Despite this flood of technologies, technological advances should not be allowed to overwhelm aesthetic sensibility; instead, students should maintain and respect their human nature in a highly technological world. In this context, the teaching art in schools has the task of preparing students for a full and productive life in an increasingly high-tech environment to be ready to explore the unknown; to experiment with ideas, think creatively and explore; critically consider visual messages; be willing to communicate and cooperate by acknowledging success or failure. The increased use of modern technologies in teaching will not in itself lead to the improvement of art learning, ICT is a catalyst that can provide new ways to improve, and in some cases transform, the teaching art and to apply it in teaching.

Reference list

- Ilić, V. (20 November 2015). Research of students' attitudes about the use of ICT in the teaching of art culture. In M. Ristić & A. Vujovic. (Eds.). *Didactic–methodical approaches and strategies — Support to children's learning and development* (pp. 177–192). Belgrade: Faculty of Teacher Education. [Илић, В. (20. 11. 2015). Истраживање ставова ученика о коришћењу ИКТ у настави ликовне културе. У М. Ристић и А. Вујовић. (ур.). *Дидактичко–методички приступи и стратегије — Подршка учењу и развоју деце* (стр. 177–192). Учитељски факултет, Београд]. <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2013/07/program1.pdf>
- Ilić, V. (2019). Information and communication technology in the teaching of art culture. University of Pristina with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica. [Илић, В. (2019). *Информационо–комуникациона технологија у настави ликовне културе*. Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици]. https://art.pr.ac.rs/images/doc/monografije/informaciono_komunikaciona_tehnologija_u_nastavi_likovne_kulture.pdf
- Ilić, V., & Stojanović Đorđević, T. (2021). *School and ICT — possibilities of application and perspectives of development in the teaching of art culture*. Kosovska Mitrovica: Faculty of Arts, University of Pristina. [Илић, В. и Стојановић Ђорђевић, Т. (2021). *Школа и ИКТ — могућности примене и перспективе развоја у настави ликовне културе*. Косовска Митровица: Факултет уметности универзитета у Приштини].
- Filipović, S. (2011). *Methodology of art education*. Belgrade: Klett & the University of Arts in Belgrade. [Филиповић, С. (2011). *Методика наставе ликовној васпитања и образовања*. Београд: Клет и Универзитет уметности у Београду].
- Selivanov, N. (2004). Education, art and ICTs: integration for the development of one's personality. In Lev Gordon (ed.) *Expert meeting: Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality* (pp. 21–43). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214631.pdf>
- Gyenes, Z. (2002). ICT in art education. In S. Karppinen (Ed.) *Cultural Heritage and ICT at a Glance* (pp. 33–41). Helsinki: University of Helsinki Department of Teacher Education Vantaa Institute for Continuing Education. <http://www.edu.helsinki.fi/tt/neothemi/neothemi.pdf>
- Gura, M. (2008). *Visual Arts Units for All Levels*. <https://www.iste.org/images/excerpts/NETART-excerpt.pdf>
- Heckles, J. J. (2015). *ICT in the Art and Design Class, approaches to new technologies by Teachers and Artist-Teachers*. <https://www.mklc.co.uk/action-research-1/ict-in-the-art-and-design-class-approaches-to-new-technologies-by-teachers-and-artist-teachers/%203%202%202015>

- Hsiao–Ping, C. (2009). *How to: use Multimedia in Developing a Digital Portfolio in Visual Arts Classroom*. http://pdf.aminer.org/000/566/802/using_multimedia_to_emphasize_the_development_of_professional_abilities.pdf
- Ilić, V. (2012). Contemporary media and art culture teaching. In D. Golubović (Ed.), *Technology and Informatics in Education, 4th International Conference Vol. 2* (pp. 422–430). Čačak: Technical Faculty. [Ilić, V. (2012). Savremeni mediji i nastava likovne kulture. U D. Golubović (Ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju, 4. Internacionalna Konferencija Vol. 2* (str. 422–430). Čačak: Tehnički fakultet]. [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/3\)%20Informacione%20tehnologije%20u%20nastavnim%20predmetima/PDF/327%20Vojislav%20Ilic%20-%20Savremeni%20mediji%20i%20nastava%20likovne%20kulture.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/3)%20Informacione%20tehnologije%20u%20nastavnim%20predmetima/PDF/327%20Vojislav%20Ilic%20-%20Savremeni%20mediji%20i%20nastava%20likovne%20kulture.pdf) <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/zbornik.html>
- Karlavaris, B. (1988). *Methodology of art education 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske. [Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske].
- Kirschner, C. (2013). *Kunst — Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Loveless, A. (2005). *ICT and Arts Education — for Art's Sake?* <https://site.aace.org/pubs/foresite/ArtEducation.pdf>
- NAEA, National Art Education Association (2016). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education*. Alexandria, National Art Education Association. <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/learning-in-a-visual-age>
- NSEAD, National Society for Education in Art and Design (2014). *E-learning and Virtual Learning Environments*. <http://www.nsead.org/ict/about/about13.aspx>
- Phelps, R. (2014). *Technology Together: Getting whole schools involved with ICT through a metacognitive approach*. http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=educ_pubs
- Todorović, A. L. (2009). *Arts and communication technologies*. Belgrade: Clio. [Todorović, A. L. (2009). *Umetnost i tehnologije komunikacija*. Beograd: Clio].
- Winner, E., Goldstein, R. Thalia & Vincent–Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?* Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf



YouTube: 32. Ilić video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/MpjzTmyLKQA>
Time: 12.47'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Kristinka Selaković, PhD, assistant professor
Methodology of teaching art culture,
Faculty of Education in Užice, University of
Kragujevac (Serbia)
Aleksandar Mitrović, DFA, doctoral student
Doctoral academic studies, Teaching
methodology, Faculty of Teacher Education,
University of Belgrade (Serbia)
selakovick@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC [069:004]+37.091.3:75
Original scientific article
590–605

THE POTENTIAL OF VIRTUAL ART MUSEUMS IN TEACHING ART CULTURE AND LEARNING ABOUT CULTURAL HERITAGE

Summary: The teaching of art culture, in addition to developing creativity, aims to make students aware of the value and preservation of artistic cultural heritage through getting to know museum collections and actively observing works of art. The museum is usually defined as a specific cultural institution that collects, preserves, scientifically processes and publicly displays objects of artistic, cultural and scientific value. However, with the development of modern technology, the emergence of the Internet and the WWW (World Wide Web), most museum and gallery collections become available in the form of virtual settings on museum websites, which leads to a new understanding of this institution and its increasing accessibility to the general public. Visits to virtual museum settings and the use of various applications could improve the teaching of art culture, which indicates their educational and cultural potential. Teachers who are able to prepare students in advance in the form of providing information on available virtual museums, to share educational material and tasks before and after the virtual visit, as well as to encourage them to visually transfer such experience to their art in teaching, should also play a big role. We come to the conclusion that digital educational content using ICT offers a new way of interactive learning, without limiting the space and time where everyone can integrate learning materials at their wishes. With such an approach, students develop greater control and greater responsibility over their learning. The paper discusses and emphasizes the need and necessity to bring the cultural heritage of a nation closer to students through a virtual visit to museums and galleries. The aim of the research is to examine and analyze the web pages of museums in Serbia in order to see the possibility of applying virtual content in the teaching of art culture in order to learn and preserve cultural heritage. The survey included 97 museums. An evaluation checklist was used, which was classified according to the technical and pedagogical characteristics of the educational contents of virtual museums.

Keywords: cultural heritage, art education, education, virtual museum.

Introduction

In addition to the family and society as a totality, education and the entire school system play a major role in awakening and developing children's awareness of the existence and preservation of national and world cultural heritage. The child gets acquainted with the world around him from an early age, and if he at an early age gets the opportunity to meet cultural heritage, works of art and cultural content, he will probably become a man who values and respects his culture, but also the culture of other nations. This indicates that cultural heritage is the bearer of identity, history and culture that should be preserved and cherished. This creates the preconditions for social and cultural development, mutual understanding and communication of every young person.

There are many definitions of culture and cultural heritage, but essentially it refers to the collective good that concerns all members of a community. Heritage is a legacy of the past, something that our ancestors kept and left as a value, regardless of their own will, and that is why it represents one of the foundations of cultural peculiarities of different social groups (Maroević, 2001). Heritage is an inexhaustible wealth, but also a wealth that is in the midst of change. Lately, the concept of heritage has changed and enriched in its very content. For a long time, it was limited to monuments and works of art, it spread to language, to living arts, to "places of memory". Heritage can be collective, ie. material of importance for the whole community, but also personal, important for individuals which over time becomes part of the collective heritage (Popadić, 2015).

The encounter with the artistic and cultural heritage for a child has an educational role, especially in the field of fine arts. Teaching art culture is one of the important subjects in which children develop and nurture awareness of cultural and artistic heritage. In addition to developing creative thinking and aesthetic education through practical work, the curriculum emphasizes another goal, which is to enable students to communicate and build a positive attitude towards the culture and artistic heritage of their own and other peoples. The study of cultural heritage offers children the opportunity to develop their abilities related to seeing, thinking, listening, reacting and expressing. Finally, the student will be able to discuss the importance of cultural heritage for personal development, tourism development and preservation of the country's cultural identity (*Rulebook on the curriculum for the fourth grade of primary education*, 2019, p. 109).

Spontaneously and through play, art activities provide immense opportunities for a quality encounter with a work of art. Presenting cultural heritage to children, encouraging them to express their first impression of the experienced heritage, then focusing on noticing details, managing the discussion on the contents of cultural heritage and conducting art activities are important prerequisites for encouraging children's creativity with artistic heritage (Kuščević, 2015, pp. 484–485). In addition to the school and the entire educational system, which is important for the development of love and respect for cultural heritage, museums are also important institutions where the national and world cultural heritage can be systematically discussed and researched within educational programs. Therefore, the museum, in addition to its basic role, which is to collect, preserve and exhibit art objects and artifacts as evidence of

the past, becomes a place of education and upbringing, and expands its activities towards the public and its needs for lifelong learning (Hooper–Greenhill, 1994).

The educational power of the museum is confirmed by the significant acquisition of knowledge and experience that is achieved in them. In interaction with a work of art or artifact, children acquire real knowledge based on understanding and experience through personal learning methods. When observing museum exhibits, "the emphasis is on learning from the painting, discovering signs and trying to derive meaning from it in one's own spirit" (Selaković, 2012, p. 251). Art activities that are organized in museums and galleries within educational programs in a spontaneous and direct way provide immense opportunities for a quality encounter of a child with cultural heritage. Art and museum pedagogues have a role to support the development of children's awareness of cultural heritage through the selection of age-appropriate works of art. Encouraging students to observe and react to a work of art or museum artifact affects their cognitive, affective and psychomotor development (Selaković, 2012).

However, accelerated technological development is already affecting all aspects of life, including education. New technologies are a part of the modern age and represent a tool, a means to get information and various contents faster and more easily. Not only in the field of informatics, it should be an integral part in other areas as well, such as art and artistic activity. We must not exclude the opportunities they provide us because everything permeates, so technology is present in everything, and it is up to us to include it in our creation and in our culture.

By the end of the twentieth century, students could learn about art mainly through encyclopedias, textbooks, monographs, reproductions of works of art, or listen to lectures by their teachers. Through information and communication technologies, museums and galleries have become more accessible than before and databases, museum exhibits of works of art are visible on online platforms (Ilić, 2016). Thus, we come to the term virtual museum, which greatly helps that all those who are interested in art can "visit" the exhibition from a comfortable armchair by clicking on the button of their computer or mobile phone.

Virtual museum

Under the influence of New Museology, in the 1980s, museums began to change the way they conveyed contextual information about the exhibits to the general public. That is the moment when a breakthrough occurs in the concept of museology and it is considered that the context of a cultural artifact is more important than the subject itself. The term New Museology has two meanings that are represented in European museum studies. The first meaning is related to the French ecomuseum movement, while in the second meaning this term is used to denote a young theoretical discipline that deals more with the purposes of museums than their methods (Miles, Zavala, 1994).

As exhibits in physically existing museums become more interactive thanks to technology, exhibits in virtual museums need to use a variety of tools to provide visitors to museum websites with a credible

museum experience. During the creation, the designers of the museum's website (www - world wide web) no longer treat them as a brochure advertising exhibitions, but apply the possibilities of modern information and communication technologies to create a virtual experience. In recent years, a large number of new technological tools have enabled people to experience art in an alternative and easily accessible way. By freeing themselves from the limited traditional space, as well as presenting all the exhibits that the museum possesses, museums through the digital world become available to a wider audience as important destinations for exploring collections and learning about various museum activities and exhibitions.

The idea of a virtual museum was first presented by André Marlaux in 1947 by introducing the concept of an imaginary museum (*Le musée imaginaire*), a museum without walls, location or spatial boundaries, just like a virtual museum (Marlaux, 1947, according to: Sylaiou, Fotis, Costas, Petros, 2009). Even before the construction of modern virtual museums on the web, Falk and Dirking (Falk, Dierking, 2000, p. 747) predicted that “technologies can have the potential to positively influence the meaning of visitors, enabling visitors to adapt their experiences to their personal needs and interests.”

By visiting the museum's website, which hosts virtual tours with new technological tools, it is possible to discover works of art that are in museums around the world. Digitized settings give visitors the opportunity to create their own electronic art collections. In the real, physically existing museum environment, visitors freely choose the fields of interest, the route they will take to visit the museum and the organization of the time they spend in the museum, but the visit is still limited due to limited working hours. Also, obstacles can occur when you need to travel to other cities or countries, and certain archeological sites, fortifications and architectural buildings are inaccessible. The virtual museum, present on digital devices, could give users the freedom to control their actions and the process of appreciating art by using the various technological features that are available today in the creation of interactive websites. In particular, customization features provide users with the ability to customize the form and content of the system based on their needs and preferences (Sundar and Marathe, 2010). In that way, the projection of the virtual museum also aims to provide a more detailed and colorful presentation of the exhibits so that the visitors themselves can enjoy it more.

Although we are aware that the experience of original and physically present exhibits cannot be replaced by a virtual museum, according to Veltman (2001) they have at least 12 important functions, so a virtual museum can stimulate people to look more closely at originals in physical museums. Then, it can include other sensory effects such as sound, touch, or even smell that would normally be inappropriate in a public physical museum. The virtual museum directs visitors to find paintings faster and raises awareness of other works in the collection, contextualizes objects and visualizes the techniques used such as perspective, chiaroscuro and others. It enables virtual restorations and reconstructions of images and locations, unites objects in a fictional space, which cannot be physically connected. It also provides a virtual history of exhibitions, lists museum history, and displays collections at remote locations as well as sites that are not open to the public.

The concept of a virtual museum can appear in the form of various linguistic expressions such as: electronic museum, digital museum, online museum, hypermedia museum, meta-museum, web museum and cyberspace museum (Schweibenz, 1998, p. 189). Also, virtual museums and galleries can have two different meanings, one is digital museums and galleries which implies an electronic copy of a collection that physically exists, and the other refers to an imaginary one that is only in virtual space and not designed according to the physically existing (Veltman, 2001). In their research, Bowen et al. (Bowen, Bennett, Johnson, 1998) state the reasons why museums should use the Internet. They believe that the Internet is a cheap, alternative and complementary form of providing information and thus attracts potential visitors. Internet presence gives us potential because the Internet offers fast and practical communication with the public. Virtual exhibitions can follow presentations in real time because they provide access to material that is not otherwise available. Thus, the Internet offers remote access to scientific research of collections in online databases.

There are other reasons that justify efforts to improve the development of the virtual system, and they are presented in the work of the Real Exhibition in the Virtual World (Lepouras, Katifori, Vassilakis and Charitos, 2004). For example, the lack of exhibition space in most museums is limited, so most museums display some of the exhibits they own. Some of the factors are that some artifacts may be too fragile or have great material value to be physically exhibited in museum spaces. Objects stored on the museum's website can be efficiently displayed through a virtual presentation using the spatial context of the actual museum. Then, virtual museums have the opportunity to use their technological tools to create a simulation of the environment for virtual visitors. The system of virtual simulation of the environment offers the possibility of virtual presentation of important historical objects or locations that today no longer physically exist or are in some way damaged and in need of reconstruction and restoration. Some artifacts and sites exist and are located in remote inaccessible places or one cannot move freely through their interior because it is unsafe or too dangerous for a physical visit so a virtual simulation is the only possible solution. A virtual exhibition can also become a moving exhibition because the digitized content of the museum can be easily transported to any exhibition or remote location, and can also allow a wider audience to view important exhibitions without the need for long journeys (Mitrović, 2020).

Virtual museums and galleries can be classified into three categories. The first category refers to an electronic brochure that aims to present the museum and serves as a marketing tool where the user has access to the history of the museum, working hours, ie, offers basic information and is an important tool for getting to know the museum better. This gave the virtual museum some aspects of a real museum. This concept is the most common and is possessed by the largest number of museums where virtual visitors have more or less information at their disposal, and they depend on human and financial resources. The second category presents more detailed information about the institution and the collection. They are often called museums in the virtual world because they reach for virtual visits, ie audio and video guides through the exhibition. This type of virtual visit is in the database and concerns exhibitions that are temporary and no longer in physical space, and often have the possibility of visualization in three dimensions. The third category consists of learning museums and has pedagogical value where

information is presented contextually and not in an objectively oriented way. Elements of interactivity that motivate the visitor to learn more about a topic of particular interest are explored. Museum websites provide feedback, extensive reproductions of museum exhibits, three-dimensional virtual exhibitions, allowing the visitor a virtual journey through the exhibitions and personalization.

Virtual museums in the teaching of art culture—perspectives and challenges

The teaching of art culture has a basic goal, which is productive, practical children's activity and their creative expression and opinion. However, we must not neglect the acquisition of basic knowledge of fine arts, which means that through teaching, children should be visually literate, the teacher should provide conditions for them to master the visual language in order to appreciate and respect art as future citizens. Thus, one of the goals and tasks of art teachers is to encourage students to observe and react to works of art and to use carefully selected artifacts to develop their sensitivity to visual elements and awaken awareness of artistic heritage in the broadest sense. The lofty goal of such teaching is to put the student in a position to be able to master the technique of "reading" a painting or any other work of art. Therefore, it is necessary to provide students with the opportunity to actively observe and experience works of art.

Museums and art galleries are precisely those places that contain artifacts and information that should be used in order to improve the school program. Most museums do not allow physical contact with artifacts, so we can freely say that such settings are passive and not interesting enough for students who need to directly explore the various possibilities of the exhibits. When we talk about virtual museums, their environment should be interesting, interactive, readable, and the content should encourage creative thinking and curiosity of the individual through games and entertainment. A visit to virtual museum settings and the use of various applications could improve the teaching of art culture, which indicates its educational and cultural potential. The use of various digital educational contents that are on the museum's website in the teaching of art culture brings a new methodological reality and a new dynamic.

Taranova (Taranova, 2020, p. 2515) states that virtual museums, performing an educational function, promote and raise awareness of their personality in the context of history and culture among primary school students. The efficiency and importance of using the content of virtual museum programs determine the possibilities of integration with the educational process in the school. The relationship between the educational process and the virtuality of the museum should be creative and stimulating in order to have positive effects on students. The potential of virtual museums lies precisely in the development of subject and personal metacompetences of students, in expanding their educational horizons, in initiating research interests and active social implementation in artistic, creative and design activities. The information and content potential of virtual museums includes electronic databases of funds, libraries, virtual exhibitions, collections of presentations, photographs of museum collections, which significantly deepens the content of objects and expands the historical context of their study. The use of museum virtual space in teaching itself presupposes many challenges. Students should be motivated, their active participation in research and learning and in creative creation should be encouraged.

The use of museum virtual space in teaching itself presupposes many challenges. Students should be motivated, their active participation in research and learning and in creative creation should be encouraged. Therefore, a great role should be played by teachers who will be able to prepare students in advance in the form of providing information about available virtual museums, to share educational material and tasks before and after the virtual visit, as well as to encourage them to visually transfer such experience to their art creativity in teaching. Teacher competencies that include the use of ICT, access to network connections, knowledge of museums and virtual museums, selection and application of age-appropriate content are crucial for the productive implementation of teaching. A competent teacher can overcome these challenges in a networked environment if he is willing and able to use different tools and methods in teaching.

During the virtual visit to the museum and gallery, the student learns a lot about the cultural heritage of his people. With the help of web tools, he can send his observations, tasks and photos of works created after the virtual visit to the teacher, thus achieving interaction between all participants in the class - teacher, student, work of art / artifact. At the same time, the teacher monitors how the student adapts to the new learning environment and thus can change the dynamics by proposing meaningful and new tasks related to cultural heritage, artwork and freedom of creation, which is necessary for the development of creativity in children. Regardless of which didactic tool is used in teaching, whether it is virtual or concrete in the classroom itself, one should always start from the basic goal of the educational process, which is the overall development of the potential of each student and his affirmation and emancipation.

Research methodology

Given that children and younger generations are preoccupied with technology and the Internet in their daily lives, schools, cultural institutions and museums try to follow them and include their content in their digital experience. The main intention of this research is to analyze museums in Serbia in order to collect data on their virtual and digital content that can be used in the teaching of art culture. Therefore, the subject of this research is the use of virtual museum content in teaching with the aim of preserving cultural heritage. Based on that, the research question stands out as a problem of this research: Do museums in Serbia have a sufficient number of digital educational contents that can engage school-age students, help them learn and get to know cultural heritage and initiate artistic creation? How activating and inspiring is digital content to prepare and encourage students for future museum visits?

The aim of the research is to examine and determine how many virtual museums there are in Serbia that offer digital content and are viewed from a learning perspective. Research tasks were related to the examination and evaluation of technical and pedagogical characteristics of educational content.

In order to achieve objectivity in data analysis and avoid subjectivity, the data were classified into two categories using a checklist—according to technical characteristics and according to pedagogical characteristics of educational content of virtual museums in the context of learning. During the evaluation, the greatest attention was paid to the educational perspective. Qualitative and quantitative methods were used. Selected museums were analyzed during August and September 2021.

After checking several websites such as the Ministry of Culture and Information, geosrbija.rs, kultura.srb (Serbia's cultural heritage search engine launched by the Ministry of Culture and Information with the strategic support of Microsoft Serbia) and the Museums of Serbia, most data for this research was obtained at the official website of the Museum of Serbia,* which was used by the authors to create a sample of research, ie a list of museums located on the territory of Serbia. Within the mentioned web page, there are fields Belgrade, Novi Sad and Cities. When accessing the Cities field, a sliding menu appears that provides a selection of districts: Srem, Banat, Bačka, Central Serbia, Western Serbia, Eastern Serbia, Southern Serbia. Clicking on one of the districts, as well as on one of the fields of the mentioned cities, opens a new page on the site which contains a list of museums in the form of windows with photos and names of museums that belong to or are located in the mentioned cities and districts. Then, by following a search of one of the museums on the list, the website provides basic information about the museum such as: basic historical information about the museum, part of the program content, information about opening hours, museum address and link (if the museum has a website -page) through which we can directly access the museum's website, which is the first and basic criterion in the research. The authors of this paper were most interested in whether museums have educational content and how accessible they are in the form of a virtual visit.

The research analyzed 97 museum, gallery and other cultural institutions (association of fine artists, cultural centers, children's cultural centers, memorial collections, institutes related to culture, archives, etc.) in Serbia. After analyzing all museums, galleries and cultural institutions, it was found that 80 institutions out of the total number of surveyed have a website, or 82% (Table 1).

Table 1

Number of analyzed museums by cities and regions

Names of cities and regions	Number of analyzed museums (n)	Number of museums analyzed that have a <i>web</i> -site (n)	%
Belgrade	28	17	60.71%
Novi Sad	12	10	83.33%
Srem	4	4	100%
Banat	6	6	100%
Bačka	8	7	87.5%
Central Serbia	14	14	100%
Western Serbia	5	5	100%
Eastern Serbia	8	7	87.5%
Southern Serbia	12	10	83.33%
Total number	97	80	82%

* <https://www.muzejisrbije.rs/>

However, due to the large number of researched institutions, the authors decided to choose one virtual museum from each of the mentioned regions, so 9 virtual museums were analyzed, and all regions were included: National Museum Belgrade (Belgrade), Matica Srpska Gallery (Novi Sad), Gallery of paintings Sava Šumanović (Srem), National Museum Pančevo (Banat), City Museum Sombor (Bačka), National Museum Kruševac (Central Serbia), National Museum Valjevo (Western Serbia), National Museum Zaječar (Eastern Serbia), National Museum Niš (Southern Serbia). The technical and pedagogical characteristics of the educational contents were evaluated. The qualities of the mentioned criteria were evaluated with grades from 1 to 3, so the lowest grade of criterion is 1, the average is 2 and the highest is 3. Based on the sum of the evaluation criteria within one group, the average evaluation of the characteristics for each of the mentioned museums was performed individually. The obtained quantitative results were analyzed using Excel, where the mean values for each group of criteria and for each application of the virtual museum were calculated separately.

Within the technical characteristics, the way of using the material was checked, ie how clearly the material was presented and how easy it was to use. Then, the graphic display of the material refers to the quality of the digital display of virtual exhibits and artifacts. The angle of observation of the artifacts was also evaluated, ie whether the object can be viewed from several angles or refers to only two angles or one. A number of museums have virtual walks, so this technical feature was taken into consideration, as well as the possibility of zooming artifacts and interactivity of content (Table 2).

Table 2

Checklist for evaluation of technical characteristics of educational contents of virtual museums

Use of materials	The material is easy to use	It is not entirely clear how the material is used	It is very difficult to understand how to use the material
Add a comment:			
Graphic representation of the material	The graphic display of the material is of high quality	Graphic representation of the material may be of better quality	The graphic representation of the material is of poor quality
Add a comment:			
Artifact observation angle	The artifact can be viewed from multiple angles; 3D display	The artifact can be viewed from two angles	The artifact can only be seen as a reproduction
Add a comment:			

VR content display	The content can be viewed in its entirety through a virtual walk	The content can be partially viewed through a virtual walk	The content does not have the option of a virtual walk
Add a comment:			
Ability to zoom the artifact	The artifact can be zoomed in to small details	The artifact can be zoomed in several times	It is not possible to zoom in and view artifact details
Add a comment:			
Content interactivity	It contains several forms of interactivity	It contains one form of interactivity	Content has no interactivity
Add a comment:			
Access adapted for people with special needs	The content is also created for people with special needs and the use is clearly defined	The content is not created for all groups with special needs, and groups that can be used are indicated	The content is created for the general public without the ability to adapt to people with special needs
Add a comment:			

The pedagogical perspective was more dominant since the research was in the context of education and the use of virtual content in teaching. Content information that has audio and text format was analyzed. Then, whether and in what way the content leads the user to explore, how the guidance is done through the exhibition settings—through VR guides, video and audio content or textual content, etc. Then, what forms of work are offered when visiting virtual museums and whether there is an evaluation of knowledge, ie the possibility of checking what students have learned when visiting the contents of virtual museums (Table 3).

Table 3

Checklist for evaluation of pedagogical characteristics of educational contents of virtual museums

Content information has an audio format	Most content also provides audio format information	Some content also provides information in audio format	There is no content with the provision of information in audio format
Add a comment:			

Content information has a text format	Most content also provides information in text format	Some content also provides information in text format	There is no content with providing information in text format
Add a comment:			
The content leads the user to explore	The content uses guidelines and instructions to guide the user to further research	The content prompts the user to further research	There is no leading users to further research
Add a comment:			
Guided tour of the exhibition	The virtual museum contains a guide through the exhibition settings through: VR guides, video and audio content, textual content...	The virtual museum contains a guide through the exhibition settings through textual content	The virtual museum does not contain a guide through the exhibition settings
Add a comment:			
Digital collection of exhibits	The virtual museum contains a digital collection of all exhibits	The virtual museum contains part of the collection in digital format	The virtual museum does not have a digital collection of exhibits
Add a comment:			
Evaluation of knowledge	The ability to test knowledge includes different parts of the content and includes different aspects	There is a possibility of testing knowledge, but that is only on a few aspects of the material	There is no possibility to check knowledge
Add a comment:			
Forms of work	The content supports all forms of work	The content only supports some forms of work	The content only supports the individual form of work
Add a comment:			

Research results with discussion

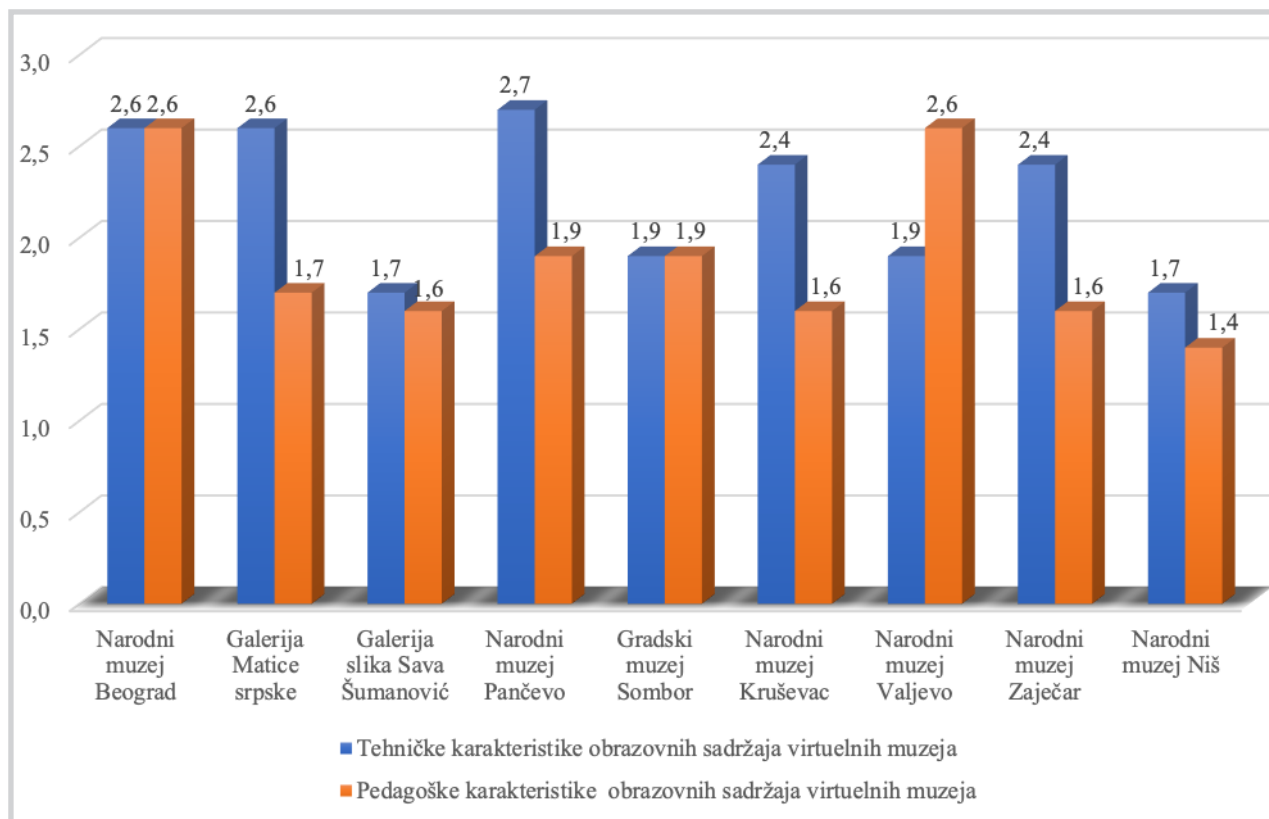
The first task was to analyze the technical characteristics of educational content on the websites of virtual museums. Based on the analysis, it can be concluded that most museums have overview pages and that a virtual visitor can use them easily and quickly. The graphic presentation of the material is of high quality and well and interestingly designed. Also, it can be noticed that a small number of museums have the possibility of a virtual walk through the exhibition settings and the possibility of 3D display of exhibits, but they also complete this shortcoming with digital collections. Seven of the nine museums have the ability to zoom in on artifacts (77.7%), while eight of the nine museums have interactivity content (88.8%) whose average score for these museums is 2.3.

The second task was to investigate the pedagogical characteristics of educational content, and the results are somewhat worse than the technical ones. Disadvantages arise when it comes to informative audio and video content as well as guidance through exhibition settings whether it is textual, video or audio content. For example, the National Museum in Belgrade as well as the National Museum in Valjevo provide information on individual exhibits, collections and exhibitions, in addition to the text, also through audio and video formats in the form of lectures. Five of the nine galleries have pedagogical content in the form of guided tours through individual exhibitions (55.5%), and most of them are in textual format. When digitizing the museum collection, it is noticed that only four of the nine museums have a larger part of the collection in digital format (44.4%), so the possibility to research the content of the museum collection is limited in some museums. The results of the analysis of educational characteristics also indicate that the contents of these museums are applicable to all forms of work. This means that many contents are suitable to be done individually, but also in pairs and groups, which achieves the socialization of children and a virtual visit to the museum. The National Museum of Valjevo is one of the museums that, within its educational content, has audio and video guidance through an exhibition, a digital collection of individual exhibits, and a virtual walk through certain parts of the museum. Museums that stand out with a cumulative grade of over 2 when we look at both technical and pedagogical characteristics are: the National Museum of Belgrade, the Matica Srpska Gallery, the National Museum of Pancevo and the National Museum of Valjevo. What is missing from all these virtual museums is the evaluation of knowledge that can be conducted in the form of quizzes, educational games, worksheets or creative tasks (to draw, construct, sculpt, etc.). In real visits, some museums have it, but in a virtual visit, it is missing. Only the National Museum in Belgrade has interactive memory games, puzzles and discoveries (in the form of quizzes) as a segment of learning through play. The diagram (Chart 1) shows that only the National Museum in Belgrade has equal values in both technical and pedagogical characteristics. Everyone else is better in one field and slightly worse in another. This shows that museums should continue to try to present their contents, which are as rich as they are, even better and bring them closer to the visitors of the website. They must be clear and unambiguous in order for the children to cope even better. In the domain of virtual learning, meaning should take place in the paradigm of constructivist learning that

should occur between the object / object and the observer / child that builds on their own previous knowledge, experience, and is supported by the virtual environment (Dillon & Prosser, 2003).

Graph 1

Tehničke i pedagoške karakteristike obrazovnih sadržaja virtuelnih muzeja



Conclusion

Museums, with their rich collections of artifacts and art objects, represent a whole wealth that can be used for educational and upbringing purposes, not only in the teaching of art culture but in all areas of education. In fact, at the moment when museums opened their doors to a wide population, conditions were created for the development of their educational function, and not just the inheritance of cultural and historical heritage (Milutinović, 2003, p. 39). Constant changes in society, rapid advances in networking and the efficient use of information technology have enabled museums to exhibit their collections online, allowing visitors access from home, work, school, the library, and more. With this, museums have achieved a digital dimension (Bowen, 2000).

Preservation, presentation and transmission of cultural heritage to future generations is a long and complex process that includes various methods and procedures. Museums, their exhibits, works of art and artifacts play a major role in educating young people and in learning, getting to know and preserving the culture of their people. However, the use of museums for educational purposes should not be limited to actual visits, but should be supported by virtual museums and art galleries with the help of computers in the classroom. Virtual museums provide children with access to remote spaces, collections, artifacts and thus can contribute to early learning and children's cognitive and emotional development, to broaden the world view and enrich the experience through a different way that is close to young people in modern times. In this way, young people acquire, above all knowledge, the possibility of more realistic visualization and a more positive perception of the museum as a cultural institution, which is of great importance for their intellectual development.

The research showed that virtual museums in Serbia have the potential to provide students with rich material. It also supported the intention of the research to examine how many museums in Serbia are ready to keep pace with modern trends and help students learn in a more interesting and creative way. By entering the virtual world, art represents a different type of communication between children and real objects that are not easy to see even in a real environment. Virtual museums are considered to be the future of museums in terms of increasing access and social inclusion (National Museum Director's Conference, 1999). If museums want to achieve this, virtual museums must be relevant and engaged. Many museums, through the digitization of their content, only create the ability to view collections remotely, instead of taking the opportunity to expand and enhance the museum experience through learning offered by the efficient use of ICT that adds knowledge that cannot be found in a physical museum.

Based on the obtained results, it was concluded that almost every museum that has a virtual visit is suitable for use in teaching art culture in order to preserve cultural heritage. However, based on the analysis, only a small number of museums have rich online learning resources that can be used in teaching art culture and in children's art. The museums that received the highest marks in both technical and educational terms are the National Museum in Belgrade, the National Museum in Pančevo and the Matica Srpska Gallery in Novi Sad. These are museums that provide rich and quality content for online learning. Their contents are attractive, inspiring, interesting to learn and stimulating in terms of revisiting. Also, this research should open new questions for future researchers. How much are virtual museums used in schools and classes at all? How much individuals (all members of the community) are interested in this type of teaching history, art history, archeology, ethnology in general, cultural and artistic treasures that are kept in museums. The museums are open to the public of all ages, for people of different social status, for people with special needs and are ready and open for cooperation with educational institutions. It is up to us to use these contents, either a real visit or a virtual one, and to research, observe, discover and learn.

Literatura

- Bowen, J. (2000). The virtual museum. *Museum International*, 52(1), 4–7.
- Bowen, J. P., Bennett, J., & Johnson, J. (1998). *Virtual Visits to Virtual Museums*, 1–24. Retrieved May 8, 2020 from: https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Bowen/publication/251422313_Virtual_Visits_to_Virtual_Museums/links/5946612ba6fdccb93abe8f55/Virtual-Visits-to-Virtual-Museums.pdf
- Dillon, P., & Prosser, D. (2003). Educational transactions in museum online learning initiatives. *International Journal on E-Learning*, 2(1), 14–20.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Hooper–Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London—New York: Routledge.
- Ilić, V. (2016). Research of students' attitudes about the use of ICT in the teaching of art culture. In M. Ristić and A. Vujović (Eds.), *Didactic–methodological approaches and strategies—Support to children's learning and development* (pp. 177–192). Belgrade: Faculty of Teacher Education. [Ilić, V. (2016). Istraživanje stavova učenika o korišćenju IKT u nastavi likovne kulture. U M. Ristić i A. Vujović (Ur.), *Didaktičko–metodički pristupi i strategije — Podrška učenju i razvoju dece* (str. 177–192). Beograd: Učiteljski fakultet].
- Kuščević, D. (2015). Cultural heritage—a promoter of child development (artistic aspect). *"Školski vjesnik" Journal of Pedagogical Theory and Practice*, 64 (3), 479–490. [Kuščević, D. (2015). Kulturna baština — poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt). *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(3), 479–490].
- Lepouras, G., Katifori, A., Vassilakis, C., & Charitos, D. (2004). Real exhibitions in a virtual museum. *Virtual Reality*, 7, 120–128.
- Maroević, I. (2004). Cultural heritage between global and national - works of art as a connecting factor. In M. Pelc (Ed.), *Proceedings of the First Congress of Croatian Art Historians* (pp. 397–399). Zagreb: Institute of Art History. [Maroević, I. (2004). Kulturna baština između globalnog i nacionalnog — umjetnička djela kao povezujući čimbenik. U M. Pelc (Ur.), *Zbornik prvog kongresa hrvatskih povjesničara umjetnosti* (str. 397–399). Zagreb: Institut Za povijest umjetnosti].
- Miles, R., Zavala, L. (1994). *Towards the Museum of the Future, New European Perspectives*. London: Routledge.
- Milutinović, J. (2003). *The humanistic approach to the educational role of the museum*. Novi Sad: Association of Pedagogical Societies of Vojvodina. Vršac: Higher School for Teacher Education. [Milutinović, J. (2003). *Humanistički pristup vaspitno–obrazovnoj ulozi muzeja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača].
- Mitrović, A. (2020). Virtual museum of art as an educational content of ICT in the teaching of art culture (theoretical aspect). In S. Marinković (Ed.), *Proceedings of the Scientific Conference Science and Teaching in the Educational Context* (pp. 417–430). Užice: Faculty of Pedagogy. [Митровић, А. (2020). Виртуелни музеј уметности као образовни садржај ИКТ у настави ликовне културе (теоријски аспект). У С. Маринковић (Ур.), *Зборник Научној скупа Наука и настава у васпитуно–образовном контексту* (стр. 417–430). Ужице: Педагошки факултет].

- National Museum Director's Conference, (1999). *A Netful of jewels: New museums in the learning age*. London: National Museum Director's Conference.
- Popadić, M. (2015). *Time has passed in the present time. Introduction to heritage studies*. Belgrade: Center for Museology and Heritology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. [Popadić, M. (2015). *Vreme prošlo u vremenu sadašnjem. Uvod u studije baštine*. Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu].
- Rulebook on the curriculum for the fourth grade of primary education (2019). Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019)*. [dokument]. Službeni glasnik RS, br. 11/2019-1, 6/2020-20, 7/2021-671, dr. zakon i 10/19), Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Schweibenz, W. (1998). The Virtual Museum: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In Zimmermann, Harald H.; Schramm, Volker (Hg.), *Knowledge Management und Kommunikationssysteme, Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. Proceedings des 6. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 1998)* (pp. 185–200). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Selaković, K. (2012). The educational role of art museums. *Proceedings 14*, 243–254. [Селаковић, К. (2012). Образовна улога уметничких музеја. *Зборник радова 14*, 243–254].
- Sundar, S. S., Marathe, S. S. (2010). Personalization versus customization: The importance of agency, privacy, and power usage. *Human Communication Research*, 36, 298–322.
- Sylaiou, S., Fotis, L., Kostas, K., & Petros, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10, 520–528.
- Taranova TN (May 27 - June 9, 2020). Virtual Museum Technologies and the Modern Educational Process. In Gafurov I. & Valeeva R. (Eds.), *VI International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings 3* (2513–2521). Kazan Federal University, Russia. <https://doi.org/doi:10.3897/ap.2.e2513>
- Veltman, K.H. (2001). *Developments in virtual museums, La crescita nel sttore dei musei virtuali*. In *Museo contro Museo. Le strategie, gli strumenti, i risultati*. Florence: Giunti, 263–286.



YouTube: 33. Selaković, Mitrović video ArtnEdu2021
Link: <https://youtu.be/m7dyKDUJP08>
Time: 14.03'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
10–11. јун 2021. Нови Сад, Србија



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
June 10–11 2021 Novi Sad, Serbia

Dejan Janković, MEd, professor of subject
teaching, French Language and Literature
Elementary school *Mihailo Petrović Alas*
Belgrade (Serbia)
dejankovic78@gmail.com



ISBN–978–86–81666–25–8
UDC 7:004(729.743)
Professional article
606–617

FRENCH ART—APPLICATION OF ICT IN TEACHING

Summary: Due to the increasingly rapid technical and technological development, we are also witnessing a change in the platform on which digital content is now published. Consequently, the question arises as to how competent our teachers really are to conduct multimedia teaching, even though the pandemic of COVID 19 forced everyone to modernize their teaching methods. The aim of this research is to examine the opinion of students and teachers on the application of ICT in the teaching of Art in order to improve the teaching process. A six-question questionnaire was used in the research, purposely constructed for the objectives of this research. This is about action research in teaching practice. The sample was appropriate and consisted of 25 students and 5 teachers of the Sixth Belgrade Gymnasium who responded to the survey in electronic form, i.e., all participants of the Sample lesson on the topic of French Art "held on May 7, 2018. The lesson was prepared in accordance with outcomes and standard achievements for the subject of Art, with the correlation to the French language where the questions were in French, and explanations in Serbian Analysis and interpretation of data refers to the results obtained by descriptive statistics. The results show that students are aware of the fact that they need digital content in teaching. Contrary to the opinion of students, and based on the results obtained from the questionnaire, teachers are not willing to improve their skills in the sphere of modernization of their lectures, which has been proved by not very good response of theirs to attend this Sample lesson. Most respondents said that most often this type of multimedia in teaching is conducted in sample lessons held once or twice a year. Based on such research results, we can conclude that everything depends on whether schools are sufficiently equipped with modern teaching aids, as well as the fact that teachers have not yet been adequately trained to work on current teaching platforms.

Keywords: Art, culture, fine arts, multicultural influences, ICT.

Introduction

Today, digital technology significantly affects all aspects of society, changing at the same time different microspheres from our immediate environment. Digital competencies are a precondition, but also the right of all citizens to function well in modern society. "The use of electronic editions implies the existence of a certain level of school equipment as well as a certain level of basic training of students and teachers to work with these materials. An additional difficulty when it comes to using digital editions is that they are based on technology that is still fairly new and in the state of altering the recording standards, the recording media, the required software and hardware. On the other hand, optimally designed, new electronic editions and an important role in providing basic literacy of students (modern meaning of the term includes the ability to use computers, new multimedia tools, Internet browsing, etc.) If all this is taken into account, electronic editions in this moment, they represent potentially important additional units of the textbook set, but not substitutes for textbooks" (Ivić, Pešikan and Antić, 2012, p. 132).

The importance of digital technologies for the overall development of the education system has been recognized and emphasized in the *Strategy for the Development of Education in Serbia until 2020*. In 2013, the National Education Council adopted *Guidelines for Improving the Role of Information and Communication Technologies in Education*. This document emphasizes that the existence of IT special classrooms and other equipment is not a factor in itself of successful integration of digital and online learning in the teaching process. Namely, it is necessary to put school computers and equipment in the function of realization of the entire teaching, teaching activities in classes and laboratories, during exercises and homework. It is recommended that teachers possess information, digital and media literacy, as well as that in the areas in which they teach, they know modern concepts, methods and tools that presuppose the use of ICT. "Information and communication technologies (ICT) are a set of technological tools and resources for communication, creation, distribution, storage and management of information (Blurton, 2002). By these we mean computer devices such as desktops and laptops, tablets, smartphones, digital cameras, etc., but also various programs, applications and networks. ICT-supported learning is called e-learning. Although technology is not the only factor that describes e-learning, many issues related to this area concern it and the question of how much technology is available to us and how we use it in the educational process, developed one of the simplest interpretations of e-learning called the e-learning continuum" (ZUOV, 2014, p. 7).

Interactive contents and advantages of their use

The advantages of interactive contents are following: the subject student needs to master is presented in a much more picturesque and fun way, while avoiding boredom and monotony; more cognitive senses are animated in students and in that way better learning and adoption of facts and development of performances is enabled; it positively influences educational achievements since it enables the use of various sources of knowledge, as well as data bases; individualization of teaching is provided—the student acquires knowledge and skills in accordance with their own available needs, possibilities,

of various sources of knowledge, as well as data bases; individualization of teaching is provided—the student acquires knowledge and skills in accordance with their own available needs, possibilities, affinities; students take greater responsibility for their own learning; multimedia enables learning for children with different learning styles and abilities; students are more motivated and attentive when multimedia is used in the classroom; the use of multimedia has a positive impact on communication skills and thinking skills— critical thinking; it makes it easier to monitor students’ progress, the ability to monitor and evaluate teaching and students; feedback is not delayed as in traditional teaching—in a multimedia e–textbook or electronic content, the student continuously receives feedback, and if necessary, additional information; multimedia software ensures the quality of content, i.e. teaching.

Interactive contents and advantages of their use

The advantages of interactive contents are following: the subject student needs to master is presented in a much more picturesque and fun way, while avoiding boredom and monotony; more cognitive senses are animated in students and in that way better learning and adoption of facts and development of performances is enabled; it positively influences educational achievements since it enables the use of various sources of knowledge, as well as data bases; individualization of teaching is provided - the student acquires knowledge and skills in accordance with their own available needs, possibilities, affinities; students take greater responsibility for their own learning; multimedia enables learning for children with different learning styles and abilities; students are more motivated and attentive when multimedia is used in the classroom; the use of multimedia has a positive impact on communication skills and thinking skills - critical thinking; it makes it easier to monitor students’ progress, the ability to monitor and evaluate teaching and students; feedback is not delayed as in traditional teaching—in a multimedia e–textbook or electronic content, the student continuously receives feedback, and if necessary, additional information; multimedia software ensures the quality of content, i.e. teaching.

Many schools and colleges around the world consider the implementation of digital textbooks and multimedia content to be a central component of the education and development strategy. In South Korea (whose students traditionally show an extremely high level of knowledge in PISA tests), all materials intended for reading (textbooks, workbooks, readings, etc.) have been fully digitized since 2015. In the US, the Federal Communications Commission has set a goal that from 2017 on, all students have access to digital textbooks. Back in 2010, the famous publishing house McGraw-Hill Education bought the software company Tegrity, in order to develop a product that allows a teacher to make a video of his own lecture and include it in an existing digital textbook.

When television first appeared, the first thing we watched on it were radio shows. At the very beginning, television did not use the full capacity of its potentials, which were discovered over time. Similarly, digital textbooks are currently in the stage of television at that time. Just as television has progressed with the development of information and communication technologies to this day, so do digital textbooks get

their place in modern teaching. They are expected to be handled by teachers. They consist of multimedia content: PDF version of textbooks, short films and videos, hyperlinks, animations and interactive presentations based on the question-answer principle. They are adapted for mutual work in class, and can also be used individually. The teacher can "edit" the textbook by placing notes, inserting links, comments and other entries in the textbook itself. The digital environment offers many opportunities for textbook inclusiveness. For now, there are videos with sound recordings and adaptable font size and image display, and with adequate software, applications that convert text to speech and vice versa can be developed.

The principle of functioning of the interactive whiteboard and the possibility of implementation in the educational process should be an integral part of teacher education in the contents of the appropriate subject and during practical exercises in schools, and teachers should adopt practical and theoretical foundations in accredited seminars. It is important that teachers have enough experience to easily apply these tools and to eliminate minor technical problems. In addition, a secondary solution is important if major technical errors occur. Success largely depends on well-prepared software content and hardware elements. Foreign publishers of digital textbooks, intended for individual students, believe that their products should not even be called textbooks. They are, in fact, software programs that are a mixture of text, video and homework. No printed textbook could be adapted to each individual student in the class. Printed books never gave grades to students. That is why digital textbooks are called manuals for personalized learning, and some publishers, firmly convinced of their revolutionary potential, boldly call them "what used to be called a textbook" (<http://www.klett-sprachen.de/downloads/2015>).

Motivation and efficiency increases when new media are applied in the classical educational environment, thanks to hypertexts, hypermedia, multimedia and educational software. Relationships in this environment are best illustrated by a teacher's statement at a teacher training seminar on how to use an interactive whiteboard. Since modern ICT tools are part of our students' daily lives, we get a negative effect if the teacher does not include these tools in teaching, but it has a positive effect on them in many ways if the teacher uses these tools, possibly presents new tools and solutions, which were unknown to students until then (Nemestovski, 2008). Research has clearly established that the appropriate application of new media has a positive effect on the success (efficiency) of teaching and the motivation of students.

The question is, to what extent will digital content actually be a problem for respecting curricula in the future, given that teachers can insert content into it themselves and thus reshape planned teaching content and activities and in that way reshape the planned teaching contents and activities. In addition, there arises the question of the role of a teacher who, once he devises the curriculum, becomes a pilot in a modern aircraft that leaves the control to the autopilot, and "jumps in" only when necessary. However, the idea of personalized digital textbooks is still in its infancy. The question of equipping schools and classrooms in which students would use personalized digital textbooks on their own or school devices is raised. A big problem in this sense is the digital gap in certain parts of the world, Europe, and in our case, in Serbia among schools that have and do not have adequate equipment for the use of digital textbooks (computer and projector). No matter how user-friendly the digital environment is, and regardless

of the benefits of digital content, research shows that learning from printed books is still closer and more rewarding to most students. A survey by Queens College in New York showed that most children and young people who prefer to read e-books on tablets and other devices, prefer to learn from a textbook printed on paper. On the other hand, a study conducted by Indiana State University in 2013 shows that the knowledge that students show and the speed with which they acquire does not depend on whether they learned from a digital or printed textbook. (<http://www.klett-sprachen.de/downloads/2015>).

Starting from the fact is that the younger generations are increasingly focused on digital content and that, as time goes on and technology advances, they will increasingly rely on the Internet and modern technologies both in the private segment of life (social networks, i-Pad, tablets, etc.) and education. The ad, which went viral on the Internet in 2011, featured a girl reading a print magazine by trying to scroll with her fingers on paper, zoom in on pictures, and so on. Although that is not our reality yet, it is certain that at some point it will be. Respectable number of researches deal with the new brains of the digital era, they calculate with the number of lines that should contain a paragraph of text on the screen, the size and type of letters and syllables, etc. The publishing and education industries in this regard must keep pace with the times and adapt for the generation that comes after the one that is able to express its thought on Twitter in 140 predicted characters. This generation is already called "digital natives"—that is, those for whom the digital environment is native, innate (Prensky, 2001).

Subject and research methodology

The aim of this research is to examine the opinion of students and teachers on the application of ICT in the teaching of Art in order to improve the teaching process. The research goal set in this way was operationalized to the following research tasks, and it refers to the examination of opinions of:

1. teachers about their own digital competencies,
2. teachers and students on equipping the school with digital content as one of the most important factors for the application of digital textbooks;
3. teachers and students on their motivation to modernize teaching;
4. teachers how to assess students' motivation to use ICT tools in teaching;
5. teachers on the use of modern technology in teaching;
6. teachers and students as a respectable class influenced their motivation to modernize teaching.

The subject of the research is to examine the opinion of teachers and students on the equipment of schools with ICT resources, as well as their motivation for the application of these resources in teaching.

A six-question questionnaire was used in the research, purposely constructed for the objectives of this research. The sample was appropriate and consisted of 25 students and 5 teachers who responded to the survey in electronic form, who attended the Sample lesson "French Art" which was held on May 7, 2018 at the Sixth Belgrade Gymnasium. It was a convenient sample. The questionnaire was sent to 30 e-mail addresses—25 students and five teachers. Data analysis and interpretation refers to the results obtained by descriptive statistics. The calculating measures (absolute and percentage frequencies) were calculated.

Results

Teachers' attitude towards their own digital competencies

The first task of the research was aimed at examining the attitude of teachers towards their own digital competencies. After data processing, the following results were obtained:

Table 1

Relation to own digital competencies

Attitude towards one's own digital competencies	f	%
Teachers believe they are competent enough to work on the so-called smart board and modern teaching aids	2	40
Teachers believe they are insufficiently competent to work on the so-called smart board and modern teaching aids	2	40
Do not know	1	20
Total	5	100

We can notice that an equal number of teachers (40%) believe that they are insufficient, sufficiently competent to work on the so-called smart board and modern teaching aids.

Equipping the school with digital content

The second task of the research was aimed at examining the opinions of teachers and students about the equipment of the school with digital content as one of the most important factors for the application of digital textbooks. The following results were obtained:

Table 2

Equipping schools with digital content

Equipping schools with digital content	f	%
Equipped schools	5	16.66
Unequipped schools	20	66.66
Do not know	5	16.66
Is it indicated in the future that they will soon get some ICT devices?	–	–
Total	30	100

Looking at Table 2, we can conclude that most schools (66.66%) are not adequately equipped with digital content.

Motivation of teachers and students for modernization of teaching

The third task of the research was to examine the motivation of teachers and students to modernize teaching. The following results were obtained:

Table 3

Motivation of teachers and students to modernize teaching

Are teachers motivated to bring novelties to their teaching?	f	%
They have more than good will	6	23.33
They have a somewhat of good will	11	40.58
They have no good will	3	16.66
They have no attitude on the topic	5	19.33
Total	25	100

The fourth task was to examine the opinion of teachers on how to assess students' motivation to use ICT tools in teaching:

Table 4

Teacher assessments of students' motivation to use ICT tools in teaching

Teachers 'assessments of students' motivation to use ICT tools in teaching	f	%
Students are more than motivated to work in a modern way	2	40
Students are somewhat motivated to work in a modern way	1	20
Students are poorly motivated to work in a modern way	1	20
Students are not at all motivated to work in a modern way	1	20
Total	5	100

Looking at Tables 3 and 4, we can conclude that the largest number of teachers (40.58%) have a somewhat good will to modernize teaching, while the largest number of students (40%) are more than motivated to use ICT in teaching.

Use of modern technologies in teaching

The fifth task of the research was aimed at examining the use of modern technology in teaching. The following results were obtained:

Table 5

When you use all modern technologies in teaching?

Teacher answers	f	%
Almost every day	1	20
When there is a Sample lesson	2	40
Whenever there are opportunities (access to the Media Library)	1	20
Rarely to never	1	20
Total	5	100

The largest number of teachers (40%) use modern technologies in teaching only in a Sample lesson.

Influence of a Sample lesson on motivation towards modernization of teaching

The sixth task of the research was to examine the opinions of teachers and students about the impact of the Sample lesson they attended on the motivation to modernize teaching. The following results were

Table 6

How a Sample lesson influenced the motivation of students and teachers to modernize teaching?

Teacher answers	f	%
More than motivating	7	23.33
Motivational in any case	13	40.58
To a certain extent	4	16.66
By no means	6	19.33
Total	30	100

The largest number of teachers and students (40.58%) are of the opinion that a Sample lesson had a motivating effect on them.

Discussion

Since this research originated from a Sample lesson on the topic of "French art", we conducted an additional survey concerning the effectiveness of the Sample lesson itself. In this regard, it must be pointed out that the survey brought not so expected results regarding the digitalization that is being conducted in our country. According to Vilotijević (2009), 'our school is too stable, i.e. conservative and does not change in accordance with social needs and thus calls into question the purpose of its existence' (p. 718). This attitude can be related to the findings of research that teachers find it difficult to get used to the innovations in teaching brought by educational technology.

"A few decades ago, we were able to function efficiently for the entire working life, using the knowledge acquired in high school or college. Today, thanks to the accelerated development of technology and the Internet, no professional can afford such "comfort". Knowledge increases exponentially and becomes obsolete even faster. According to research by the *American Training and Documentation Association* (astdcascadia.org), the amount of knowledge has doubled in the last ten years and doubles every eighteen months, which means that in many areas its usability is measured in months and years, not decades as before. In the field of learning and education, this means the following:

- most of today's students will move in different, often unrelated areas of life during their working life;
- formal education no longer meets all our educational needs, so non-formal and informal education are becoming important factors in the learning process—learning through communities of practice, personal learning networks, learning at work, etc. ;
- learning becomes a continuous process that lasts a lifetime (lifelong learning);
- "know how" and "know what" are supplemented with "know where" (where to find the necessary knowledge) (ZUOV, 2014, p. 7).

The development of ICT has enabled certain changes in the traditional teaching. The goal would be a more efficient transfer of knowledge through the implementation of multimedia and interaction in the teaching process. Significant improvements have been achieved in the process of teaching and extracurricular activities by applying multimedia and modern information technologies in the teaching process. As Pavlović (2012) pointed out in her work, we are all aware that the progress of society inevitably requires us to modernize our teaching, so we have a case where teachers—pioneers of modernization, necessarily and willingly understand that they must develop themselves as well as their students, but there are still more of those who are not really interested in working on themselves and investing, firstly in their future, and thus their students. The learning process has changed and students have become active participants who choose the pace, manner and amount of knowledge they acquire, and all this is confirmed by comparative analyzes of relevant results of our and foreign experiences. Today, students choose their own methods of work according to their own abilities, needs and interests, are familiar with the ultimate desired outcomes and are more aware of what they know, what skills and habits they

adopt, and are therefore more able to self-evaluate in an adequate and acceptable way (Pavlović, 2012, p. 345). Compared to traditional teaching, interactive teaching also leads to an improvement in the quality of teaching itself, either through presented materials with the use of electronic media, or with modern platforms intended exclusively for online teaching. Quality digital content can become an ideal solution for establishing such an education system that would be both quality and relevant, but also well-distributed. The prevalence would be reflected in the opportunity for digital content to be adapted to individual students, not to mention those who work according to an individual educational plan. We will easily conclude that it is much harder to do that with classic printed textbooks. Preparing e-content requires knowledge of the use of certain software:

- textual content (Microsoft Word or OpenOffice.org Writer),
- content via e-slides (MS PowerPoint, Keynote or OO Impress),
- PDF documents (programs for reading PDF documents—Adobe Reader, Nitro Reader, Foxit Reader2),
- graphics (CorelDRAW, Adobe Illustrator or Inkscape for vector images and Adobe Photoshop or Gimp for image and photo processing and editing),
- audio files (open-source audio recording software Audacity),
- animated content we can prepare 2D or 3D animations (open-source program Blender).

Conclusion

Taking into account everything we have presented so far in this research paper, we could round off the story by saying that the modernization of teaching is inevitable, and that it will develop as television once did, but for now we are still behind the more advanced Western world, which is in front of us and almost completely digitized, so we will still have a role model to learn from. Also, we could say that if we really want to change something in the application of modern methods and teaching aids, we must start from the fact that we will finally have to turn to our end user, and that is the student. The learning process has changed and students have become active participants who choose the pace, manner and amount of knowledge they acquire, and all this is confirmed by comparative analyzes of relevant results of our and foreign experiences. Today, students choose their own methods of work according to their own abilities, needs and interests; they are familiar with the ultimate desired outcomes and are more aware of what they know, what skills and habits they adopt, and are therefore more able to self-evaluate in an adequate and acceptable way. Compared to traditional teaching, interactive teaching also leads to an improvement in the quality of teaching itself, either through the presented materials with the use of electronic media, or with modern platforms intended exclusively for online teaching. In these "tectonic" changes, i.e., transition from traditional to modern teaching, the key role belongs to the teacher, who should be able to jointly gather information and knowledge, where he/she is constantly learning, because lifelong learning is one of the key general interdisciplinary competencies, both for the teachers themselves and for their students.

The teacher has become a moderator or mentor long ago, i.e. one who leads, suggests, and helps students connect with experts and other resources, all with the goal of better preparing students for the world that awaits them. If we compare the previous analyzes with this, we will come to the conclusion that enthusiastic teachers are always the first to accept innovation and listen to their audience, i.e. students in this case. This research allowed only a small examination of the conditions in which digital content should be included and points to key and basic problems in this field. Once again, we will mention that the pandemic of COVID 19 additionally forced the disinterested employees of our educational system to think once again about what they should do.

Reference

- Blurton, C. (2002). *New Directions of ICT—Use in Education* [online document]. The document in front of you is the first on-line version of the original contribution to UNESCO's WorldCommunication and Information Report1999. Academia edu. https://www.academia.edu/36107452/New_Directions_of_ICT-Use_in_Education
- Vilotijević, M. (2009). Changes to a more efficient school of the future—a new paradigm for the organization of the future school. *Proceedings of the second scientific conference Future School* (pp. 713–750). Belgrade: Serbian Academy of Education. [Vilotijević, M. (2009). Promenama do efikasnije škole budućnosti — nova paradigma za organizaciju buduće škole. *Zbornik radova sa drugog naučnog skupa Buduća škola* (str. 713-750). Beograd: Srpska akademija obrazovanja]. <http://www.sao.org.rs/documents/ZBORNİK%20RADOVA%20SKOLA%20BUDUCNOSTI%20%20II%20DEO.pdf>
- Glušac, D., & Namestovski, Ž. (2008). Application of digital multidisciplinary didactic tools in primary school teaching. Novi Sad: University of Novi Sad, Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin. [Glušac, D. i Namestovski, Ž. (2008). *Primena digitalnih multidisciplinarnih didaktičkih sredstava u nastavi u osnovnoj školi*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin]. <http://yuinfo.artkey.rs/zbornici/2009/html/pdf/031.pdf>
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2012). *A good textbook guide—general textbook quality standards*. Belgrade: Klett. [Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2012). *Vodič kroz dobar udžbenik-opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Klett].
- Research conducted for the development of Guidelines for improving the role of information and communication technologies in education* (2013). [document]. National Education Council of Serbia, Belgrade. [*Istraživanja sprovedena za potrebe izrade Smernica za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju* (2013). [dokument]. Nacionalni prosvetni savet Srbije, Beograd].
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3.
- Macklem, G. (2011). *Evidence—Based School Mental Health Services: Affect Education, Emotion Regulation Training and Cognitive Behavioral Therapy*. London: Springer. <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

- Namestovski, Ž. (2013). *Analysis of the effects of the application of educational software on the motivation of teachers and students in the lower grades of primary school, Zrenjanin*. Novi Sad: University of Novi Sad, Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin. [Namestovski, Ž. (2013). *Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole, Zrenjanin*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin].
- Pavlović, Lj. (2012). *Multimedia interactive electronic textbook*. Šabac: Elementary school "Stojan Novaković". [Pavlović, Lj. (2012). *Multimedijalni interaktivni elektronski udžbenik*. Šabac: Osnovna škola „Stojan Novaković“].
- Rulebook on detailed instructions for determining the right to an individual educational plan, its implementation and evaluation* (2010). [document]. Belgrade: Official Gazette of RS, No. 76/2010. [Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). [dokument]. Beograd: Službeni glasnik RS, Br. 76/2010].
- Prensky, M. (2011). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9(5)*, pp.1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Application of Information and Communication Technologies in Teaching* (2014) [document]. Belgrade: IAEU, Belgrade. [Primena Informaciono–komunikacionih tehnologija u nastavi (2014) [dokument]. Beograd: ZUOV, Beograd]. <https://digitalnaucionica.edu.rs/wp-content/uploads/2018/10/Prirucnik-Primena-IKT-u-nastavi.pdf>
- Textbook quality standards* (2011). [document]. National Education Council. [Standardi kvaliteta udžbenika (2011). [dokument]. Nacionalni prosvetni savet]. <http://www.nps.gov.rs/arhiva/стандарди-квалитета-уџбеника/>
- Soleša, D. (2007). *E-learning—perspectives and future*. Sombor: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education, Sombor. [Soleša, D. (2007). *E-learning — perspektive i budućnost*. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet, Sombor].
- Information Society Development Strategy in the Republic of Serbia until 2020* [document]. Government of Republic of Serbia. [Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji do 2020. [dokument]. Vlada republike Srbije]. http://www.uzda.gov.rs/FileSystem/SiteDocuments/strategije/Strategija_razvoja_informacionog_drustva_2020.pdf



YouTube: 34. Janković video ArtnEdu2021

Link: <https://youtu.be/nmn2uVYCKcw>

Time: 10.51'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian



САДРЖАЈ / SADRŽAJ

THE CONTENTS

САДРЖАЈ / SADRŽAJ

Зоран Тодовић (Србија) УВОДНА РЕЧ / UVODNA REČ	5/13
Сања Филиповић, Миомира Ђурђановић и Исидора Кораћ (Србија) О СКУПУ / O SKUPU	7–11/15–18
1. САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ У ОБЛАСТИ УМЕТНИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ / SAVREMENE METODE I PRISTUPI U OBLASTI UMETNIČKE PEDAGOGIJE	19
Красимира Франгова (Данска) <i>Прејледни раг</i> НЕОБИЧАН СЛУЧАЈ ОБРАЗОВАЊА КОНЗЕРВАТОРА	20–29
Sabina Vidulin (Hrvatska) <i>Originalni naučni rad</i> УМЈЕТНИЧКА ГЛАЗБА У ШКОЛИ: ИЗАЗОВИ, ПРЕДНОСТИ И МОГУЋНОСТИ	30–47
Miroslav Drljača (Bosna i Hercegovina) <i>Originalni naučni rad</i> ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА	48–62
2. ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / SAVREMENE METODE I PRISTUPI U OBLASTI UMETNIČKE PEDAGOGIJE	63
Daniela Korolija Crkvenjakov (Srbija) <i>Pregledni rad</i> (НЕ)МОГУЋА МИСИЈА ПОДУЧАВАЊА КОНЗЕРВАТОРА–РЕСТАУРАТОРА ТОКОМ НАСТАВЕ НА DALJINU	64–75
Jelena Martinović Bogojević (Crna Gora) <i>Izveštaj naučnog istraživanja</i> ЋУЈЕМ ВОЈУ, ВИДИМ ЗВУК — ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ	76–87
Sonja Almažan (Srbija) <i>Pregledni rad</i> САВРЕМЕНА УМЕТНОСТ КАО МОДЕЛ ПРИСТУПА РАЗВИЈАЊУ МЕЊУПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОЈ НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	88–101
Марија Цурк (Србија) <i>Прејледни раг</i> ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНО ПОВЕЗИВАЊЕ ЛИКОВНИХ УМЕТНОСТИ И КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	102–116

3.

**ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ, ИСТРАЖИВАЊЕ И СТВАРАЛАШТВО /
PODSTICAЈNA SREDINA ZA UČENJE, ISTRAŽIVANJE I STVARALAŠTVO.....117**

Jovana Đorđević (Srbija)

Pregledni rad

**KORIŠĆENJE MUZEJSKOG PROSTORA U LIKOVNOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU KAO
PODSTICAЈNE SREDINE ZA UČENJE I LIKOVNO STVARALAŠTVO.....118–136**

4.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ /
КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ.....137**

Isidora Korać (Srbija)

Originalni naučni rad

**HORIZONTALNO UČENJE U FUNKCIJI PROFESIONALNOG RAZVOJA: PERSPEKTIVA НАСТАВНИКА
ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ.....138–148**

Sanja Filipović (Srbija)

Originalni naučni rad

**OPREDELJENOST STUDENATA LIKOVNIH UMETNOSTI, PRIMENJENIH UMETNOSTI I DIZAJNA ZA
НАСТАВНИЧКУ ПРОФЕСИЈУ У ОДНОСУ НА ЛИЧНЕ СТАВОВЕ ПРЕМА МЕТОДИЦИ КАО НАСТАВНОЈ И
НАУЧНОЈ ДИЦИПЛИНИ.....150–167**

Dubravka Lazić (Srbija)

Stručni rad

**ISKUSTVO UMETNIČKE PRAKSE U NASTAVI TEORETSKOG TIPA:
PREDMETI FOTOGRAFIЈA I RAZVOЈ FOTOGRAFСKOG MEDIЈA.....168–179**

5.

**УМЕТНИЧКА ПЕДАГОГИЈА И ИНКЛУЗИВНА ОБРАЗОВНА ПРАКСА /
УМЕТНИЧКА PЕDAGOGIЈA I INKLUZIVNA OBRAZOVNA PRAKSA.....181**

Ведрана Марковић, Тамара Сенић (Црна Гора)

Оригинални научни рад

**КРЕАТИВНИ И РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ИНКЛУЗИВНЕ МУЗИЧКЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ
ШКОЛИ.....182–192**

Bosiljka Zirojević Lečić (Srbija)

Stručni rad

**ISKUSTVA REALIZOVANIH PROJEKATA НА TEMU INKLUZIVNOGRADA — MOGUĆNOSTI ZA SARADNЈU
STUDENATA UMETNIČKIH STUDIЈA I OSOBA SA SMETNЈAMA U RAZVOЈU I INVALIDITETOM, KROZ
KREATIVNO IZRAŽAVANJE U OBLASTI LIKOVNE UMETNOSTI.....194–205**

Џулин Сидик (Уједињено Краљевство)

Прејледни раг

МУЗИКА КАО ЗВУК И КУЛТУРА:

КА НОВОМ МОДЕЛУ ИНКЛУЗИВНОГ РАЗНОВРСНОГ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА.....206–217

6.

**СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И ЕМАНЦИПАТОРСКЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ /
SOCIJALIZACIJA I EMANCIPIATORSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU NA POLJU UMETNOSTI.....**219

Ana Golubović (Nemačka)

Originalni naučni rad

**EFEKAT OSTRACIZMA NA VELIČINU FIGURE MERENO KROZ DEČJE CRTEŽE U SRPSKIM URBANIM
I RURALNIM ZAJEDNICAMA.....**220–236

7.

**КРЕАТИВНОСТ И МОТИВАЦИЈА — ОБРАЗОВНИ ПРИСТУПИ И ДОМЕТИ /
KREATIVNOST I MOTIVACIJA — OBRAZOVNI PRISTUPI I DOMETI.....**237

Владимир Кудјавцев (Русија)

Научна кријтика

МАШТА И ИМИТАЦИЈА.....238–244

8.

**ПРИМЕНА ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ/
PRIMENA IKT U OBRAZOVANJU NA POLJU UMETNOSTI.....**245

Miomira Đurđanović, Maja Čalić (Srbija)

Originalni naučni rad

DIGITALNI SADRŽAJI U MUZIČKOJ NASTAVI.....246–267

Војислав Илић (Србија)

Прејледни раг

ПОТЕНЦИЈАЛ ПРИМЕНЕ ИКТ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ.....268–280

Kristinka Selaković, Aleksandar Mitrović (Srbija)

Originalni naučni rad

**UPOTREBA VIRTUELNIH MUZEJA UMETNOSTI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE U CILJU OČUVANJA
KULTURNE BAŠTINE.....**282–297

Дејан Јанковић (Србија)

Сѝручни раг

ФРАНЦУСКА УМЕТНОСТ — ПРИМЕНА ИКТ У НАСТАВИ.....298–309

THE CONTENTS

Zoran Todović (Serbia) INTRODUCTORY WORD	313
Sanja Filipović, Miomira Đurđanović i Isidora Korać (Serbia) ABOUT THE MEETING	315–319
1. CONTEMPORARY METHODS AND APPROACHES IN THE FIELD OF ART PEDAGOGY	321
Krassimira Frangova (Denmark) <i>Review article</i> THE CURIOUS CASE OF EDUCATING A CONSERVATOR	322–331
Sabina Vidulin (Croatia) <i>Original scientific article</i> ART MUSIC IN SCHOOL: CHALLENGES, BENEFITS AND OPPORTUNITIES	332–351
Miroslav Drljača (Bosnia and Herzegovina) <i>Original scientific article</i> PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING METHODOLOGY OF FINE ART EDUCATION AT UNIVERSITY	352–368
2. INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART	369
Daniela Korolija Crkvenjakov (Serbia) <i>Review article</i> THE (IM)POSSIBLE TASK OF TEACHING CONSERVATION ONLINE	370–381
Jelena Martinović Bogojević (Montenegro) <i>Original scientific article</i> HEARING COLOUR, SEEING SOUND—VISUAL EXPRESSION OF MUSIC PERCEPTION	382–393
Sonja Almažan (Srbija) <i>Review article</i> CONTEMPORARY ART AS A MODE OF DEVELOPING CROSS-CURRICULAR COMPETENCIES IN INTERDISCIPLINARY ART TEACHING	394–407
Marija Curk (Serbia) <i>Review article</i> INTERDISCIPLINARY CONNECTION OF FINE ARTS AND LITERATURE IN ART TEACHING	408–422

3.

A STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING, RESEARCH AND CREATIVITY.....423

Jovana Đorđević (Serbia)

Review article

UTILIZING MUSEUM SPACE IN ART EDUCATION AS A STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING AND ART CREATIVITY.....424–443

4.

COMPETENCES OF ART TEACHERS IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE.....445

Isidora Korać (Serbia)

Original scientific article

HORIZONTAL LEARNING AS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ART TEACHERS' PERSPECTIVE....446–457

Sanja Filipović (Serbia)

Original scientific article

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF FINE ARTS, APPLIED ARTS AND DESIGN TO TEACHING PROFESSION IN RELATION TO PERSONAL ATTITUDES TOWARDS METHODOLOGY AS A TEACHING AND SCIENTIFIC DISCIPLINE.....457–477

Dubravka Lazić (Serbia)

Professional article

EXPERIENCE OF ART PRACTICE IN TEACHING THEORETICAL SUBJECTS: PHOTOGRAPHY AND DEVELOPMENT OF PHOTOGRAPHIC MEDIUM.....478–489

5.

ART PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE.....491

Vedrana Marković, Tamara Senić (Montenegro)

Original scientific article

CREATIVE AND DEVELOPMENTAL POTENTIALS OF INCLUSIVE MUSIC TEACHING IN PRIMARY SCHOOL.....492–503

Bosiljka Zirojević Lečić (Serbia)

Vocational article

THE EXPERIENCES OF AN ARTS—BASED INCLUSION PROJECT: POSSIBILITIES FOR COOPERATION BETWEEN ART STUDENTS AND YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES504–515

Julene Siddique (United Kingdom)

Review article

MUSIC AS SOUND AND CULTURE: TOWARDS A NEW MODEL OF INCLUSIVE DIVERSE MUSIC EDUCATION.....516–525

6.		
	SOCIALIZATION AND EMANCIPATORY PRACTICES IN ART EDUCATION.....	527
	Ana Golubović (Germany)	
	<i>Original scientific article</i>	
	THE EFFECT OF OSTRACISM ON FIGURE SIZE MEASURED THROUGH YOUNG CHILDREN'S DRAWINGS IN SERBIAN URBAN AND RURAL COMMUNITIES.....	528–544
7.		
	CREATIVITY AND MOTIVATION — EDUCATIONAL APPROACHES AND ACHIEVEMENTS.....	545
	Vladimir Kudryavtsev (Russia)	
	<i>Scientific review</i>	
	IMAGINATION AND IMITATION.....	546–551
8.		
	APPLICATION OF ICT IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART.....	553
	Miomira Đurđanović, Maja Čalić (Serbia)	
	<i>Original scientific article</i>	
	DIGITAL CONTENT IN MUSIC TEACHING.....	554–576
	Vojislav Ilić (Serbia)	
	<i>Review article</i>	
	POTENTIAL APPLICATIONS OF ICT IN TEACHING VISUAL ART.....	578–589
	Kristinka Selaković, Aleksandar Mitrović (Srbija)	
	<i>Original scientific article</i>	
	THE USE OF VIRTUAL ART MUSEUMS IN THE TEACHING OF FINE ARTS IN ORDER TO PRESERVE CULTURAL HERITAGE.....	590–605
	Dejan Janković (Serbia)	
	<i>Vocational article</i>	
	FRENCH ART—APPLICATION OF ICT IN TEACHING.....	606–617

Извори илустрација

- Дечји културни центар, Београд — слике: 0.0, 0.7, 0.8, 0.11, 0.12, 0.14, 0.16, 0.20, 0.27, 0.28, 0.31, 0.32, 0.33.
- Академија уметности, Универзитет у Новом Саду — слике: 0.1–0.6, 0.21–0.25, 0.30
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовној васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и КЛЕТ — слике: 0.9, 0.29
- Филиповић, М. (2020). *Порфолио*. Београд: Креатива — слика: 0.10
- Гугенхајм музеј, Њујорк — слика: 0.13
- Центар за ликовно васпитање деце и омладине Војводине — слика: 0.15
- Филиповић, С. (2017). *Методичка пракса ликовних педагога*. Београд: Креатива — слике: 0.17–0.19
- Државни универзитет, Копенхаген — слика: 0.26

Izvori ilustracija

- Dečji kulturni centar, Beograd — slike: 0.0, 0.7, 0.8, 0.11, 0.12, 0.14, 0.16, 0.20, 0.27, 0.28, 0.31, 0.32, 0.33.
- Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu — slike: 0.1–0.6, 0.21–0.25, 0.30
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i KLET — slike: 0.9, 0.29
- Filipović, M. (2020). *Portfolio*. Beograd: Kreativa — slika: 0.10
- Gugenhajm muzej, Njujork — slika: 0.13
- Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine — slika: 0.15
- Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga*. Beograd: Kreativa — slike: 0.17–0.19
- Državni univerzitet, Kopenhagen — slika: 0.26

Sources of illustrations

- Children's Cultural Center, Belgrade — figure: 0.0, 0.7, 0.8, 0.11, 0.12, 0.14, 0.16, 0.20, 0.27, 0.28, 0.31, 0.32, 0.33.
- Academy of Arts, University of Novi Sad — figure: 0.1–0.6, 0.21–0.25, 0.30
- Filipović, S. (2011). *Methodology of art education*. Belgrade: University of Arts in Belgrade and KLET — figure: 0.9, 0.29
- Filipović, M. (2020). *Portfolio*. Belgrade: Kreativa — figure: 0.10
- Guggenheim Museum, New York — figure: 0.13
- Center for Art Education of Children and Youth of Vojvodina — figure: 0.15
- Filipović, S. (2017). *Methodical practice of art teachers*. Belgrade: Kreativa — figure: 0.17–0.19
- Public university, Copenhagen — figure: 0.26



РЕПУБЛИКА СРБИЈА
АУТОНОМНА ПОКРАЈИНА ВОЈВОДИНА
ПОКРАЈИНСКИ СЕКРЕТАРИЈАТ
ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ И
НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКУ
ДЕЛАТНОСТ

Зборник радова је штампан уз финансијску помоћ Покрајинског секретаријата за високо образовање и научно–истраживачку делатност Аутономне покрајине Војводине (Република Србија), а на основу Конкурса; решење број 142–451–1896/2021–02 од дана 05. 05. 2021.

Zbornik radova je štampan uz finansijsku pomoć Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučno–istraživačku delatnost Autonomne pokrajine Vojvodine (Republika Srbija), a na osnovu Konkursa; rešenje broj 142–451–1896/2021–02 od dana 05. 05. 2021.

Collected papers was printed with the financial assistance of the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research of the Autonomous Province of Vojvodina (Republic of Serbia), acquired through a competition; decision number 142–451–1896 / 2021–02 dated May 05 2021

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

7:37(082)


МЕЂУНАРОДНИ онлајн научно-стручни скуп Уметност и образовање (1 ; 2021 ; Нови Сад)
Зборник радова = Collected papers : изазови савремене образовне праксе у области
уметности - актуелна питања, дилеме и перспективе / Први међународни онлајн научно-
стручни скуп Уметност и образовање, [10-11. јун] 2021, Нови Сад ; [уредник Сања Филиповић].
- Нови Сад : Академија уметности, 2021 (Београд : Службени гласник). - 627 стр. ; 21 cm

Тираж 60. - Библиографија. - Summaries.

ISBN 978-86-81666-25-8

а) Уметност -- образовање -- Зборници

COBISS.SR-ID 51074825



ISBN-978-86-81666-25-8